

Monitorage de l'éducation : concepts-clés et approche comparée

Romina Ferrari
Bernard Wentzel



IMPRESSUM

EXPERTISE

Gonzague Yerly, Université de Fribourg
Anthony Cerqua, Université Laval, Québec

MISE EN PAGE ET GRAPHISME

Doris Penot, IRDP

PHOTOS

Couverture et page 4 : 123rf.com/
Page 20 : Can Stock Photo / sqback

Concepts-clés autour du monitoring de l'éducation

De la « bonne » gouvernance en éducation	5
Le pilotage et ses instruments : entre monitoring, régulation et évaluation des systèmes éducatifs	9
Le monitoring	10
Les politiques de régulation	11
L'évaluation	12
Les indicateurs : définitions et fonctions	15
Les acteurs de la recherche et le monitoring de l'éducation	17

Présentation et comparaison de quelques pratiques de monitoring

Questions liminaires	21
Brève description des systèmes éducatifs pris en considération	21
Processus de monitoring	23
Les méthodologies de monitoring	25
Les objectifs du monitoring	27
Les indicateurs de l'éducation	28
Structures responsables du processus de monitoring et réflexions sur la place de la recherche	31
L'utilisation des résultats du monitoring	33
Conclusion	35
Références	37

Introduction

Le monitoring de l'éducation occupe aujourd'hui une place importante dans le processus d'amélioration des systèmes éducatifs. Dans une acception pouvant a priori faire l'objet d'un consensus, le monitoring désigne le recueil systématique et la mise à disposition d'informations et d'indicateurs sur l'état de santé d'un système éducatif. Ces connaissances sur le système font l'objet de discussion, voire amorcent des interventions, de la part des gestionnaires et des acteurs politiques de l'éducation.

Les instruments de monitoring de l'éducation se sont considérablement développés au cours des trois dernières décennies. Les pouvoirs publics se réfèrent de plus en plus à différents types d'indicateurs et autres données statistiques, aux analyses comparatives internationales et, plus largement, à divers instruments permettant d'élaborer et d'évaluer des politiques éducatives, de réguler et, plus largement, de piloter les systèmes éducatifs.

Cet intérêt croissant est lié à la volonté d'avoir un retour d'information sur la qualité des systèmes éducatifs déclinée de différentes manières selon les contextes : efficacité par rapport aux investissements

dans l'éducation, efficacité par rapport à des objectifs à atteindre, équité par rapport à la diversité des publics, etc. Il est souvent mis en relation l'importance accrue d'un monitoring de l'éducation par les chiffres et l'apparition de nouveaux modes de gouvernance redessinant les formes d'implication et de responsabilités des différents groupes et acteurs concernés par l'éducation. Cela participe d'un repositionnement de l'état dans ses missions éducatives et, plus largement, du fonctionnement démocratique de nos sociétés contemporaines. Il est bien question de gouvernance, lorsqu'on aborde le monitoring de l'éducation, et ses enjeux, ses conceptions, ses apports et ses usages dans différents contextes, ses limites et ses dérives.

Ce dossier thématique a pour premier objectif de présenter, dans une logique de synthèse, et de discuter quelques concepts-clés autour du monitoring de l'éducation.

Le deuxième objectif, développé dans la seconde partie, est d'illustrer quelques pratiques de monitoring mises en œuvre dans différents contextes. Le cadre d'analyse convoqué dans cette seconde partie du dossier s'inspire des concepts-clés introduits préalablement. Ils permettent notamment de nourrir l'analyse, principalement descriptive ici, et d'autoriser certaines comparaisons.

CONCEPTS-CLÉS
AUTOUR DU MONITORAGE
DE L'ÉDUCATION



De la « bonne » gouvernance en éducation

Le monitoring en éducation, tel qu'il se développe aujourd'hui selon différentes conceptions et formes, est associé à ce qu'il est devenu courant d'appeler les nouveaux modes de gouvernance en éducation (Pelletier, 2009). Il est question ici de réformes, de pilotage et de régulation des systèmes au nom de l'efficacité, l'efficacite ou de l'équité. Ce sont à l'évidence trois concepts autour desquels s'articule, depuis deux décennies, la problématique de l'évaluation des systèmes éducatifs selon les expertes internationaux (Sall & De Ketele, 1997).

EFFICACITÉ, EFFICIENCE, ÉQUITÉ : EXEMPLE DU MONITORAGE DE L'ÉDUCATION EN SUISSE

L'efficacité d'une action ou d'une mesure correspond au degré atteint dans la réalisation d'un but défini. Contrairement à l'efficacite, l'efficacité n'est pas fonction des moyens déployés.

Le terme d'efficacite se réfère au degré d'efficacité et de pertinence des actions entreprises en relation avec les moyens investis pour atteindre les buts fixés. Plus prosaïquement, il désigne le rapport entre les moyens injectés (inputs) dans un système et les résultats obtenus (outputs).

Dans le rapport sur l'éducation, nous utilisons le terme « équité » (de l'anglais equity) pour parler de l'« égalité des chances ». Notre choix repose notamment sur le fait qu'au terme du débat idéologique qui a animé les milieux sociologiques et éducatifs ces dernières décennies l'expression « égalité des chances » n'a plus uniquement une connotation positive. Dans le présent contexte, l'équité recouvre deux notions proches, mais distinctes : d'une part la volonté d'offrir à tous les mêmes opportunités et d'autre part celle de ne laisser personne au bord de la route.

L'éducation en Suisse. Rapport 2014, p. 16-20

La perspective d'une transparence éclairée (intégrant parfois une logique de preuve), tout autant que le développement de dynamiques participatives sont souvent présentés comme des piliers – pas forcément reliés l'un à l'autre – de l'émergence de nouveaux modes de gouvernance et, plus largement, du fonctionnement démocratique de nos sociétés contemporaines. Voici bien des termes qui s'entrechoquent ou se confondent, parfois maladroitement. Difficile alors de définir le monitoring sans le resituer dans un champ conceptuel plus vaste.

Précisons d'emblée que le monitoring n'est pas à confondre avec le pilotage, ni même avec la gouvernance en éducation. Pourtant, il en est devenu une composante essentielle. On ne peut nier l'influence d'un organisme international tel que l'OCDE qui assure la promotion de l'éducation comme enjeu essentiel de l'évolution de nos sociétés, et de la croissance d'une économie du savoir. Au-delà de la rhétorique, il y a bien entendu les pratiques et l'OCDE a clairement montré la voie dans le développement d'instruments de monitoring, d'évaluation mais aussi de comparaison des systèmes éducatifs. Plus concrètement, depuis les années 1980 s'est confirmée une tendance, à l'échelle occidentale, marquée par « la préoccupation de dispenser un enseignement de meilleure qualité pour faire face à une demande économique et sociale de plus en plus complexe et changeante » (Lessard et Carpentier, 2015, p.27). Les retraductions nationales ont été variées et ont donné lieu à l'émergence de nombreux outils ou réformes éducatives. Replaçons cela, tout d'abord, dans le contexte d'émergence de nouveaux modes de gouvernance.

Nous ne pouvons pas explorer ici l'évolution de la gouvernance, en l'occurrence de l'éducation, dans une perspective historique. Nous nous limitons à une approche « contemporaine » pour préciser le concept. Le découpage temporel en trois moments, des changements éducatifs depuis la fin de la seconde guerre mondiale, présenté par Lessard et Carpentier (2015) nous semble particulièrement adéquat pour situer

notre propos. En effet, les auteurs proposent la notion de référentiel politique pour préciser ce découpage : « un référentiel est une vision de la place et du rôle d'un secteur d'activité dans la société. Il comprend des valeurs (par exemple, l'égalité des chances ou l'équité), des normes et des principes d'action, des idées et des relations causales (si... alors) de même que des injonctions » (p. 8).

Le troisième moment présenté par Lessard et Carpentier se caractérise par une montée en puissance de l'évaluation comme instrument de régulation. Il « voit les systèmes éducatifs devenir des systèmes de production soumis à la logique de l'efficacité et de l'efficience ». L'évaluation concerne aussi bien les apprentissages que les personnels d'éducation ou les établissements. Ainsi cette période voit l'important, au sein des systèmes éducatifs, d'une logique gestionnaire : la nouvelle gestion publique typique du secteur privé (p. 9).

Rappelons que la notion de gouvernance est largement connotée. La rhétorique est déjà bien rodée autour d'un concept très en vogue, apparaissant finalement comme une « nécessité naturelle conséquente des évolutions sociétales » (Bouvier, 2007, p. 111). Il n'est pas spécifique à l'éducation et se retrouve dans différents secteurs de l'action publique. On parle notamment de « bonne » ou de « mauvaise » gouvernance. Le rapport de l'Unesco (2009) intitulé *Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance* illustre parfaitement cette tendance à la connotation dans les usages du terme. La bonne gouvernance est donc devenu un objectif, un enjeu pour l'éducation, une priorité politique comme peut aussi le rappeler le livre blanc sur la gouvernance de l'Union européenne qui en fixe les principes.

Il est nécessaire de réformer la gouvernance européenne afin de rapprocher les citoyens des institutions européennes.

Cinq principes cumulatifs sont à la base d'une bonne gouvernance :

- ouverture : les institutions européennes doivent accorder davantage d'importance à la transparence et à la communication de leurs décisions ;
- participation : il convient d'impliquer de façon plus systématique les citoyens dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques ;
- responsabilité : une clarification du rôle de chacun dans le processus décisionnel est nécessaire. Chaque acteur concerné doit ensuite assumer la responsabilité du rôle qui lui est dévolu ;
- efficacité : les décisions doivent être prises au niveau et au moment appropriés, et produire les résultats requis ;
- cohérence : les politiques menées par l'Union sont extrêmement diverses et nécessitent un effort soutenu de cohérence.

*Communication de la Commission du 25 juillet 2001,
« Gouvernance européenne – Un livre blanc ».
Journal officiel C 287 du 12.10.2001*

Pour comprendre cette émergence de nouveaux modes de gouvernance, largement commentée et analysée, il convient de rappeler quelques constats préalables. En effet, le terme est (sur)exploité politiquement dans des domaines aussi variés que l'éducation, l'économie, la santé, etc. Bouvier (2007) parle de substitution progressive «des perspectives de gouvernance aux mécanismes décisionnels traditionnels devenus inadaptés.» (p.112). L'auteur distingue deux principaux modes de gouvernance :

«La gouvernance instrumentale vise l'efficacité de l'action publique au sens le plus large. La gouvernance procédurale se préoccupe de l'ouvrir plus qu'elle ne l'était jusque-là, en accordant un rôle nouveau aux citoyens, groupes, communautés (de pensée, d'intérêts, etc.), réseaux et institutions; en se plaçant sur un registre qualifié parfois de "démocratie procédurale". Bien entendu, dans les faits, les pratiques observables se situent sur un continuum entre ces deux pôles» (Bouvier, 2007 p. 173).

Une rhétorique de valorisation de l'idée de gouvernance prend ainsi certaines distances avec une organisation hiérarchique selon laquelle «les directives viennent d'en haut et les responsabilités d'exécution sont assumées en bas en suivant les règles élaborées, formelles et impersonnelles» (Lusignan et Pelletier, 2009, p.13). La vitalité et les pratiques de gouvernance reposent sur la constitution de réseaux collaboratifs d'acteurs concernés et d'institutions de différentes origines, assumant des fonctions diverses et œuvrant collectivement aux processus de décision, au pilotage et à la régulation des systèmes. Il s'agit ainsi d'une recomposition des rapports entre les partenaires concernés, visant à prendre en compte l'hétérogénéité accrue des intérêts en présence, la complexité des stratégies d'acteurs concernés, les méandres de la prise de décision publique, les réinterprétations lors de la mise en œuvre concrète, les effets en retour et les réajustements réguliers des dispositions initiales (Van

Zanten, 2004, p.23). Dans cette optique, la définition de la gouvernance proposée par Lessard (2006), nous semble tout à fait pertinente :

La gouvernance est liée à la capacité de coordonner des activités interdépendantes et ou de réaliser le changement sans l'autorité légale de l'ordonner. Si le gouvernement concerne les élus ou les représentants légitimes, la gouvernance traduit l'élargissement du cercle décisionnel à d'autres acteurs, secteurs ou organisations. Elle donne à penser que sont accrues la légitimité des décisions, l'efficacité et l'efficience de la gestion de leur application. Elle est une façon de concevoir une structuration de la politique fondée sur des réseaux d'organisations et d'acteurs qui pénètrent divers lieux de pouvoir, locaux, intermédiaires ou centraux (p.182-183).

Une autre lecture complémentaire de la gouvernance, en fait un vecteur potentiel de démocratisation de l'action publique et de renforcement de l'état de droit. En effet, sur la base de principes de tels que la transparence et l'efficience de l'action publique, l'implication d'une pluralité d'acteurs dans les processus décisionnels, la «bonne» gouvernance semble devenue un instrument de légitimation du fonctionnement des démocraties contemporaines, notamment représentatives (voir par exemple : Lusignan et Pelletier, 2009). Les rapprochements entre la bonne gouvernance et l'efficacité se fondent, au moins en partie, sur le courant du *New public management* dont l'une des caractéristiques est la suivante : «l'usager final doit se voir rendre des comptes pour le service public rendu et devient ainsi aussi arbitre des décisions politiques futures. La possible efficacité des réformes, les inégalités qu'elles peuvent potentiellement générer et plus largement leur opportunité sociale sont ainsi âprement discutées sur la place publique» (Mons, 2008, p.5). Précisons qu'il n'existe pas de modèle uniforme du *New public management* qui serait appliqué dans différents contextes géographiques.

Si l'idéologie néo-managériale sous-jacente à la Nouvelle gestion publique (NGP) constitue parfois un prêt-à-penser mobilisé par raccourci par ses promoteurs, ses détracteurs ou ses analystes, elle n'est pas une doctrine stabilisée une fois pour toutes (Hood 1998). Surtout, elle fait l'objet d'appropriations partielles, de compositions nationales et locales (parfois parallèlement à d'autres réformes), de traductions pragmatiques par les acteurs de terrain et de mises en œuvre dans des technologies concrètes qui en façonnent les orientations et les enjeux. Pour être opératoire et produire des effets au sein des services publics, elle s'incarne dans des dispositifs et instruments (indicateurs de performance, nouveaux systèmes de comptabilité et d'audit, focalisation sur les coûts, mise en concurrence, etc.).

Demazière, Lessard et Morissette, 2013, p. 10

Dans le domaine de l'éducation, la notion d'efficacité alimente de vifs débats comme le rappelle justement Mons (2008), les premières études internationales ont mis l'accent sur la recherche de la performance scolaire comme finalité d'une efficacité des systèmes éducatifs. Néanmoins, selon l'auteure, les préoccupations se sont aujourd'hui élargies, notamment dans les enquêtes PISA, « l'accent est mis tout autant sur l'efficacité que sur les inégalités à l'école. » (p.9). L'émergence d'une culture de l'évaluation dans le pilotage des systèmes éducatifs constitue un phénomène marquant de ces dernières décennies. Standards de formation, tests standardisés, niveaux de performance, évaluation des établissements et des personnels d'éducation,

etc. Autant d'éléments qui participent de la montée de cette culture de l'évaluation, comme le rappellent précisément Lessard et Carpentier (2015): « partie intégrante de la nouvelle gestion publique, l'évaluation apparaît dès lors comme un outil de transparence du système éducatif, rendant visibles ses pratiques et ses résultats, et un levier de changement, dans la mesure où elle est censée nourrir l'effort d'amélioration de ces mêmes pratiques et résultats » (p. 5).

Il est indispensable de préciser que la bonne gouvernance n'est pas seulement le cadre ou le contexte d'émergence de nouvelles formes de monitoring et d'amélioration en éducation. Il s'agit aussi d'un concept faisant l'objet de débats, voire de controverses, notamment au sein de la communauté scientifique. Certains critiquent surtout l'émergence d'un nouveau paradigme centré essentiellement sur la gestion par les résultats et le management de la performance, influençant de plus en plus le pilotage des systèmes éducatifs et contraignant (voire contrôlant) de plus en plus le travail des professionnels, au nom d'une amélioration de l'efficacité, de la qualité ou de l'efficience. Ce paradigme donnerait ainsi à voir :

« un gouvernement par les nombres qui place les instruments statistiques (indicateurs, benchmarks, etc.) au centre du pilotage pendant que se développent des outils d'évaluation des compétences des élèves à l'échelle nationale et internationale. De plus, cette obligation de rendre compte induit des changements importants dans l'organisation des établissements scolaires et leur gouvernance locale » (Normand, 2013, p. 128).

Le pilotage et ses instruments : entre monitoring, régulation et évaluation des systèmes éducatifs

Dans ce travail nous considérons le monitoring comme un outil de pilotage parmi d'autres, un approfondissement du concept de pilotage et de ses instruments nous semble donc convenable.

Le pilotage est défini comme la « capacité à vérifier qu'un système tend bien vers les objectifs qui lui sont assignés » (Alecian & Aerts, 1996, cité dans Danvers, 2003, p.440). En matière d'éducation, le pilotage se situe dans une intention d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs, notamment en termes de performance. De Landsheere (1994) décrit le processus de pilotage en 4 étapes:

1. La récolte de toute information nécessaire à évaluer et réguler un système éducatif sous la forme d'indicateurs. Les informations sur le système, l'environnement et sur les objectifs à atteindre permettent de définir l'état souhaité et l'état réel du système éducatif. La prise d'informations se passe à différents niveaux (du local au national) et à travers divers acteurs selon les responsabilités des parties prenantes.
2. La phase de diagnostic implique la comparaison entre l'état souhaité et l'état réel, afin de définir l'écart entre les deux. Les objectifs du système éducatif sont donc l'élément central. Avant d'évaluer, il convient de définir ces objectifs visés ainsi

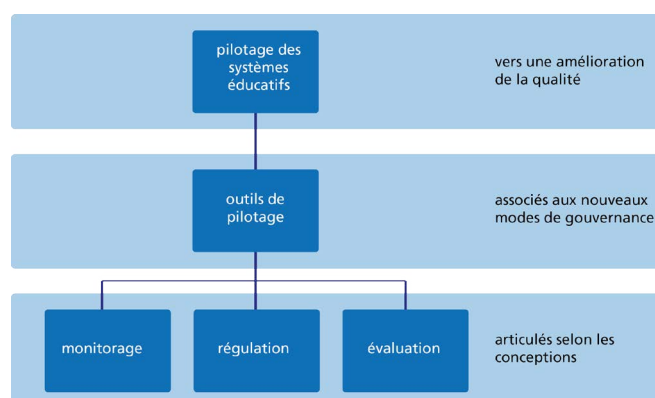
que les critères de qualité (il ne suffit pas de dire qu'on vise une amélioration, mais il faut définir ce que l'on entend par amélioration).

3. La détermination des actions correctives sur la base des constats du diagnostic. À cette étape on définit un plan d'action pour modifier et améliorer le fonctionnement du système éducatif.
4. Les actions préalablement définies sont finalement appliquées et mises en œuvre à différents niveaux du système éducatif selon les problèmes concernés. Chaque intervention fait l'objet d'une évaluation constituant la base du futur pilotage, cela reflétant son caractère cyclique.

Piloter c'est davantage qu'accumuler des informations et des indicateurs, comme souligné par de Landsheere. Pour piloter un système éducatif il existe différents instruments, dans ce dossier nous en retenons le monitoring, la régulation et l'évaluation, chacun avec ses propres fonctions spécifiques.

Le schéma suivant donne une vue d'ensemble des instruments de pilotage décrits dans ce chapitre. Le monitoring, la régulation et l'évaluation sont articulés entre eux selon les différentes conceptions du pilotage du système éducatif.

Vue d'ensemble des instruments de pilotage



Le monitoring

Le terme de monitoring peut être défini de différentes manières. Traduit de l'anglais *monitoring*, il est largement utilisé dans le champ médical pour désigner l'ensemble des techniques qui consistent à surveiller différents paramètres physiques. Développé dans le champ de l'éducation, il fait référence au processus de récolte et d'évaluation des informations nécessaires pour décrire à un moment donné l'état du système éducatif. Les informations concernant le fonctionnement de l'école sont récoltées à travers des indicateurs de qualité préalablement définis et organisés dans un système (Demeuse & Baye, 2001).

Parmi les possibles définitions du monitoring, relevons également la formulation retenue par l'OCDE dans son glossaire présentant les concepts clés des procédures d'évaluation (OECD, 2002). Le monitoring est défini comme un « processus continu de collecte systématique d'informations, selon des indicateurs choisis, pour fournir aux gestionnaires et aux parties prenantes d'une action de développement en cours, des éléments sur les progrès réalisés, les objectifs atteints et l'utilisation des fonds alloués ». En suivant la même définition, l'UNESCO souligne en outre l'engagement de tous les acteurs concernés dans une sorte de *partnership* afin de compléter le processus d'évaluation entier (Marriott & Goyder, 2009).

Cette approche rejoint l'analyse de Sallis (2002) présentant le monitoring comme un instrument de management de l'éducation. L'évaluation de l'atteinte des objectifs peut y jouer un rôle prépondérant. Dans la littérature anglophone nous trouvons d'autres expressions qui décrivent le processus de monitoring: « *keeping track of the performance of a system* » (Fitz-Gibbon, 1996), « *controlling the running of a system over time* » (Scheerens, 2004). Scheerens propose ainsi différents termes de monitoring selon l'objet étudié: lorsque sont évalués les résultats des élèves on parle d'« *assessment* », lorsqu'il s'agit des enseignants on parle d'« *appraisal* ». Si l'objet d'étude est le programme éducatif, on mène une « *évaluation* ». Lorsqu'on traite du fonctionnement quotidien et de l'organisation du système scolaire on parle de « *monitoring* ».

Si les définitions et les fonctions du monitoring demeurent assez diversifiées dans la littérature, il y a toutefois un élément sous-jacent commun: le fait d'avoir un suivi du processus (*tracking of the process*), cela à travers des données précises pour contribuer aux processus de décisions, au management et à l'amélioration du fonctionnement du système éducatif. Ainsi le monitoring constitue une étape, une composante essentielle du processus global de pilotage et d'amélioration de l'éducation. Soulignons la fonction informative propre au monitoring, qui est complémentaire au caractère régulateur du pilotage, comme relevé par Demeuse et Baye (2001).

Les politiques de régulation

La régulation est définie par Bouvier comme :

La mise en œuvre de mécanismes ad hoc pour réorienter les actions dans le sens voulu, afin d'atteindre les objectifs arrêtés. La régulation est étroitement liée à la gouvernance pratiquée. [...] On retiendra qu'il existe trois familles globales de régulations : celles qui visent à maintenir des interrelations au sein d'ensembles d'éléments instables, celles qui visent le respect de normes, de critères et de règles, celles enfin qui se font par comparaison par rapport à des référentiels et des objectifs (Bouvier, 2007, pp. 195-196).

Diverses appellations se rencontrent sous le même terme de « politiques de régulation », présentant toutefois des différences selon la conception politique de l'évaluation, les acteurs concernés, ou encore selon la nature des outils employés. Nous présentons par la suite deux différents modes de régulation pratiqués aujourd'hui : le quasi-marché et la régulation par les résultats. Les deux se basent sur les principes de la nouvelle gestion publique, raison pour laquelle ils sont aussi appelés post-bureaucratiques (Maroy, 2005). Ils remplacent une régulation dite *normative*, fondée sur le respect des normes et des règles. Plus que les principes théoriques sous-jacents aux deux modèles de régulation, ce sont bien les outils d'action qui ont vu une plus grande évolution, en partant d'un pilotage fondé uniquement sur les ressources investies jusqu'à l'évaluation de l'efficacité fondée sur les performances.

La régulation par le quasi-marché, présente surtout en Angleterre et aux États-Unis, est basée sur les mécanismes du marché. Le libre choix scolaire des familles amène les écoles dans une situation de pression et de concurrence. C'est donc par cette mise en concurrence que les établissements sont poussés vers une amélioration continue, mode de régulation largement critiqué pour ses conséquences en termes d'équité (pour en savoir plus nous signalons l'article de Plassard & Tran, 2009).

La régulation par les résultats accorde une importance majeure à la décentralisation des responsabilités et à l'efficacité de l'action publique (Maroy & Voisin, 2013). Elle peut être définie différemment selon le contexte. La notion d'*accountability*, utilisée surtout dans les pays anglo-saxons, est associée à l'obligation de rendre compte des résultats obtenus aux gouvernements. Cette obligation découle de l'autonomie de plus en plus grande laissée aux acteurs locaux, et se traduit par un contrôle « à distance ». Dans la littérature francophone les notions de « responsabilisation », d'« imputabilité » ou de « reddition de comptes » sont utilisées, tout en ayant des sens variables, pour parler de ce mode de régulation des systèmes éducatifs. Comme le souligne Maroy (2012) l'*accountability* tend à « devenir pratiquement synonyme de dispositifs d'évaluation externe (des acquis d'élèves ou des pratiques éducatives des établissements) » (Maroy, p. 59). Nous approfondissons la place de l'évaluation et notamment de l'évaluation externe dans le chapitre suivant.

Broadfoot (2000) décrit la notion d'*accountability* en deux étapes : « il s'agit de l'identification et de la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés. Deuxièmement, il s'agit d'une réponse apportée par des institutions éducatives, grâce à des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats » (p. 44).

Dans la littérature nous trouvons deux visions distinctes, voire opposées, des politiques d'*accountability*, l'une provenant du monde anglo-saxon et l'autre de l'Europe continentale (Mons & Dupriez, 2010). Les politiques de responsabilisation aux États-Unis et en Angleterre, décrites comme ayant des forts enjeux, sont basées sur un système de standards et de sanctions avec des conséquences importantes pour les acteurs de l'école (enseignants et élèves) et pour les établissements mêmes. Le système européen au contraire s'inscrit dans une forme d'autonomie scolaire locale, où le pilotage est réalisé à travers une auto-évaluation, raison pour laquelle cette deuxième politique d'*accountability* est décrite comme réflexive.

L'évaluation

Face à la complexité des systèmes éducatifs, de leur organisation et leur fonctionnement, des enjeux qui leur sont assignés dans différents contextes, de nouveaux modèles et conceptions des processus de monitoring et, par extension, du pilotage ont émergé. Leurs fondements sont idéologiques, scientifiques ou tout explicitement pragmatiques. Lessard (2000) faisait déjà le constat que « les politiques éducatives oscillent entre une tendance néo-libérale et des préoccupations humanistes » (p. 100). Nous empruntons la définition de Van Zanten, tirée du Dictionnaire de l'éducation (2008), pour expliquer les politiques éducatives : il s'agit de « programmes d'action gouvernementale, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation ». Parmi les conceptions que nous pouvons fréquemment retrouver dans le champ de l'évaluation des systèmes éducatifs, plus ou moins explicitement reliées aux tendances énoncées par Lessard, deux semblent récurrentes : une approche systémique qui distingue trois niveaux d'analyse (macro, méso et micro) en diversifiant les objets ; une approche « économique » qui tend à concevoir l'école comme un système de production.

Pour comprendre ces conceptions, la perspective historique à partir de la situation en France proposée par Pons (2011) est tout à fait intéressante. Elle peut d'ailleurs être mise en perspective avec les analyses proposées par Lessard et Carpentier (2015) autour des référentiels politiques. S'il est à considérer un tournant majeur en matière d'évaluation, il se situe probablement dans une focalisation de plus en plus marquée sur les outputs et non plus seulement sur les inputs tels que, par exemple, les investissements ou les bonnes conditions d'enseignement et apprentissage pour évaluer la qualité d'un système éducatif. Les acteurs responsables de l'amélioration de l'école ont ainsi renforcé une approche centrée sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Le modèle d'analyse sur lequel les experts s'accordent autour de cette approche, se constitue de quatre éléments : le contexte, les inputs, le processus et les outputs. Empruntée au domaine industriel-économique, cette conception a été au centre de plusieurs controverses concernant son appli-

cabilité au système scolaire et notamment aux savoirs des élèves (Henriot, 1999). Le contexte est considéré comme déterminant pour définir les inputs, les contraintes et les standards, par rapport aux résultats attendus. Afin de définir l'impact du contexte sur le fonctionnement du système éducatif, il est nécessaire de différencier les conditions malléables sur lesquelles on peut agir, et les conditions fixes, préexistantes. Dans cette catégorie nous trouvons par exemple les conditions socio-économiques du pays, le type d'école concernée, ou encore le marché du travail. Les inputs représentent ainsi toutes les ressources utilisées pour le processus éducatif. On distingue les ressources financières et matérielles et les ressources humaines. Parmi ces dernières on identifie les caractéristiques des enseignants et les caractéristiques des élèves. Au niveau du processus on trouve les conditions d'enseignement et d'apprentissage. À titre d'exemple, l'OCDE présente un certain nombre d'indicateurs relatifs à ces éléments dans ses rapports *Regards sur l'éducation*. Il s'agit alors des informations concernant l'organisation et le fonctionnement des structures du système éducatif et non les processus d'enseignement-apprentissages et les relations entre enseignants et élèves. Finalement, les résultats du système éducatif sont pris en compte dans les *outputs*. Ce dernier élément est constitué des résultats directs et des effets à moyen et long terme de l'éducation, définis en tant qu'*outcomes*. Parmi les *outputs* nous pouvons citer, par exemple, les résultats des tests standardisés ou les diplômes obtenus, alors que les *outcomes* concernent plutôt le taux d'emploi des jeunes. Soulignons encore que les niveaux d'analyse peuvent varier, allant d'une échelle nationale, laquelle comprend la globalité du système éducatif, jusqu'au niveau d'une classe ou d'un établissement scolaire. On parle alors de macroanalyse lorsque l'unité est le système éducatif national, de micro lorsque l'objet à l'étude est l'établissement scolaire ou une seule classe, et de méso-analyse lorsqu'on se situe à un niveau intermédiaire. Si cette distinction de niveau rend bien compte de la complexité de l'analyse d'un système éducatif, elle présente néanmoins des limites. Sur ce point, Bouvier (2007) énonce quelques questions spécifiques : dans le cas par exemple d'une macroanalyse comment définir le contexte, faut-il placer le système

éducatif national dans le contexte international? Ou encore, à quoi correspond le niveau micro pour le système national de la France par exemple? À chaque classe? À chaque établissement scolaire? (p. 209-210). Le choix de la prise en compte de l'entité nationale dans les études internationales a été largement critiqué, en raison notamment de la croissante décentralisation des systèmes éducatifs pendant les dernières années (Mons, 2007).

Parmi ces grandes enquêtes internationales, il est fréquent de mentionner PISA comme une parfaite illustration du tournant majeur en matière d'évaluation. Elles ne sont bien entendu qu'un instrument parmi d'autres et ne se situent pas à l'origine de la montée en puissance d'une certaine culture de l'évaluation, notamment de la mesure, dans le pilotage des systèmes accordant une importance première à différents *outputs* ou indicateurs. Par ailleurs, le renforcement de l'évaluation a largement eu tendance, au cours des dernières années, à s'étendre bien au-delà des performances des élèves. En effet, « au-delà de l'outil pédagogique de mesure des acquis des élèves, l'évaluation standardisée a acquis un nouveau statut politique qui fait d'elle un instrument central dans la régulation des systèmes éducatifs. [...] Les rôles et les effets théoriques attendus de l'évaluation standardisée s'inscrivent à la fois dans un mouvement général de rénovation de la gestion de l'État et dans des courants de pensée spécifiquement développés dans le secteur de l'éducation » (Mons, 2009, p. 102-103).

Pons (2011) met en discussion trois interprétations du sens à donner au développement de cette culture de l'évaluation. Tout d'abord, l'évaluation consacre « l'irruption d'une logique marchande et un culte de l'efficacité en éducation » (p. 97). Ensuite, elle est devenue un instrument de gestion publique. Enfin l'évaluation serait la conséquence logique et légitime d'un mouvement de modernisation et de réforme de l'État.

Considérons que l'évaluation, tout autant qu'elle contribue au pilotage des systèmes, a nécessairement un impact sur les processus de monitoring, sur les méthodes et outils de recueil d'informations et la nature même de ces informations, ou encore sur les

fonctions sociales qui leur sont attribuées. Dans la littérature sur le sujet, monitoring et évaluation sont généralement distingués mais systématiquement mis en relation. Néanmoins, pour Marriott et Goyder (2009), le monitoring devient même une composante du processus d'évaluation.

Monitoring is an ongoing function that employs the systematic collection of data related to specified indicators. It provides management and the main stakeholders of a development intervention with indications of the extent of progress and achievement of expected results and progress with respect to the use of allocated funds. Monitoring provides an early indication of the likelihood that expected results will be attained, as well as an opportunity for validating programme theory and logic, and making the necessary changes in programme activities and approaches. Monitoring provides essential inputs for evaluation and therefore constitutes part of the overall evaluation process (p. 16).

De plus en plus de chercheurs et observateurs du monde éducatif ont étudié ces phénomènes de convergence internationale. Maroy (2013) analyse l'*accountability* et l'institution progressive d'un nouveau paradigme centré sur l'amélioration des résultats scolaires et de la performance des systèmes éducatifs en termes d'efficacité, d'équité ou d'efficience. Ces trois concepts font l'objet de différentes approches et orientent de manière plus ou moins prégnante les activités de monitoring et de pilotage. Ils nourrissent tout autant les dispositifs d'évaluation dans différents contextes et sont alors reliés à des systèmes d'indicateurs. Dans le processus d'évaluation des politiques éducatives, les enquêtes internationales quantitatives questionnent les liens entre le monde de la recherche et l'élaboration des politiques éducatives, notamment dès le 2001 lorsque l'OCDE a élaboré les premières enquêtes sur les compétences des élèves, en complément aux indicateurs de scolarisation et de coûts de l'éducation déjà existants. Inscrites dans le courant de l'*evidence-based policy*, les études sur les acquis des élèves sont aujourd'hui au centre de nombreux débats: les critiques portent sur les méthodologies d'enquête ainsi

que sur la lecture et l'utilisation des résultats faite par les médias et les politiques (Mons, 2007). Si d'une part, les enquêtes internationales ont contribué à mettre en évidence l'importance des politiques éducatives et ont conduit à une meilleure compréhension de celles-ci et de leurs effets, d'autre part, elles représentent aujourd'hui un élément d'influence marquant dans les

décisions politiques d'un pays. À travers une comparaison internationale mettant en évidence certains apports, mais aussi des limites (citons par exemple le concept de « qualité relative »), ces études visent à détecter des « bonnes pratiques » d'organisation et de gestion d'un système éducatif.

LE CADRE THÉORIQUE POLITIQUE DE L'ÉVALUATION STANDARDISÉE SELON NATHALIE MONS (2009)

New public management

En éducation, parmi ces nouvelles orientations, quatre principaux piliers du New Public Management vont donner à l'évaluation standardisée un rôle très spécifique dans les nouveaux agencements institutionnels : - les productions des services publics sont mesurables ; - elles doivent donc être mesurées grâce à des outils spécifiques dont la validité doit être scientifiquement assurée ; - les acteurs publics opérationnels qui bénéficient de davantage d'autonomie sont redevables de leurs actions devant les gestionnaires du système (c'est le modèle de l'évaluation gestionnaire) et/ou devant les citoyens (modèle de l'évaluation démocratique) ; - l'organisation publique doit être régulée par les résultats (outputs) et non plus exclusivement par des contrôles procéduraux orientés sur les ressources (inputs) (p. 103).

Mouvement de la policy education

Plus généralement, la fonction de l'évaluation standardisée s'inscrit également dans le mouvement de la Policy Evaluation (Spencehauer 2003, cité par Mons et Pons, 2009). S'appuyant sur le modèle des sciences expérimentales, ce courant de pensée pragmatique se propose de découper en trois séquences les dispositifs d'action politique. Les décideurs doivent tout d'abord clairement expliciter les objectifs de référence de leurs politiques, afin de pouvoir dans un deuxième temps choisir les méthodes de mesure et les indicateurs pertinents et enfin déterminer, par la comparaison, les effets d'une politique. Ce triptyque « projet-mesure-analyse des effets » est censé fonder toute évaluation de politique (pp. 104-105).

Courant pragmatique de la school effectiveness

Pour les économistes, dans la lignée de la théorie du capital humain, l'éducation est non plus considérée comme un coût mais comme un investissement dont va résulter un capital. L'agrégation des compétences individuelles va refléter partiellement la force économique du pays. [...] L'analyse économique utilise le paradigme de la fonction de production, importée du monde de l'entreprise, l'entreprise combinant des facteurs de production (les inputs) pour élaborer un produit, l'output. Appliqué à l'éducation, ce modèle induit la transposition suivante : l'école assemble différents inputs (matériels pédagogiques, professeurs aux caractéristiques particulières (nombre d'années de formation, ancienneté, etc.) pour produire de l'éducation, qui peut être évaluée d'un point de vue quantitatif (nombre d'années de scolarisation, par exemple) ou qualitatif (mesure des acquis des élèves) (pp. 105-106).

Les indicateurs : définitions et fonctions

Comme nous l'avons précisé auparavant, les indicateurs constituent des éléments clés du processus de monitoring. Toute information recueillie sur le système n'est bien entendu pas un indicateur. Il convient donc de préciser les caractéristiques d'un indicateur, tout autant que ses fonctions.

De manière générale, un indicateur est un outil d'évaluation et d'aide à la décision. Il doit être compréhensible, fiable et suffisamment précis pour être pertinent et remplir cette fonction de soutenir les décisions.

Dans le champ de l'évaluation en l'éducation, un indicateur est considéré comme une statistique ou un ensemble de statistiques, reflétant des aspects importants du système éducatif. Pour qu'une statistique soit considérée comme un indicateur, elle doit s'inscrire dans un cadre conceptuel décrivant le fonctionnement du système éducatif et doit servir comme moyen de mesure. En d'autres termes, il s'agit d'un instrument d'évaluation, sa fonction va bien au-delà de la simple information (Shavelson, *et al.* 1989). Précisons que l'indicateur permet de mesurer des changements et de faire finalement des comparaisons dans le temps et dans l'espace.

En référence au pilotage des systèmes éducatifs, De Landsheere (1992) décrit ce qu'un indicateur doit mesurer: « la santé et la qualité du fonctionnement du système, ce que connaissent les élèves, ce qu'ils sont capables de faire, l'évolution positive ou négative de ces conditions, les différences significatives qui peuvent exister entre des aires géographiques ou des institutions à un moment donné » (p.478, cité in de Landsheere, 1994). Ces éléments sont présents dans la plupart des définitions du concept d'indicateur. Citons par exemple le *Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats* de l'OCDE (2002), ou pour le contexte suisse l'OFS lequel précise que les indicateurs permettent de définir des « valeurs de référence ».

INDICATEUR

Facteur ou variable, de nature quantitatif ou qualitatif, qui constitue un moyen simple et fiable de mesurer et d'informer des changements liés à l'intervention ou d'aider à apprécier la performance d'un acteur du développement.

adapté à partir du glossaire de l'OCDE (2002) et de Sauvageot, 2003 (Guide pratique UNESCO-IIEP)

Nuttal (1992) souligne que les indicateurs en tant que tels ne sont pas des « appréciations » mais sont à considérer comme des éléments de diagnostic, lesquels sont censés suggérer les actions de régulation. En effet, les indicateurs prennent du sens lorsqu'ils sont exploités dans un contexte d'élaboration de politiques. C'est justement dans un tel contexte qu'on trouve les deux fonctions principales des indicateurs :

- « [...] À travers des informations valides, fiables, claires et compréhensibles, l'indicateur facilite le dialogue entre experts, décideurs politiques, acteurs de la société civile, etc. ;
- est un instrument technique de pilotage des politiques éducatives. Il permet en effet de mesurer les caractéristiques d'un système éducatif, d'établir un diagnostic de sa situation actuelle et des tendances récentes, de formuler une politique éducative avec des objectifs quantitatifs précis et de mesurer les écarts par rapport aux objectifs fixés. » (Akpabie & Audinos, 2001, cité dans Pagnossin & Armi, 2012, p. 12).

L'élaboration d'un indicateur implique un travail conséquent de synthèse, l'information donnée doit exprimer de manière simple et directe une dimension spécifique de la réalité étudiée. À ce sujet Demeuse (2006) rappelle l'importance de l'interprétation des

indicateurs, devant s'appuyer sur la connaissance du système scolaire, de l'enseignement et de l'apprentissage. L'interprétation est aussi importante que la construction des indicateurs. Une problématique de l'interprétation de quelques indicateurs sans connaissance approfondie d'un système est devenue récurrente depuis quelques années. Elle a une incidence sur l'éparpillement du discours éducatif. La diffusion et les commentaires des résultats PISA par certains médias généralistes, tous les trois ans, en sont une illustration parfaite.

Afin d'avoir une vision globale et en même temps complète de la situation, il est nécessaire de construire un ensemble d'indicateurs qui soit inscrit dans un cadre théorique et organisé dans un système cohérent et adapté aux objectifs visés. Rappelons qu'un indicateur exprime une information très spécifique, laquelle reflète une seule dimension du concept intéressé, s'il est traité de manière isolée, hors contexte, il perd sa valeur. Résumons les principales fonctions des indicateurs en matière d'évaluation des systèmes éducatifs : mesurer ; informer ; fournir des indications ; faciliter la communication ; aider à apprécier ; relever les problèmes ; aider les responsables politiques.

Dans un guide pratique pour la construction des indicateurs, l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP - UNESCO) a défini quelques caractéristiques qu'un bon indicateur doit présenter :

- la pertinence par rapport aux objectifs visés ;
- la capacité de synthétiser plusieurs informations sans les déformer et sans occulter des aspects importants ;
- le caractère coordonné et structuré qui permet de le mettre en relation avec d'autres indicateurs pour une analyse globale du système ;
- la précision ;
- la comparabilité spatiotemporelle ;
- la fiabilité (Sauvageot, 2003).

En éducation, les indicateurs sont le plus souvent quantitatifs. Il s'agit d'informations statistiques facilement communicables grâce au langage numérique avec lequel elles sont exprimées. « Cela ne veut pas dire que les indicateurs sont utiles simplement parce qu'ils sont faciles à comprendre ou parce qu'ils sont faciles à produire, encore faut-il qu'ils reposent sur des bases conceptuelles solides et qu'ils servent à comparer des situations comparables » (Blais *et al.* 1999, p. 48). Différentes postures et pratiques de recherche se sont développées, parfois en réaction aux écueils ou tentations possibles d'une gouvernance principalement basée sur les nombres, issus par exemple d'évaluation de performances.

« L'important est ici de rappeler que l'évaluation standardisée n'est souvent exploitée qu'à travers quelques indicateurs dont la fiabilité et les limites doivent toujours être mises à l'épreuve. La question devient alors celle du « contrôle qualité » au niveau de la production des résultats, et celle de l'insertion de ces résultats dans le débat public qui se fait toujours au prix d'une « traduction » dont la nature est complexe à définir et les modalités difficilement maîtrisables par les acteurs de l'éducation. Mais là n'est pas, bien entendu, la seule interrogation possible. Car il serait naïf de considérer la question de la « fiabilité » des indicateurs comme relevant d'une stricte dimension « technique », et ceci pour deux raisons. La première est qu'il en est de l'évaluation comme des critères d'excellence dans le « champ académique » décrit par Bourdieu (1984) : ils font l'objet de luttes et de controverses pour leur définition en fonction de la position et des intérêts de chacun. Et là, la dimension politique et sociale est pleinement présente dans la définition même des modes d'évaluation. » (Felouzis et Hanhart, 2011, p. 17-18).

Les acteurs de la recherche et le monitoring de l'éducation

Le monitoring fournit les informations nécessaires aux différents responsables pour réformer, piloter ou réguler l'école. Les décideurs politiques, les chercheurs, les professionnels intervenant sur le terrain éducatif et les autres acteurs impliqués sont amenés à entretenir différentes relations, plus ou moins délimitées ou institutionnalisées. Elles font l'objet de nombreux débats, notamment dans la communauté scientifique concernée par l'éducation. Nous nous limitons à mettre en évidence quelques pistes de questionnement autour des fonctions sociales de la recherche et des relations entre chercheurs et décideurs. Commençons par rappeler quelques évidences. Toutes les activités de monitoring ou d'évaluation en éducation ne sont pas nécessairement des activités de recherche. Cela dit, dans différents contextes, le processus de monitoring de l'éducation est souvent confié à des structures scientifiques, au sein ou en dehors de l'université, à l'interne ou à l'externe des administrations centrales (ministère, département d'instruction, etc.). Il est généralement fait appel à des méthodologies de recherche répondant aux critères traditionnels de scientificité pour rendre compte de l'état d'un système ou pour accompagner les processus de changement. Le monitoring est ainsi un processus de production d'informations pouvant d'ailleurs favoriser le glissement vers des démarches de recherche scientifiques assumées par les mêmes acteurs ou par d'autres. Les enquêtes internationales PISA nourrissent de nombreuses recherches scientifiques :

«L'analyse secondaire de données existantes, de leurs résultats ou de leurs interprétations peut être considérée comme le point de départ des projets de recherche et peut fournir le contexte ou le référent majeur suscitant des hypothèses ou des questions de recherche. Elle peut également fournir des données ou des conclusions à comparer avec d'autres données et d'autres conclusions. Dans ce type de recherches,

l'objectif est généralement d'aller au-delà des données et d'entreprendre une description et des analyses plus riches et approfondies des problèmes soulevés par les conclusions de ces études internationales.» (Olsen et Lie, 2006, p. 18-19).

La recherche scientifique – qu'elle s'inscrive dans un processus de monitoring ou d'évaluation, ou qu'elle le prolonge – ne légitime pas l'action publique, ou très rarement et le temps de la recherche n'est pas le temps politique. Le chercheur n'est qu'un acteur parmi d'autres et le temps de la recherche ne s'harmonise pas naturellement avec celui des réformes ou autres prises de décision. Il n'est pas inutile de le rappeler. Par ailleurs, il existe de nombreuses typologies de la recherche, orientées vers la production de savoirs d'intelligibilité, l'évaluation, ou encore l'intervention éducative. Dans le cadre des relations entre recherche et gouvernance, chaque type de recherche peut potentiellement renvoyer à des fonctions sociales, au-delà de la production et de la diffusion de connaissances : monitoring, accompagnement scientifique de réformes, évaluation d'impact ou de performance, aide à la décision, développement professionnel et accompagnement réflexif des acteurs de l'éducation, etc.

Chacune de ses fonctions constitue un terrain favorable pour raviver des questions récurrentes sur l'indépendance de la recherche, sa scientificité, sa neutralité ou son imbrication avec les décideurs politiques, sur la fiabilité, l'accessibilité et les retombées des résultats de recherche, sur la prise en compte de besoins sociaux par la recherche, sur l'articulation entre pluralité théorique et capacité cumulative, etc. Le courant de l'*Evidence-based policy*, souvent analysé et même critiqué par des chercheurs en éducation, s'est imposé en occupant le terrain de la fiabilité avec la mobilisation de concepts tels que : « données probantes » ; « méta-analyse » ou encore « efficacité ». Le point d'orgue du raisonnement qui sous-tend l'EBP

est de montrer qu'il existe un écart entre les données produites par la recherche et leur utilisation par les praticiens. La recherche serait elle-même de piètre qualité, les préoccupations des chercheurs n'étant pas assez axées sur les besoins des praticiens, et les méthodes de recherche seraient biaisées ou souvent incapables de produire des résultats scientifiquement probants (Lessard et Carpentier, 2015, p. 167)

Les arguments ne manquent pas répondre à ce genre de critiques adressées à la recherche. En voici quelques illustrations sur lesquelles nous ne portons pas de jugement. Nous nous contentons ici de les relayer.

Une pertinence sociale sans fonction normative

De Ketele rappelait que si la pertinence scientifique est un critère incontournable de toute recherche scientifique (puisque toute recherche a pour fonction de produire des connaissances scientifiques), on ne peut dire la même chose de la pertinence sociale (le fait que la recherche est conçue essentiellement pour servir la pratique). De nombreuses recherches « ont été conçues sans aucune visée de cet ordre et ont produit des connaissances scientifiques dont la pertinence sociale n'est apparue que quelques décennies plus tard. Dans le même ordre d'idée, nous défendons l'idée que la recherche en éducation ne peut avoir une fonction normative ou prescriptive, c'est-à-dire prescrire des solutions "clés sur porte" ou des principes à appliquer » (De Ketele, 2010, p. 38).

Une pluralité, source de fécondité intellectuelle

Une des spécificités et sans doute une des richesses des sciences sociales est qu'il n'existe pas « de théorie

unifiée qui serait acceptée telle quelle par l'ensemble des productions. Bien que le rêve d'un accord épistémologique ait été caressé depuis les origines et que chaque grande théorie ait prétendu à l'hégémonie, le désaccord est resté la règle et la controverse sur la nature de nos savoirs est demeurée l'un des ressorts les plus puissants de notre fécondité intellectuelle » (Fabiani, 2013, p. 48).

Production intellectuelle et posture critique

Selon Lessard et Carpentier (2015), la période actuelle se caractériserait par une réincorporation de la recherche dans la dynamique politique par le biais de la participation des chercheurs à l'industrie des réformes, aux théories du nouveau management et au mouvement de l'école efficace. « Dans ce cadre, les chercheurs font de l'ingénierie politique à partir du savoir scientifique disponible et débattent de la réponse techniquement la plus correcte à un problème politique. [...] Ball affirme que, grâce à ce type de production intellectuelle, nous disposons de trop de savoirs, mais de trop peu de compréhension véritable. Il indique par-là que la fragmentation et la technicisation de la recherche répondent peut-être à des questions précises, mais qu'elles s'avèrent incapables de questionner, à partir d'une perspective plus globale et critique, l'état général du système éducatif et de ses finalités. » (Lessard et Carpentier, 2015, p. 183).

Les différents éléments que nous présentons ici constituent un cadre potentiel d'analyse des relations entre chercheurs et décideurs. Nous les exploitons partiellement dans la deuxième partie de ce dossier thématique en nous centrant sur le monitoring et l'évaluation des systèmes éducatifs, et de manière plus approfondie, par ailleurs (Wentzel et Ferrari, 2018, à paraître).

Evidence based policy

Trinder (2000) souligne, à la suite d'une analyse de l'émergence de l'approche basée sur la preuve dans différents champs de pratiques professionnelles, que cette approche s'est imposée en s'appuyant sur un schème argumentatif relativement simple. Celui-ci est fondé sur une thèse difficilement critiquable selon laquelle, pour éviter de porter préjudice au bénéficiaire et de gaspiller les fonds publics, la pratique professionnelle (et les décisions politiques) doit être fondée sur des données probantes, actuelles et vérifiables de l'efficacité des moyens engagés par le professionnel pour résoudre le problème qui lui est soumis. [...]

Le premier argument est *l'écart entre la recherche et la pratique*, qui est posé comme un fait avéré dont découle la faible, voire même l'absence, d'utilisation des données produites par la recherche par le praticien lorsqu'il effectue un acte professionnel. [...]

Le deuxième argument est la *faible qualité de la recherche* et son incapacité à établir la preuve de ce qui marche en raison d'une absence de préoccupation des chercheurs concernant l'utilité pratique de leur recherche (manque de pertinence sociale), leur manque de rigueur et la faiblesse de leurs méthodologies. [...]

Le troisième argument est la *quantité croissante d'information à traiter par les praticiens* et la difficulté pour ceux-ci de faire le tri dans toute l'information fournie, d'apprécier à leur juste valeur les résultats de recherche et, sur cette base, d'être capable de faire le tri dans la somme considérable des résultats produits par la recherche afin de séparer le bon grain de l'ivraie. [...]

Le quatrième argument est le suivant : des mesures énergiques doivent être prises pour remédier à la situation et favoriser l'adoption de bonnes pratiques par les professionnels. Cet argument est mis en rapport avec l'idée que *l'approche de la pratique basée sur des preuves constitue un dispositif méthodologique en mesure de résoudre les différents problèmes discutés précédemment*. Si les décideurs souhaitent que la recherche réponde à des préoccupations d'ordre pragmatique en produisant des preuves tangibles relatives à ce qui fonctionne et s'ils souhaitent maximiser les chances que la pratique professionnelle bénéficie réellement des preuves accumulées par la recherche, alors il importe que les décideurs financent massivement le développement d'essais contrôlés randomisés et la confection de synthèses systématiques de recherche. (Saussez et Lessard, 2009, pp. 115-117).

PRÉSENTATION ET COMPARAISON DE QUELQUES PRATIQUES DE MONITORAGE



Questions liminaires

De nombreuses institutions ou organisations internationales sont engagées aujourd’hui dans la mise en œuvre de dispositifs d’évaluation et de monitoring des systèmes éducatifs, dans le but de fournir aux responsables politiques les informations nécessaires à la formulation d’objectifs stratégiques pour assurer ou améliorer la qualité des systèmes.

Cette seconde partie du dossier thématique illustre par quelques exemples les concepts théoriques abordés dans la première partie. Nous avons comparé les dispositifs de monitoring mis en œuvre dans différents espaces géographiques: la Suisse, la France et le Canada comme espaces nationaux, le canton de Genève, le canton du Tessin et la province du Québec en tant qu’espaces régionaux. Au niveau international nous avons pris en considération les travaux de l’OCDE en matière d’éducation, notamment le programme INES (Indicateurs des systèmes d’enseignement).

Pour réaliser cette analyse, nous avons récolté les informations provenant des sites web des structures responsables du monitoring des systèmes éducatifs et des dernières publications réalisées à ce sujet.

Toutes les informations collectées sont donc publiques. Dans une perspective prioritairement descriptive, cette analyse comparée vise à présenter la réalité de certaines pratiques de monitoring de l’éducation mises en œuvre dans ces différents contextes, à un moment précis. Il s’agit donc d’une photographie. Elle porte sur les méthodologies de monitoring, sur les définitions que les responsables du processus donnent aux concepts de monitoring et d’indicateur, sur le type d’indicateurs utilisés et sur les finalités du processus en tant que tel.

Ces quatre questions ont servi de fil conducteur à notre analyse :

- **Quelles sont les définitions du monitoring ?**
- **En quoi consiste le processus de monitoring ?**
- **Quelles sont les conceptions de la qualité d’un système éducatif aujourd’hui ?**
- **Quelle est la place de la recherche dans le processus d’évaluation d’un système éducatif ?**

Brève description des systèmes éducatifs pris en considération

Afin de mieux appréhender et comprendre les pratiques de monitoring étudiées, introduisons préalablement quelques éléments contextuels. Nous décrivons ici les principes fondateurs et les principales caractéristiques des systèmes éducatifs étudiés.

La Suisse et les cantons de Genève et du Tessin

Au sein de la Confédération, les cantons sont souverains en matière d’instruction publique. Néanmoins, il existe une coordination intercantonale prenant notamment appui sur les principes suivants: le principe de subsidiarité et le principe d’harmonisation (selon

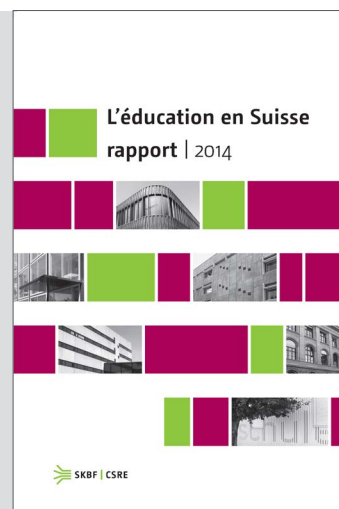
L'Accord intercantonal sur l'Harmonisation de la scolarité obligatoire, appelé concordat HarmoS et entré en vigueur en 2009). La CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) réunit les 26 conseillers et conseillères d'État responsables de l'éducation et intervient à titre subsidiaire. Le monitoring du système éducatif suisse est un projet commun de la Confédération et des cantons, qui se réalise grâce à une harmonisation des objectifs d'éducation et des instruments de pilotage. Le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) produit tous les quatre ans le « Rapport suisse sur l'éducation ». À partir des années 2000, différents cantons suisses

se dotent d'un dispositif d'évaluation de la qualité, notamment par la recherche et mettent en œuvre un service responsable de l'évaluation externe des écoles (Armand, 2010). Le canton de Genève a ainsi son service responsable, entre autres activités, de la production des indicateurs du système éducatif genevois: le Service de la Recherche en éducation (SRED). Le Tessin aussi dispose d'un centre de recherche qui s'occupe du monitoring de son système éducatif: le *Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi* est un des centres de compétences du Département de la formation et de l'apprentissage de la SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana).

Education en Suisse – rapport 2014

Elaboré par le CSRE sur mandat de la Confédération et des cantons, le rapport 2014 sur l'éducation en Suisse contient des informations issues de la statistique, de la recherche et de l'administration sur le système éducatif en Suisse. Il présente le contexte et décrit les spécificités institutionnelles de chaque degré de formation, avant d'évaluer les prestations du système éducatif sur la base des trois critères que sont l'efficacité, l'efficience et l'équité. Le rapport sur l'éducation a pour objectif de fournir à tous les acteurs concernés la meilleure compilation possible des données existantes, afin qu'ils puissent se faire une idée du système éducatif suisse actuel et envisager ce à quoi il ressemblera à l'avenir.

(<http://www.skbf-csre.ch/fr/monitorage-de-leducation/rapport-2014/>)



Le Canada et la province du Québec

Le système éducatif du Canada se caractérise par une décentralisation des pouvoirs et présente certaines similitudes avec le système suisse. Les provinces canadiennes, tout comme les cantons suisses, sont souveraines en matière d'éducation. Les Ministres de l'éducation de chaque province et territoire, regroupés dans l'organisme intergouvernemental du Conseil des Ministres de l'éducation (CMEC, fondé en 1967), sont responsables de l'organisation, de la prestation et de l'évaluation de l'éducation. Le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE, un partenariat entre CMEC et Statistique Canada) organise et coordonne

au niveau national les activités de recherche et de collecte des informations dans le but de produire les indicateurs de l'éducation du pays, cela dans le cadre du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE). Les produits du PIPCE s'inscrivent dans un des huit domaines d'activités de l'initiative « L'éducation au Canada – Horizon 2020 », laquelle vise à une amélioration du système éducatif, des possibilités d'apprentissage ainsi qu'à une amélioration de la réussite scolaire pour tous (CMEC, 2008). La province du Québec dispose de son propre ministère de l'éducation lequel est responsable des activités aux différents

niveaux scolaires, de l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement collégial et supérieur. Le ministère s'occupe également des activités dans le domaine de la recherche, du loisir et du sport. Concernant la gestion locale de l'éducation, elle est découpée en territoires et confiée aux Commissions scolaires, des structures intermédiaires entre le ministère et les écoles. La Direction des statistiques et de l'information décisionnelle (sous le ministère de l'éducation) est responsable des produits du monitoring du système éducatif québécois : elle produit les indicateurs de l'éducation ainsi que les indicateurs de gestion des commissions scolaires.

La France et son système éducatif centralisé

En France la situation est bien différente ; une centralisation des pouvoirs caractérise le système éducatif du pays. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) est chargée de l'évaluation des politiques éducatives mises en œuvre par le ministère de l'éducation et s'occupe de la production et de la publication des indicateurs et des statistiques concernant le fonctionnement de l'École française. Par ailleurs, il a été créé en 2013, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) dans le cadre de la Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République. Le CNESCO est en France une des rares institutions en

charge d'une évaluation indépendante dans un champ d'action publique spécifique. Cette évaluation permet d'améliorer la connaissance du système scolaire en ce qui concerne son fonctionnement et ses résultats. Elle vise ainsi à éclairer tant les acteurs du monde scolaire (élèves, parents d'élèves, professionnels de l'Éducation nationale, collectivités territoriales, associations d'éducation populaire, etc.) que le grand public. Le CNESCO assure la diffusion des résultats des évaluations et de la recherche, et inscrit sa démarche dans une perspective d'aide à la décision destinée à l'ensemble des acteurs du système scolaire.

L'Organisation de Coopération et Développement Économiques (OCDE)

Concernant les travaux de l'OCDE, le programme des Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES), lancé en 1988, fournit les données sur la performance des systèmes éducatifs pour chaque pays membre. À partir du 1992, il produit chaque année une série d'indicateurs quantitatifs et comparables à l'échelle internationale, qui sont présentés dans les publications *Regards sur l'éducation*. En outre, le programme INES produit trois autres documents, en présentant sous différents formats les indicateurs de chaque pays (*Focus*, *Country Notes* et *Highlights*).

Processus de monitoring

Le tableau suivant décrit les principales informations des sept publications étudiées dans la comparaison des dispositifs de monitoring mis en œuvre dans chaque espace géographique. Le titre des rapports, l'année de publication et la structure ou l'institution chargée de la rédaction sont présentés, ainsi que le nombre d'indicateurs et les objectifs du processus de monitoring décrits dans chaque rapport. Pour des informations

plus détaillées nous renvoyons au tableau complet, en annexe du présent rapport, présentant d'autres indications : la fréquence de parution, les destinataires des résultats du monitoring et l'organisation des références et d'indicateurs collectés en précisant le nombre d'indicateurs sur l'évaluation des apprentissages des élèves.

Vue d'ensemble des productions étudiées dans la comparaison des dispositifs de monitoring

Espace géographique	Titre des publications	Structure responsable	Nb indicateurs	Objectifs du monitoring décrits dans le rapport
Suisse	L'éducation en Suisse : rapport 2014	CSRE	-	Rendre compte, contribuer au pilotage du système
Genève	L'enseignement à Genève (2009, 2011);	SRED	34	Informar la collectivité, alimenter le débat public, contribuer au pilotage du système
	RIS : Repères et indicateurs statistiques [en ligne]			
Tessin	Scuola a tutto campo 2015	CIRSE (SUPSI)	21	Informar la collectivité, guider l'amélioration de l'école
Canada	Indicateurs de l'éducation : rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2015	CSCE	22	Éclairer la prise de décisions, l'élaboration des politiques et la création des programmes
Québec	Indicateurs de l'école (2015)	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur	30	Rendre compte
France	L'état de l'école 2015	DEPP	30	Alimenter le débat public, contribuer à améliorer l'école
OCDE	Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2015	OCDE (INES)	31	Fournir des pistes aux pouvoirs publics

CSRE – Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation

SRED – Service de la recherche en éducation

CIRSE (SUPSI) – Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (Scuola universitaria professionale della svizzera italiana)

CSCE – Conseil des Statistiques canadiennes de l'éducation

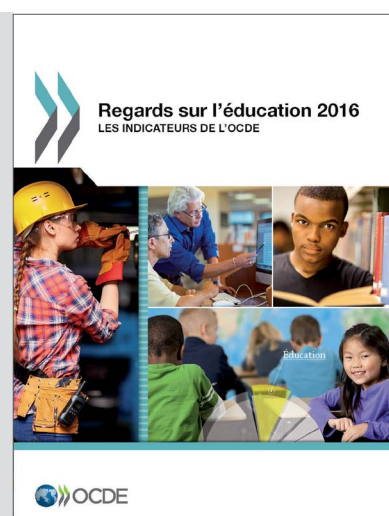
DEPP – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

OCDE (INES) – Organisation de coopération et de développement économiques (Programme des Indicateurs des systèmes d'enseignement)

Publication de référence sur l'état de l'éducation dans le monde

Regards sur l'éducation fournit des données clés sur les résultats des établissements d'enseignement, l'impact de l'apprentissage dans les différents pays, les ressources financières et humaines investies dans l'éducation, l'accès, la participation et la progression au sein des systèmes d'éducation, l'environnement d'apprentissage et l'organisation scolaire.

(<http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-19991495.htm>)



Les méthodologies de monitoring

Les sept pays et régions que nous avons analysés s’engagent tous à produire et/ou à publier un ou plusieurs documents qui rassemblent les indicateurs et les informations concernant le fonctionnement de leur propre système éducatif. La plupart des structures responsables du monitoring publient un rapport chaque année, sauf la Suisse qui présente un rapport national seulement tous les 4 ans (5 ans pour le Tessin). Quant aux cantons de Genève et du Tessin, ils ont présenté leur première publication cantonale, respectivement en 2001 et 2005. La France, l’OCDE et le Canada et sa province québécoise, au contraire,

s’engagent dans la publication d’indicateurs sur l’éducation depuis la fin des années 80.

De manière générale les rapports décrivent le fonctionnement actuel et l’évolution du système éducatif en faisant référence aux indicateurs et informations publiées précédemment, il s’agit donc d’un processus cyclique. En effet les analyses et les conclusions des données fournies servent comme base pour améliorer le processus de collecte et d’analyse des données de l’année suivante.

Les publications des rapports de monitoring

	Année de la première publication	Fréquence de parution	Type de rapport	Stratégie de publication
CH	2006 (année pilote)	4 ans	Compilation d’informations à titre descriptif	Rapport édité et disponible en PDF (314 p.)
GE	2001	4 ans (intercalée avec une version allégée – Indicateurs clé)	Ensemble d’indicateurs commentés et interprétés	Avant 2015 : rapport édité et disponible en PDF (235 p.)
	Premières données mises en ligne : mai 2015	-	Ensemble de repères et indicateurs statistiques	À partir de 2015 : rubriques par thèmes, uniquement en ligne
TI	2005	5 ans	Récolte d’indicateurs à titre descriptif	Rapport édité et disponible en PDF (310 p.)
FR	1991	1 an	Ensemble d’indicateurs montrant l’évolution	Rapport édité et disponible en PDF (76 p.)
CAN	1996	Avant 2009 : 2 ans	Ensemble d’indicateurs	Rapport (pas d’informations supplémentaires)
		Après 2009 : mise à jour semi-annuelle	Ensemble de mesures statistiques, accompagné d’un manuel méthodologique et d’un feuillet d’information	En ligne (sous forme de tableaux et graphiques)
QC	1986	1 an	Indicateurs sous forme de fiches montrant l’évolution	Rapport édité et disponible en PDF (82 p.)
OCDE	1992	1 an	Ensemble d’indicateurs quantitatifs actualisés et comparables	Rapport édité et disponible en PDF (610 p.)

Deux structures ont opté pour une présentation des indicateurs en ligne. Le Canada publie sur le site web de Statistique Canada (www.statcan.gc.ca) une série de tableaux mis à jour tous les deux ou trois mois, qui illustrent l’évolution aux niveaux provincial/territorial et aussi au niveau pancanadien. Le Canton de Genève, quant à lui, a tout récemment changé son système de

monitoring. C’est à partir de 2015 que le SRED s’est doté d’un nouvel ensemble de *Repères et indicateurs statistiques* (RIS) sur le système éducatif genevois, mis à disposition sur le site web du canton (www.ge.ch).

Les autres structures présentent les résultats du monitoring réunis dans un rapport édité et disponible gratui-

tement en format pdf sur le site web du gouvernement ou du service en charge du dispositif de monitoring.

En ce qui concerne les pratiques de monitoring du système éducatif français, la DEPP, Département du ministère de l'Éducation nationale, est responsable « de la conception, de la gestion et de l'exploitation du système d'information statistique en matière d'enseignement »¹. À échéance annuelle, elle publie parallèlement à l'*État de l'école* (rapport pris en compte pour notre comparaison), un ensemble de repères et références statistiques couvrant tout le système éducatif et de recherche du pays, une version plus allégée avec les chiffres clés de l'éducation nationale, ainsi qu'un rapport statistique concernant la réussite comparée des filles et des garçons au fil de la scolarité. Parmi ces publications nous différencions le rapport État de l'école des autres compilations, car il est le seul à présenter un ensemble d'indicateurs montrant l'évolution du système éducatif français. Ce rapport s'inscrit en effet dans la perspective du pilotage du système éducatif.²

Le Canada s'engage dans un programme d'indicateurs dans le but de créer un ensemble de mesures statistiques sur les systèmes éducatifs du pays. Le PIPCE accomplit deux fonctions principales: l'une est de faciliter la comparaison entre les instances pancanadiennes et avec les pays membres de l'OCDE, l'autre fonction consiste à harmoniser des données pour l'ensemble des provinces et territoires du Canada. Il publie donc deux types de rapports qui remplissent ces

deux fonctions, en outre il fournit un manuel méthodologique pour mieux comprendre comment sont construits les indicateurs, et des feuillets d'informations qui présentent un résumé des principales tendances.³ La province du Québec, avec son propre Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, participe au programme national et publie chaque année un ensemble d'indicateurs concernant l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, ainsi qu'un compte rendu statistique des principales caractéristiques des différents niveaux d'éducation. Toutes les publications du Ministère concernant les indicateurs et les statistiques de l'éducation sont disponibles sur le site web du Gouvernement www.education.gouv.qc.ca.

Comme le Québec, les deux cantons suisses étudiés sont inclus au monitoring national du pays. Le rapport suisse sur l'éducation présente en effet les données (produites par l'Office fédéral de Statistique) sur l'état actuel du système en différenciant les 26 systèmes éducatifs cantonaux. Il s'agit d'une compilation des informations pertinentes et actuelles du système éducatif, qui donne la possibilité aux acteurs concernés de l'évaluer. Le rapport en tant que tel ne fournit donc pas une évaluation, mais se limite à collecter les informations nécessaires. À ce propos, le Tessin met en évidence que les données présentées dans son rapport sont décrites et non interprétées, tandis que le SRED (Genève) précise dans sa publication de 2009 que cette édition, comme les précédentes, « fait une large place aux commentaires et aux interprétations des données statistiques [...] » (p.3). L'approche descriptive et l'approche interprétative sont deux tendances que l'on retrouve dans les différentes pratiques de monitoring. Il convient de les mettre en perspective avec les objectifs spécifiques à chaque espace géographique.

¹ **Missions de la DEPP**, France: <http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance.html&xtmc=depp&xtnp=1&xtr=3#missions>, consulté le 6 juillet 2017.

² Informations tirées de: **Le pilotage en France**: <http://www.education.gouv.fr/pid25557/le-pilotage-du-systeme-educatif.html>, consulté le 6 juillet 2017.

³ Informations tirées de: **Indicateurs du PIPCE**, Canada: <http://www.cmec.ca/172/Programmes-et-initiatives/Recherche-et-donnees-sur-l-education/Indicateurs/Apercu/index.html>, consulté le 6 juillet 2017.

Les objectifs du monitoring

Dans chaque rapport de monitoring étudié, le chapitre d'introduction explique avec plus ou moins de précisions les objectifs du document et du dispositif entier de monitoring.

Un premier objectif partagé par toutes les entités est d'informer et renseigner la collectivité et les acteurs du système sur l'état de fonctionnement de l'école. La France et le canton de Genève précisent notamment l'intention d'alimenter et faciliter le débat public autour de l'enseignement. Remarquons ici le caractère informatif propre au monitoring.

La finalité des dispositifs de monitoring mis en œuvre dans les différents contextes se réfère à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs en fournissant les informations nécessaires pour accompagner les décisions politiques. L'ensemble d'indicateurs et de données collectées à travers le monitoring sert de base de connaissance pour les acteurs impliqués soit dans le processus de prise de décision soit dans le processus de définition d'objectifs stratégiques.

Alors que l'ensemble des rapports ont l'intention d'informer les décideurs et les acteurs de l'éducation, seuls deux d'entre eux introduisent, d'une certaine manière, l'idée de reddition de comptes, même si cela ne s'inscrit pas forcément dans une politique d'*accountability* au sens premier (anglo-saxon) du terme. C'est le cas pour la Suisse et pour la province du Québec. Le dispositif de monitoring mis en œuvre en Suisse permet, entre autres, de « rendre compte de la situation ». Le terme utilisé par les collègues suisses allemands pour décrire les fonctions du rapport de monitoring, « Rechenschaftslegung » renvoie notamment à l'idée de « reddition des comptes »⁴.

On retrouve également cette perspective de reddition des comptes pour la province de Québec, dans le but d'illustrer les prestations du système. Dans son rapport sur les indicateurs, il précise: « La publication des indicateurs vise la reddition des comptes, c'est-à-dire la diffusion de données précises sur les ressources

allouées à l'éducation, les différentes activités du système scolaire et les résultats obtenus » (p. 7). Cela semble être une nécessité résultant de l'autonomie des systèmes éducatifs des cantons suisses et de la province de Québec. Dans ces cas, on peut considérer que le monitoring est un outil d'information autant qu'un instrument potentiel de régulation des différents systèmes scolaires décentralisés, comme décrit par Mons et Dupriez (2010) qui vont plus loin en introduisant l'idée de contrôle difficilement attribuable, en l'état, aux contextes que nous avons étudiés.

Un des objectifs les plus récurrents des dispositifs de monitoring est de guider l'amélioration de l'école par la diffusion de données précises sur l'état de santé du système éducatif. À ce propos le Tessin souhaite « favoriser une meilleure compréhension des facteurs influençant la qualité de l'éducation » (Berger, 2010, p. IX).

Parmi les contextes étudiés, il n'y a qu'en Suisse (au niveau national et cantonal) et en France qu'apparaît le terme de pilotage du système scolaire, en soulignant l'importance, dans cette perspective, de disposer d'un « instrument de connaissance »⁵ tels les résultats du monitoring. Les autres rapports précisent pour autant l'aide à la prise de décisions et l'élaboration des stratégies politiques censées conduire à une amélioration du système. Citons par exemple les objectifs du programme d'indicateurs (PIPCE) pour le Canada: « éclairer la prise de décisions, l'élaboration des politiques et la création de programmes »⁶. Le Canada est le seul pays qui mentionne aussi les programmes scolaires parmi les objectifs du monitoring.

Par rapport au but principal du monitoring, c'est-à-dire de contribuer à l'amélioration de l'école, nous ne trouvons que très rarement des explications sur ce qui est entendu par une « école de meilleure qualité »

⁴ Monitoring de l'éducation en Suisse: <http://www.edk.ch/dyn/11663.php>, consulté le 6 juillet 2017.

⁵ Terme utilisé dans la présentation des RIS du canton de Genève: <http://www.ge.ch/recherche-education/ris/>, consulté le 6 juillet 2017.

⁶ <http://www.cmec.ca/172/Programmes-et-initiatives/Recherche-et-donnees-sur-l-education/Indicateurs/Apercu/index.html>, consulté le 6 juillet 2017.

même si, à titre d'exemple, dans le rapport national suisse, différents concepts sont définis comme l'efficacité, l'efficience et l'équité. Le ministre de l'éducation français parle à ce sujet de réussite scolaire de tous les élèves et fait également référence aux objectifs de l'école fixés dans la loi de refondation de l'école de la République: «élever le niveau de compétences, de connaissances et de culture de tous les enfants, réduire les inégalités sociales et territoriales» (Vallaud-Belkacem, 2016).

Pour obtenir de plus amples informations sur les finalités de l'éducation et sur les conceptions de la qualité, il faut élargir le champ d'application du monitoring. Rappelons en effet que ce processus fait partie d'un projet plus large, qui définit les missions de l'éducation. À titre d'exemple nous citons l'initiative «Horizon 2020» du Canada dans laquelle on découvre les nouvelles orientations et les priorités pour une amélioration des systèmes éducatifs pancanadiens.

Dans les publications «Regards sur l'éducation», l'OCDE exprime son intention d'aider chaque pays à mettre en œuvre des systèmes éducatifs plus efficaces et plus équitables, cela grâce à la formulation de pistes adressées aux pouvoirs publics. De plus, s'agissant d'une organisation internationale, l'OCDE vise également à créer des indicateurs comparables à l'échelle internationale. Le défi de la comparabilité est mis en évidence aussi dans le PIPCE du Canada et dans le monitoring suisse: les deux pays présentant une décentralisation des systèmes éducatifs.

Résumons les objectifs du monitoring plus fréquents relevés dans les contextes géographiques étudiés:

- informer et renseigner la collectivité;
- fournir les informations pour aider les décisions politiques;
- contribuer à l'amélioration de l'école.

Les indicateurs de l'éducation

Dans la plupart des rapports de monitoring analysés, les informations sont présentées sous forme d'indicateurs ou de données statistiques. Il s'agit donc de données quantitatives et objectives. Le rapport suisse n'explique pas la nature des données récoltées. Le fait de ne pas traiter les informations comme de véritables indicateurs résulte d'un choix politique précis des acteurs responsables au niveau national suisse. Rappelons que les indicateurs prennent du sens lorsque les données statistiques sont inscrites dans un cadre conceptuel, ils sont considérés comme un «moyen simple et fiable de mesurer et de rendre compte de l'état d'un système éducatif» (OCDE, 2002).

Par la suite nous appelons de manière générique «indicateur» toutes les données et les repères utilisés dans les différents processus de monitoring.

Par rapport au nombre d'indicateurs collectés dans les rapports, les structures responsables en présentent entre 21 et 34. On trouve le moins d'indicateurs au canton du Tessin et au Canada (21 et 22). La France et la province de Québec produisent 30 indicateurs regroupés de manière très similaire. Le canton de Genève est l'entité qui présente le plus d'indicateurs, avec son nouveau système, le RIS (repères et indicateurs statistiques) il en produit 34. Soulignons toutefois que le RIS regroupe des informations variées qui ne sont pas toutes à proprement parler des indicateurs.

Les ensembles d'indicateurs sont toujours organisés en catégories. Dans les rapports de monitoring, nous observons deux méthodes différentes pour regrouper les indicateurs. L'une se base sur les concepts d'efficience, d'efficacité et d'équité tout en différenciant pour chaque critère le degré du système scolaire; nous décrivons ce modèle comme une approche systémique

en raison de sa vision globale. L'autre méthode conçoit le système éducatif dans une approche économique. Elle distingue les coûts, les activités du fonctionnement et les résultats du système scolaire. Les indicateurs du système français, ceux du système genevois et ceux du

Québec sont organisés selon ce deuxième modèle. À titre d'exemple, nous illustrons, ci-après, l'organisation des 30 indicateurs du système éducatif français (tirée de l'État de l'école, 2015, p. 13).

Organisation des 30 indicateurs de l'Etat de l'école, 2015 (p. 13)

Coûts	Activités	Résultats
1 p. 14 La dépense pour l'éducation	7 p. 26 Les personnels de l'Éducation nationale	18 p. 48 La maîtrise des compétences du socle
2 p. 16 La dépense d'éducation pour le premier degré	8 p. 28 Les personnels de l'enseignement scolaire	19 p. 50 Cadre : compétences en mathématiques en fin d'école
3 p. 18 La dépense d'éducation pour le second degré	9 p. 30 La durée de scolarisation	20 p. 52 Cadre : compétences en mathématiques en fin de collège
4 p. 20 La dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur	10 p. 32 L'éducation prioritaire	21 p. 54 Les compétences en lecture des jeunes (JDC)
5 p. 22 La formation continue	11 p. 34 La scolarisation et les conditions d'accueil dans le premier degré	22 p. 56 L'accès au niveau IV de formation
6 p. 24 L'aide sociale aux collégiens et aux lycéens	12 p. 36 Les conditions d'accueil dans le second degré	23 p. 58 La réussite au baccalauréat
	13 p. 38 Les formations en apprentissage	24 p. 60 Le niveau de diplôme
	14 p. 40 La scolarisation dans le second degré	25 p. 62 Les sorties aux faibles niveaux d'études
	15 p. 42 La voie professionnelle scolaire	26 p. 64 La scolarité des filles et des garçons
	16 p. 44 L'accès à l'enseignement supérieur	27 p. 66 Le niveau d'études selon le milieu social
	17 p. 46 Le climat scolaire	28 p. 68 Le diplôme et l'exposition au chômage
		29 p. 70 Le diplôme, la situation sociale et le salaire
		30 p. 72 L'insertion professionnelle des jeunes sortants de 2010

Des différences sont toutefois observables dans les appellations et dans les sous-catégories. Par exemple, les coûts sont nommés également comme ressources allouées à l'éducation ou « inputs ». Seul le canton de Genève distingue à l'intérieur de cette catégorie « inputs » les effectifs des élèves, leur composition et les ressources utilisées. Le Québec et la France en revanche, se focalisent davantage sur les ressources financières allouées aux différents degrés scolaires. En effet, ils consacrent tous les indicateurs d'« inputs » aux dépenses d'éducation.

Dans le cadre du PIPCE, le Canada a construit un ensemble d'indicateurs qui compte cinq catégories: la population d'âge scolaire, le financement des systèmes éducatifs, les indicateurs concernant les études primaires et secondaires, ceux concernant les études post-secondaires, les transitions et résultats. Il ajoute également une sixième catégorie concernant les statistiques de référence, utiles pour le calcul des indicateurs. Même s'il ne s'inscrit pas dans une approche économique, le système d'indicateurs genevois présente quelques similitudes avec le système français.

Les deux premières catégories regroupent par exemple les éléments d'« inputs ».

Contrairement aux systèmes d'indicateurs cités jusqu'à présent, le Rapport suisse présente une organisation selon les degrés du système éducatif. Il fournit des informations en matière d'efficacité, d'efficacité et d'équité pour chaque degré, du préscolaire, au degré tertiaire, jusqu'à la formation continue. Le canton du Tessin s'éloigne également de l'approche économique et organise les indicateurs en sept champs: l'équité; les parcours scolaires et titres des diplômes; les compétences et résultats; le bien-être, l'intégration et le civisme; l'innovation, le changement et les expérimentations; les ressources humaines et finalement les ressources financières.

Dans le cadre du projet INES, l'OCDE a développé au fil des années une grille conceptuelle en deux dimensions, laquelle croise les acteurs des systèmes éducatifs avec les objets que représentent les indicateurs. Il en résulte donc douze cellules thématiques.

Grille conceptuelle des indicateurs de l'éducation (OCDE, 2016, p. 19)

	1. Rendement et résultats de l'apprentissage et de l'enseignement	2. Leviers politiques et aspects contextuels conditionnant les résultats de l'éducation	3. Antécédents ou contraintes situant la politique dans son contexte
I. Apprenants individuels	1.I. Qualité des acquis et répartition de ces derniers entre les individus	2.I. Attitudes, engagements et comportements individuels dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage	3.I. Caractéristiques contextuelles des apprenants et des enseignants individuels
II. Cadre d'enseignement et d'apprentissage	1.II. Qualité de la transmission des savoirs	2.II. Pédagogie, pratiques d'apprentissage et climat en classe	3.II. Conditions d'apprentissage des apprenants et conditions de travail des enseignants
III. Prestataires de services d'éducation	1.III. Rendement et performance des établissements d'enseignement	2.III. Environnement et organisation scolaires	3.III. Caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
IV. Système d'éducation dans son ensemble	1.IV. Performance globale du système d'éducation	2.IV. Cadre scolaire, affectation des ressources et politiques à l'échelle du système	3.IV. Contexte scolaire, social, économique et démographique des pays

Une troisième dimension qui classe les indicateurs en trois grandes catégories complète le cadre conceptuel INES. Pour chaque cellule de la grille, on peut analyser ainsi d'autres aspects selon trois perspectives différentes : la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage, l'égalité des chances, et finalement selon l'efficacité et l'efficience des ressources utilisées.

De manière générale, on trouve dans les différents rapports les mêmes objets monitorés pour mesurer la qualité des systèmes éducatifs : la population scolaire, les transitions pendant et après la scolarité, les ressources humaines et financières utilisées pour l'éducation, les résultats scolaires et leurs impacts.

Parmi les indicateurs des résultats, on trouve dans tous les cas des informations sur les compétences et les apprentissages scolaires. Les résultats des tests standardisés nationaux ou régionaux font l'objet de plusieurs indicateurs. Par exemple en France, parmi les quinze indicateurs de résultats publiés dans l'État de l'école, quatre sont consacrés aux évaluations PISA et aux évaluations nationales CEDRE. Le Québec présente également une catégorie d'indicateurs centrée sur l'évaluation des apprentissages, laquelle prend comme référence les enquêtes PISA et les « épreuves uniques »

mises en œuvre pour la province dans les classes de 4e et 5e secondaire.

Le document « Regards sur l'éducation » de l'OCDE est le seul rapport qui ne décrit pas les résultats des apprentissages des élèves, car ils sont largement analysés dans les rapports des enquêtes PISA. Il utilise toutefois des résultats de PISA pour approfondir par exemple les différences de genre ou pour évaluer l'accès aux technologies de l'information et de la communication à l'école.

L'évaluation des apprentissages occupe donc une place importante dans les facteurs censés mesurer la qualité des systèmes éducatifs. Les acquis des élèves mesurés à travers une évaluation standardisée, constituent un élément central dans la présentation des résultats de l'éducation, comme le signale le courant de la *school effectiveness*. Nous nous situons en effet dans une culture de l'évaluation de plus en plus croissante, qui prend un poids conséquent dans les processus de pilotage des systèmes éducatifs (Mons, 2009).

Structures responsables du processus de monitoring et réflexions sur la place de la recherche

Dans la plupart des espaces géographiques étudiés, le monitoring de l'éducation relève des centres de recherche actifs dans le domaine⁷. Il peut s'agir de services de recherche rattachés à une administration publique faisant partie du gouvernement du pays ou de la région. En France, au Canada et au Québec, la production d'indicateurs concernant le système éducatif ne rentre pas strictement dans des activités de recherche en éducation, mais cette dernière intervient plutôt marginalement. En France, c'est la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), service du ministère de l'Éducation nationale, qui s'occupe du système d'information statistique pour l'enseignement du pays. En collaboration avec des organismes de recherche, elle contribue à rendre compte de l'état du système éducatif français. Au Québec, la structure responsable de la production des indicateurs en matière d'éducation est la Direction des statistiques et de l'information décisionnelle (DSID), laquelle fait partie du Ministère de l'éducation et l'enseignement supérieur. En ce qui concerne le Canada, le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE) est conduit par le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), un partenariat entre le CMEC et Statistique Canada. Bien que le CMEC coordonne, entre autres, certaines activités de recherche, ces organismes ne constituent pas véritablement des centres de recherche en éducation.

Toutes les structures responsables du monitoring collaborent ou sont en partenariat direct avec le service de la statistique de son propre pays, lequel produit et fournit les données et les informations principales sur lesquelles construire les indicateurs de l'éducation. Parallèlement aux collections d'indicateurs, on trouve souvent des documents qui rassemblent toutes les données statistiques concernant l'état actuel et l'évo-

lution du système scolaire. Citons par exemple la DEPP qui publie chaque année un cahier d'environ 80 pages, dans lequel une sélection de 30 indicateurs est présentée, ainsi qu'un rapport beaucoup plus volumineux avec de nombreuses informations statistiques sur le fonctionnement du système éducatif français. Contrairement aux autres pays, la DEPP s'engage aussi dans la production des données statistiques et des indicateurs, bien entendu en collaboration avec d'autres organismes spécialisés.

Concernant les données à collecter, l'OCDE met en évidence un défi encore à travailler : les informations et les indicateurs doivent être présentés de manière simple, concise et détaillée afin de permettre premièrement une utilisation aisée des données et deuxièmement une représentation la plus proche possible des réalités complexes des systèmes éducatifs. Aussi dans l'introduction du rapport de monitoring tessinois, il est souligné le défi que constitue l'équilibre à trouver entre réduction et complexité.

Plus globalement, à partir de la description de ces différentes structures, si l'appartenance à un ministère favorise une certaine proximité avec les organes décisionnels, elle questionne certains principes fondamentaux de la recherche tels que l'autonomie, la neutralité, les types de connaissances produites et leur mise en circulation. Dans aucun des contextes étudiés, les activités de monitoring ne sont confiées à des laboratoires au sein d'universités. Néanmoins, cela n'exclut pas que la recherche joue potentiellement un rôle important dans le processus de monitoring et d'évaluation d'un système éducatif. Elle a pour fonction première de produire des connaissances et, dans un second temps, de les partager, pour nourrir des débats et réflexions, contribuer à des interventions éducatives (réformes, innovations, régulation). Il n'est pas rare que les universitaires se voient confier des mandats d'expertise ou d'évaluation en lien avec le pilotage du système. D'ailleurs les chercheurs au sein des universités s'intéressent de plus en plus au fonctionnement des systèmes éducatifs. C'est une tendance avérée. Il est également de plus en plus fréquent qu'ils s'emparent

⁷ Dans le présent rapport, c'est au niveau des structures que nous avons fait le choix de poser quelques jalons d'une réflexion sur la place de la recherche dans la gouvernance des systèmes éducatifs. Les propos développés ici reprennent quelques constats issus d'une analyse plus approfondie sur les relations entre chercheurs et décideurs dans le champ éducatif (Wentzel & Ferrari, à paraître).

d'objets de politiques éducatives dans le cadre de leur recherche autonome. Précisons ainsi que les activités de monitoring et les structures que nous présentons n'excluent pas pour autant d'autres travaux, d'autres analyses, des postures critiques assumées par les chercheurs en sciences sociales. Il s'agit d'une composante essentielle de la bonne gouvernance dans nos démocraties contemporaines. Il n'est pas inutile de le rappeler de temps en temps.

Il existe également diverses structures composées d'acteurs pluriels, comme c'est le cas du CNEC en France, qui prennent en charge des missions d'évaluation indépendante dans un champ d'action publique spécifique. Cela s'inscrit bien dans une logique de connaissance approfondie et d'amélioration du système scolaire. L'aide à la décision s'adresse à l'ensemble des acteurs de ce système. Une structure comme le CNEC a aussi pour vocation de créer des espaces d'échanges, de concertation et, plus largement, de favoriser la rencontre entre la connaissance scientifique et la décision politique. Prise de connaissance et prise en compte des résultats de la recherche sont deux éléments distincts même s'ils sont inséparables. La connaissance scientifique demeure une information parmi d'autres, trop souvent absente du débat public mais présente dans les instances de gouvernance. C'est un des enjeux de la diffusion du savoir issu de la recherche au-delà de la communauté scientifique.

En Suisse, le CSRE, qui est en charge de la réalisation du rapport national de monitoring de l'éducation tous les quatre ans, est une institution de recherche qui mène différentes activités, notamment scientifiques, en plus du rapport national. Notons que certaines relations avec les instances de gouvernance sont posées d'emblée puisque que le conseil de surveillance du CSRE est composé de représentants de la Confédération et des cantons. Si comme pour l'ensemble des contextes étudiés, le monitoring de l'éducation ne relève donc pas d'activités de recherche autonome, nous pouvons relever quelques caractéristiques du contexte helvétique qui nous semblent intéressantes dans une réflexion plus ouverte sur la place de la recherche. Tout d'abord, le développement de la recherche en éducation a connu un nouvel essor, en Suisse, au cours des deux dernières décennies avec

la création d'institutions tertiaires de formation des enseignants, les Hautes écoles pédagogiques. Différents types d'activités de recherche sont menées dans une variété d'institutions (principalement : Universités, HEP, centres de recherche) avec une volonté affichée de complémentarité et de coordination, comme peuvent, par exemple, le mettre en évidence les missions confiées au CSRE ou à d'autres entités de recherche. Le rapport sur l'éducation rend aussi compte de résultats de recherches menées au sein de ces différentes institutions, en plus des données statistiques descriptives sur le système. Même s'il n'existe pas d'équivalent à un centre national comme le CNEC en France, les espaces de concertation et de coordination se développent à différents niveaux, national, régional ou cantonal. La proximité entre les différents acteurs et groupes concernés par l'éducation, dans un espace géographique réduit et dans une certaine conception de la démocratie directe, ne peut être qu'un atout. L'initiative du développement d'espaces de rencontre et de coordination n'est en aucun cas l'exclusivité de certains.

Si les chercheurs n'ont pas vocation à s'exprimer sur tout et n'importe quoi dans les débats publics sur l'éducation, ils ont à assumer une expertise certaine dans leur domaine. Pour rester au niveau des structures, le mandat confié au Conseil supérieur de l'éducation au Québec est intéressant. Organe de consultation composé d'acteurs pluriels de l'éducation, il permet aussi à la circulation de la connaissance scientifique auprès des décideurs, au-delà de la production d'informations sur le système. Il possède également l'autonomie lui permettant d'effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires. C'est dans la complémentarité entre les activités menées par un organe chargé de produire des statistiques sur l'éducation et d'autres organes consultatifs à vocation notamment scientifiques que la recherche peut contribuer à une acception large du monitoring de l'éducation.

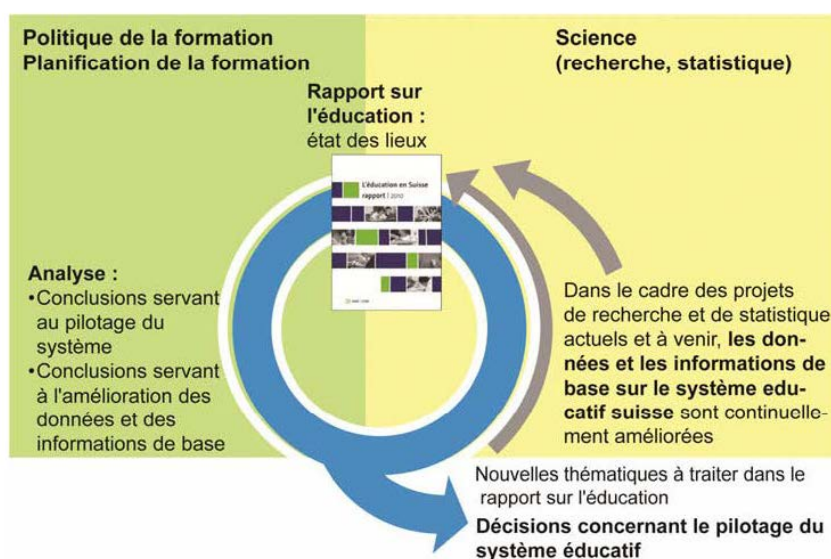
L'utilisation des résultats du monitoring

Les rapports que nous avons analysés sont adressés généralement à tous les acteurs impliqués dans la gestion et le pilotage des systèmes éducatifs, notamment les décideurs politiques. Les acteurs proches du terrain, comme les enseignants et les parents, sont également concernés, ainsi que tous les citoyens intéressés aux problématiques éducatives. Les chercheurs chargés du développement du processus de monitoring font aussi partie des destinataires, ayant comme but l'amélioration continue de la qualité des données récoltées, en termes de comparabilité, représentativité et fiabilité. Ce dernier type de public n'est pas souvent mentionné dans la présentation des rapports, on le retrouve uniquement dans les publications de l'OCDE et dans le rapport suisse sur l'éducation, alors qu'on peut imaginer que les chercheurs et les scientifiques s'intéressent, eux aussi, aux pratiques de monitoring.

Parmi les publications étudiées, seuls les rapports de la France et du Québec ne précisent pas les acteurs auxquels ils s'adressent. Nous pouvons toutefois comprendre le type de public à partir des objectifs du monitoring. Par exemple, la France semble s'adresser aux acteurs politiques et à l'ensemble de la collectivité en disant de vouloir « alimenter le débat public autour de l'école ».

Le processus du monitoring suisse (CDIP, 2012)

Monitoring de l'éducation : un processus cyclique et à long terme



De manière générale, les rapports des indicateurs sur le système éducatif atteignent donc un public large et varié. Résumons les différents profils de destinataires et leurs intérêts à l'aide d'un extrait du rapport de l'OCDE : « *Regards sur l'éducation* répond aux besoins d'information d'un large éventail de lecteurs : les décideurs soucieux de tirer des enseignements politiques aux chercheurs en quête de données pour approfondir leurs analyses, en passant par l'opinion publique désireuse de savoir dans quelle mesure les écoles de son pays réussissent à former des élèves et des étudiants de classe internationale » (2015, p.3). Chaque destinataire s'intéresse aux indicateurs de l'éducation selon une perspective spécifique. Les chercheurs se focalisent sur les méthodologies et la qualité des données utilisées, le grand public est attiré généralement par les informations très (trop) succinctes relayées par les médias, alors que les acteurs politiques ou professionnels portent l'attention sur les résultats du monitoring et à travers des analyses plus approfondies en tirent des conclusions. À ce propos, nous citons une déclaration de la CDIP (2015) qui précise comment les résultats du monitoring suisse sont utilisés : « les objectifs politiques communs pour l'avenir de l'espace suisse de la formation [...] sont définis à partir de l'analyse du rapport national sur l'éducation ». En se basant sur les résultats du monitoring, les responsables politiques s'engagent à réguler et à prendre des décisions visant une amélioration de la qualité de l'école.

Si la collecte et la production des indicateurs sont du ressort de la science, le pilotage du système d'enseignement relève de la compétence des décideurs politiques et de l'administration. Pour illustrer le lien qui s'instaure entre la politique et la recherche en éducation lorsqu'on travaille dans un projet de pilotage, nous prenons le cas de la Suisse. Le schéma met en évidence le caractère cyclique du dispositif de monitoring et la collaboration entre les deux catégories d'acteurs sociaux.

La publication du *Rapport sur l'éducation* est suivie d'une analyse complémentaire, laquelle conduit à deux types de conclusions : celles concernant le processus de monitoring en tant que tel, et celles concernant le pilotage du système éducatif. Sur la base de

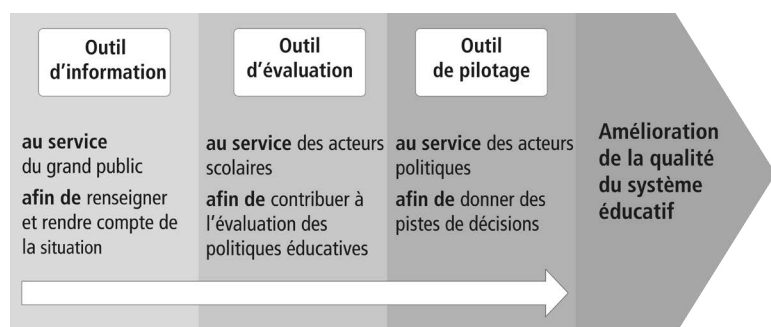
ces conclusions, les acteurs de la politique prennent les décisions concernant le pilotage et identifient les nouvelles thématiques à traiter pour l'étape suivante du monitoring.

Conclusion

Comment définir le monitoring de l'éducation? Pourquoi monitorer un système éducatif? En quoi consiste le processus de monitoring? Telles sont les questions qui nous ont amenés à développer ce dossier thématique. Confrontées aux nouveaux modes de gouvernance et à une culture de l'évaluation de plus en plus évidente, les pratiques et les instruments de monitoring se sont considérablement développés dans les dernières décennies.

Nous considérons le monitoring comme un outil de pilotage parmi d'autres, en le définissant comme suit : un processus continu de collecte systématique d'informations, selon des indicateurs choisis, pour fournir aux gestionnaires des éléments sur les progrès réalisés, les objectifs atteints et l'utilisation des fonds alloués (OCDE, 2002).

Trois conceptions complémentaires du monitoring



Afin de situer l'émergence des pratiques de monitoring dans un champ conceptuel plus large, nous avons abordé dans la première partie les concepts de gouvernance en éducation et de « bonne gouvernance », ainsi que le concept de pilotage et d'évaluation des systèmes éducatifs. Nous avons également abordé la place de la recherche dans le processus de monitoring et plus largement de pilotage. Les rôles de la recherche en éducation peuvent être bien diversifiés et plus ou moins complémentaires aux rôles des acteurs éducatifs.

Dans la deuxième partie du dossier nous avons illustré les concepts théoriques sous-jacents au processus de monitoring. Nous avons alors décrit et comparé sept dispositifs mis en œuvre dans différents espaces géographiques : la France, la Suisse et le Canada au niveau national, le canton du Tessin, celui de Genève et la province du Québec comme espace régional et l'OCDE comme espace international. En guise de conclusion, nous reprenons dans le schéma les aspects les plus importants remarqués dans la comparaison des différents systèmes de monitoring.

À partir des objectifs et de la structure des rapports de monitoring produits par les instituts responsables dans chaque espace géographique étudié, nous pouvons remarquer trois différentes manières d'utiliser les produits du monitoring, selon les acteurs auxquels ils sont adressés. Soulignons que ces trois conceptions sont

complémentaires et se définissent à partir du public cible. De plus, elles se présentent dans un certain ordre conduisant au but final du monitoring : l'amélioration de la qualité du système éducatif. Le monitoring peut être considéré comme un outil d'information au service du grand public, les résultats permettent de rendre compte de la situation et renseigner la collectivité sur l'état actuel du système éducatif. Le monitoring est également conçu comme un outil d'évaluation au service des acteurs

du système scolaire dans le but de contribuer à l'évaluation des politiques éducatives mises en œuvre. Une dernière conception du monitoring renvoie à un outil de pilotage et de régulation au service des acteurs politiques. En s'appuyant sur les résultats du monitoring ces derniers peuvent prendre des décisions dans le but d'améliorer la qualité du système éducatif.

Entité	Productions	Fréquence de parution	Objectifs du monitoring / du rapport	Structures responsables et statut	Destinataire des résultats du monitoring	Nombre et organisation des références et des indicateurs	Nombre d'indicateurs sur l'évaluation des apprentissages
Suisse – nation	L'éducation en Suisse: rapport 2014	Tous les 4 ans, à partir de 2006 (année pilote)	Rendre compte et montrer l'efficacité et les prestations du système éducatif, « donner la possibilité à tous les acteurs d'évaluer le système dans le but d'améliorer les bases de décision pour son pilotage ».	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). Le monitoring est un projet commun de la Confédération et des cantons.	Les autorités responsables du pilotage, autres acteurs de la politique de formation et tout public intéressé	Pour chaque degré scolaire: efficacité – efficacité – équité	fait partie des <i>outputs</i> de la formation, considérés pour mesurer l'efficacité du système d'éducation
Genève – canton	L'enseignement à Genève: - Ensemble d'indicateurs 2009 - Indicateurs clés 2011 Après 2015: Repères et indicateurs statistiques (RIS)	Tous les 4 ans à partir de 2001, avec une version allégée intercalée (Indicateurs-dés) Mise à jour en ligne	« Informer le lecteur et renseigner la collectivité (décideurs, acteurs, citoyens) sur le fonctionnement de l'école, faciliter et alimenter le débat sur et autour de l'enseignement et de la formation en se fondant sur des observations quantitatives, se disposer d'un instrument de connaissance pour l'aide au pilotage ».	Service de recherche en éducation (SRED) - Service cantonal du Département de l'instruction publique	Décideurs, acteurs et citoyens	34 repères et indicateurs repartis en: - <i>Inputs</i> (effectifs, composantes de la population scolaire, ressources) - Fonctionnement (parcours de formation, soutien aux familles) - Résultats (compétences des élèves, certification, impacts et effets)	5 indicateurs
Tessin – canton	Scuola a tutto campo 2015	Tous les 5 ans, à partir de 2005.	Mettre à jour l'opinion publique, guider l'amélioration de l'école, aider à fixer des priorités, mieux accomplir les responsabilités politiques en matière d'éducation, favoriser une meilleure compréhension des facteurs influençant la qualité de l'éducation.	Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana (DFA-SUPSI). Sous mandat de prestation du canton.	Les citoyens, les acteurs de l'école et surtout ceux qui ont l'intention d'avancer des propositions pour une meilleure école.	21 indicateurs repartis en: - équité - parcours scolaires - compétences et résultats - bien-être, intégration et civisme - innovation, changement et expérimentations - ressources humaines - ressources financières	3 indicateurs
France – nation	L'Etat de l'école 2015 (+2016)	chaque année à partir de 1991.	« Alimenter le débat public autour de l'école pour contribuer à améliorer la réussite de tous les élèves ».	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation nationale	Les Français	30 indicateurs repartis en: - Coûts - Activités - Résultats	4 indicateurs
Canada – nation	Indicateurs de l'éducation: rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2015 (PIPCE)	avant le 2009: tous les deux ans après le 2009: semi-annuel (les premiers indicateurs ont été publiés en 1996)	Objectif général du PIPCE: « produire de l'information de qualité sur l'éducation pour l'ensemble du Canada afin d'éclairer la prise de décisions, l'élaboration des politiques et la création de programmes ». Objectif des indicateurs: « [ils] permettent aux décideurs, aux intervenants et au grand public d'évaluer le rendement des systèmes d'éducation dans tous les secteurs de compétence au fil du temps. »	Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCCE): un partenariat entre Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'éducation Canada (CMEC)	Responsables d'élaboration de politiques, des praticiennes et praticiens du domaine et du grand public	22 indicateurs repartis en: - Portrait de la population d'âge scolaire - Le financement des systèmes d'éducation - Études primaires et secondaires - Études postsecondaires - Transitions et résultats	1 indicateur
Québec – province	Indicateurs de l'éducation: 2015 (+2016)	chaque année, depuis le 1986	Rendre compte, « c'est-à-dire diffuser des données précises sur les ressources allouées, les différentes activités du système scolaire et les résultats obtenus ».	Direction des statistiques et de l'information décisionnelle - Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur	-	30 indicateurs repartis en: - Ressources allouées à l'éducation - Activités - Résultats: les compétences à la sortie des études - Résultats: l'évaluation des apprentissages - Résultats: obtention des diplômes et le marché du travail	9 indicateurs
OCDE	Regards sur l'éducation 2015 - Programme des Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES)	chaque année, depuis 1992	« Fournir des pistes aux pouvoirs publics et les aider à mettre en œuvre des systèmes d'éducation plus efficaces et plus équitables. [...] Regards sur l'éducation répond aux besoins d'information d'un large éventail de lecteurs: décideurs, chercheurs, opinion publique ».	Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) - Organisation internationale non étatique	« Décideurs soucieux de tirer des enseignements politiques, chercheurs en quête de données pour approfondir leurs analyses, l'opinion publique désireuse de savoir dans quelle mesure les écoles de son pays réussissent à former des élèves, et les enseignants et praticiens qui veulent apprendre davantage des pratiques éducatives de succès dans le monde. »	31 indicateurs repartis en: - Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage - Les ressources financières investies dans l'éducation - Accès à l'éducation, participation et progression - Environnement pédagogique et organisation scolaire	-

Bibliographie

- Armand, C. (2010). La démarche qualité au Tessin et dans quelques cantons de Suisse alémanique. In S. Forster (éd.), *École et impératif de qualité: oui mais comment...?: actes du séminaire 2009 de l'AIDEP, Leysin, 10 et 11 décembre* (pp.61-64). Neuchâtel: IRDP (10.1).
- Berger, E. (2010). Introduzione. In A. Cattaneo (ed.), *Scuola a tutto campo: indicatori del sistema educativo ticinese* (pp.IX-XI). Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI).
- Blais, J.-G., Laurier, M. & Pelletier, G. (1999). Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2/3), 47-69.
- Bouvier, A. (2007, 2e éd.). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris: Presses universitaires de France.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (éd.). (2014). *L'éducation en Suisse: rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- Commission européenne. (2001). *Gouvernance européenne: livre blanc*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2012). *Monitorage de l'éducation en Suisse: un projet commun de la Confédération et des cantons*. Berne: CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2015). *Déclaration 2015 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation*. Berne: CDIP.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). (2008). *L'éducation au Canada horizon 2020: déclaration conjointe ministres provinciaux et territoriaux de l'éducation, 15 avril 2008*. Toronto: CMEC.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- De Ketele, J.-M. (2010). La recherche scientifique en éducation: quels critères de qualité? *Education Sciences & Society*, 1(1), 21-39.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes éducatifs*. Bruxelles: De Boeck.
- Demazière, D., Lessard, C. & Morrissette, J. (2013). Introduction: les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 2(32), 5-20.
- Demeuse, M. (2006). Qu'indique les indicateurs en matière d'éducation. In G. Figari & L. Mottier Lopez (éds), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 109-117). Paris: L'Harmattan.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement: le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 5/6, 23-50.
- Dugarova, D.T. et al. (2016). The system of monitoring education quality and quality assurance at the higher educational establishment in accordance with criteria and standards of the Russian association for engineering education. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(27).
- Fabiani, J.-L. (2013). Faire son choix théorique en sciences sociales. In M. Hunsmann & S. Kapp (dirs), *Devenir chercheur: écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 47-62). Paris: Éds de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Felouzis, G. & Hanhart, S. (dirs). (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres?: usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1996). *Monitoring education: indicators, quality and effectiveness*. London: Bloomsbury Publishing.
- Henriot, M. (1999). La qualité dans les organisations publiques d'éducation: une problématique d'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2/3), 21-45.
- Lessard, C. (2000). L'évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C. (2006). La «gouvernance» de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 2(18), 181-201.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives: la mise en œuvre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lusignan, J. & Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation: régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (pp. 12-31). Bruxelles: De Boeck.

- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 49.
- Maroy, C. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 57-70.
- Maroy, C. (2013). *L'école à la preuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. & Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation: enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação & Sociedade*, 34, 881-901.
- Marriott, N. & Goyder, H. (2009). *Manual for monitoring and evaluating education partnerships*. Paris: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation (IIEP).
- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives: apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, 4(11), 409-423.
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, 164, 5-13.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Mons, N. & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. *Recherche et formation*, 65, 45-60.
- Normand, R. (2013). *Résumé de: Maroy Christian (dir.). L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*. *Revue française de pédagogie*, 184, 126-129.
- Nuttall, D. (1992). Funzioni e limiti degli indicatori internazionali dell'istruzione. In CERI & OCSE (eds), *Gli indicatori internazionali dell'istruzione: una struttura per l'analisi* (pp. 17-28). Roma: Armando.
- Olsen, R.V. & Lie, S. (2006). Les évaluations internationales et la recherche en éducation: principaux objectifs et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 157, 11-26 [En ligne]. Accès: <http://rfp.revues.org/393> (page consultée le 06.07.2017).
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2016). *Regards sur l'éducation 2015: les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE [En ligne]. Accès: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr> (page consultée le 06.07.2017).
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance*. Paris: UNESCO.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD). (2002). *Glossary of key terms in evaluation and results based management*. Paris: OECD.
- Pagnossin, E. & Armi, F. (2012). *Indicateurs de l'Espace romand de la formation: étude de faisabilité*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Pelletier, G. (dir.). (2009). *La gouvernance en éducation: régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Plassard, J.-M. & Tran, N.-T.-T. (2009). Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs. *Revue française d'économie*, 15(3), 147-184.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*. New York: Routledge.
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Sauvageot, C. (2003). *Des indicateurs pour la planification de l'éducation: un guide pratique*. Paris: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation (IIEP).
- Scheerens, J. (2004). *The quality of education at the beginning of the 21st century: paper commissioned for the EFA Global Monitoring report 2005*. Paris: UNESCO.
- Shavelson, R.J., McDonnells, L.M. & Oakes, J. (eds). (1989). *Indicators for monitoring mathematics and science education*. [S.l.]: Rand.
- Vallaud-Belkacem, N. (2016). Préface. In DEPP, *L'état de l'école* (p. 6). Paris: DEPP.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

Sitographie

- Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (CMEC). *L'éducation au Canada: une vue d'ensemble* [Page web]. Accès: <http://www.cmec.ca/298/L-education-au-Canada--une-vue-d-ensemble/index.html> (page consultée le 06.07.2017).
- Educa.ch. (2016). *Monitorage de l'éducation* [Page web]. Accès: <http://www.monitorageeducation.ch/fr> (page consultée le 06.07.2017).
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (Québec). (2015). *Indicateurs de l'éducation* [Page web]. Accès: <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/> (page consultée le 06.07.2017).
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* [Page web]. Accès: <http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance.html&xtmc=depp&xtnp=1&xtr=3> (page consultée le 06.07.2017).
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2016). *Compétences au-delà de la scolarité* [Page web]. Accès: <http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-19991495.htm> (page consultée le 06.07.2017).
- Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). (2015). *Scuola a tutto campo* [Page web]. Accès: <http://www.supsi.ch/dfa/ricerca/scuola-tutto-campo.html> (page consultée le 06.07.2017).
- Service de la recherche en éducation (SRED). (2016). *Repères et indicateurs statistiques* [Page web]. Accès: <https://www.ge.ch/recherche-education/ris/> (page consultée le 06.07.2017).
- Statistique Canada. (2015). *Indicateurs de l'éducation au Canada: rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation* [Page web]. Accès: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/81-582-x2015002-fra.htm> (page consultée le 06.07.2017).
- Statistique Canada. (2017). *Indicateurs de l'éducation au Canada* [Page web]. Accès: <http://www5.statcan.gc.ca/olc-cel/olc.action?ObjId=81-582-X&ObjType=2&lang=fr&limit=0> (page consultée le 06.07.2017).

Références des documents analysés

- Cattaneo, A. (ed.). (2015). *Scuola a tutto campo: indicatori del sistema educativo ticinese*. Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE).
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2015). *L'état de l'école: 30 indicateurs sur le système éducatif français: coûts, activités, résultats*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- Le Roy-Zen Ruffinen, O., Martz, L., Jaunin, A. & Petrucci, F. (2009). *L'enseignement à Genève: ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève: Service de la recherche en éducation (SRED).
- Le Roy-Zen Ruffinen, O. & Jaunin, A. (2011). *L'enseignement à Genève: indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève: Service de la recherche en éducation (SRED).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Indicateurs de l'éducation: éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

L'IRDp propose, sur son site internet www.irdp.ch, différents formats de publications :

- des rapports de recherche ;
- des ouvrages ;
- des *irdp FOCUS* ;
- des dossiers thématiques.

IRDp – Fbg de l'Hôpital 43 – CP 556 – 2002 Neuchâtel – SUISSE
Tél. + 41 32 889 86 00 – info@irdp.ch
www.irdp.ch