

Préface

Les historiens nous expliqueront les facteurs qui ont accéléré le passage d'une *école-institution* à une *école-prestataire de services* dans un marché de l'éducation. Les mutations sociales et technologiques permanentes dans une économie globale, la redéfinition du rôle de l'état et du service public, la mise en compétition des résultats scolaires par l'enquête PISA, le consumérisme éducatif des citoyens sont certainement quelques-uns des facteurs qui conditionnent aujourd'hui déjà le débat sur les contours de l'école de demain.

Dans cette mouvance, le paysage suisse de l'éducation est en train de vivre des changements très importants. Lors d'une récente votation, les citoyens ont accepté à une forte majorité un article constitutionnel qui renforce le rôle de la Confédération dans le domaine éducatif. La Confédération est désormais autorisée à légiférer en matière d'éducation – jusqu'à maintenant chasse gardée des cantons – si les efforts de coordination intercantonale n'aboutissent pas dans un certain nombre de domaines clés de l'instruction publique.

Cette coordination est régie par une Conférence interministérielle*, appelée Conférence intercantonale des directeurs de l'instruction publique (CDIP) qui regroupe les 26 ministres cantonaux de l'éducation. Sous la menace d'un recentrage décisionnel au niveau de la Confédération, et dans la foulée des débats qui ont suivi la première enquête PISA, elle a habilement proposé un paquet de mesures ouvrant un vaste chantier d'harmonisation des structures éducatives. Une des composantes clé de ce projet, appelé *HarmoS*, est la mise en place de standards nationaux de formation, sorte de socle commun au terme de la 2^e, de la 6^e et de la 9^e année de la scolarité obligatoire**, dans les disciplines langue 1, langue 2, mathématiques et sciences naturelles. Le but est de fixer les performances minimales que les élèves doivent atteindre dans chacun des systèmes éducatifs cantonaux.

Le projet *HarmoS* se caractérise donc par la superposition de plusieurs objectifs. Il vise d'abord l'harmonisation des structures de l'école obligatoire en définissant

* En Suisse la scolarité obligatoire, la filière académique du secondaire II, et l'université relèvent de la compétence des cantons. La formation professionnelle du niveau secondaire II et les hautes écoles spécialisées ainsi que les Ecoles polytechniques sont sous la responsabilité de la Confédération. Il existe une coordination nationale sous la forme d'une conférence ministérielle intercantonaie (CDIP).

** 2^e et 6^e année du cycle CITE 1 et 3^e année du cycle CITE 2a.

la durée, les cycles et le canon des disciplines pour la scolarité obligatoire. Ensuite, pour certaines branches et à certains moments du parcours scolaire, il propose des standards de performance, dont il s'agira de vérifier l'atteinte au moyen d'évaluations systèmes cycliques qui seront développées dans le cadre d'un futur monitoring. En s'intéressant aux performances minimales que l'on est en droit d'attendre de l'école, le projet *HarmoS* cherche à obtenir un effet indirect sur les curricula cantonaux. De plus, les instruments et dispositifs développés devraient, à terme, produire un effet d'harmonisation des structures scolaires et ainsi permettre un meilleur pilotage des systèmes scolaires des différents cantons.

L'élaboration de standards de formation représente un enjeu important. Les standards seront développés par des équipes scientifiques et ne tiendront pas compte des curricula existants. Cette façon de procéder permet de contourner l'épineuse question du consensus intercantonal quant aux finalités et aux objectifs des différents systèmes éducatifs. Cependant, en s'appuyant sur des modèles de compétence – par exemple le cadre européen des langues – elle risque d'introduire une « technosphère », qui, malgré son objectivité scientifique, pourrait rencontrer des problèmes de légitimité auprès des acteurs concernés. Ainsi, au niveau pédagogique, les compétences extra-curriculaires ne fourniront que des repères limités aux enseignants pour améliorer le travail en classe. De la part des enseignant-e-s, attachés à leur statut corporatiste, il faut craindre des résistances aussi longtemps que les mandats ne délimitent pas clairement l'utilisation qui sera faite des évaluations ultérieures sur la base de standards.

Dans ce sens, la dimension évaluative n'est pas neutre. L'élaboration de standards de formation est une mesure d'efficacité instrumentalisée dans un projet politique d'harmonisation. Le but n'est pas nécessairement l'amélioration de l'école, mais la création d'un cadre national contraignant et le contrôle des performances dans une logique de redevabilité. A terme, un tel dispositif permettrait même de relativiser la position dominante de l'école publique. L'évaluation occupe une place centrale dans le dispositif puisqu'elle permet d'instrumentaliser la redevabilité en suivant la performance des différentes unités du système à travers l'évaluation des élèves.

Cela dit, qu'entendons-nous par standards, comment comprendre les idéologies rattachées à ce concept et interpréter son pouvoir mobilisateur, comment mettre en œuvre les standards dans un contexte éducatif particulier, comment anticiper les effets indésirables des politiques basées sur les standards ?

Pour répondre à ces questions, la CDIP a commandité une analyse de la littérature scientifique parue sur le développement, l'usage et plus particulièrement l'implémentation de standards dans un système éducatif. Un consortium de recherche sous la direction de l'IRDIP a pris en charge l'analyse de la production scientifique de trois régions linguistiques : anglophone nord-américaine, francophone et italophone.

L'analyse a montré que les références en la matière sont avant tout anglophones. Il n'existe que peu ou pas de débat dans les milieux scientifiques francophones. Ce constat est surprenant dans la mesure où tous les pays francophones se préoccupent du niveau de qualité et de performance de leurs systèmes scolaires, connaissent et développent des dispositifs d'évaluation fondés sur les résultats, définissent des critères de réussite, utilisent des référentiels de compétences et évaluent les *outcomes*. On peut donc affirmer que le souci d'un pilotage rationnel et efficace des systèmes de formation est partagé par le monde francophone, même s'il ne se reflète pas dans la terminologie utilisée. On doit également constater que les systèmes éducatifs francophones utilisent des dispositifs d'évaluation à des fins de pilotage. Par conséquent, il convient de s'interroger sur la nature des équivalences entre les mondes francophone et anglophone. Pourquoi n'utilisent-ils pas le même concept ? Est-ce une simple question culturelle, voire linguistique, ou s'agit-il d'une approche conceptuelle différente ?

Ce questionnement est à la base de la présente publication. Elle a pour but d'identifier les équivalences, et de comparer les dispositifs de pilotage francophones à ceux qui, de près ou de loin, sont associés à la notion anglophone de standard. Pour ce faire, les auteurs se sont inspirés des descripteurs utilisés dans le projet initial donné par la CDIP pour circonscrire la fonction et la finalité des standards. On trouve des termes tels que *modèles, niveaux et socles de compétences, obligation de résultats, normes et conditions de réussite, pilotage par les résultats (outcomes)*, etc. L'ouvrage de Mons et Pons nous présente donc un matériau riche et abondant, à partir duquel il devient possible de débattre des orientations à donner à une future politique basée sur des standards de formation.

Matthis Behrens
directeur de l'IRDP