

Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse ?

Matthis Behrens

En Suisse comme ailleurs, les administrations publiques sont soumises à de nouveaux modes de gestion. Elles renforcent le contrôle des performances, ce qui crée en éducation un brouillage fonctionnel avec les pratiques évaluatives. Ces changements sont accentués par des influences extérieures (adaptation au contexte européen et PISA) et ont conduit à une redistribution des responsabilités. Les cantons sont en train de renoncer à une partie de leur souveraineté en faveur d'un système intercantonal. Connu sous le nom *HarmoS*, cet accord intercantonal prévoit des standards qui ont une double fonction : l'harmonisation des contenus de formation et le contrôle des performances dans le cadre d'un monitoring national. Dans un premier temps seront présentés le système suisse et les changements actuellement en cours. Une deuxième partie discutera les standards de formation comme levier pour l'harmonisation des curricula et une troisième partie permettra de réfléchir à l'articulation entre la fonction de contrôle et celle d'évaluation.

Au cœur de l'Europe et pourtant en dehors de l'Union européenne, la Suisse n'est pas à l'abri des grandes interrogations sur l'école. Comme la plupart des sociétés occidentales, elle est confrontée à la redéfinition du rôle de l'État et du service public. Cette mise en question se traduit par l'introduction de nouveaux modes de gestion administrative qui s'inspirent de ce qu'on appelle communément la nouvelle gestion publique ou la gestion par mandat de prestations. D'ores et déjà implantée dans de nombreux autres secteurs de l'administration, elle n'est donc pas un phénomène nouveau ni une pratique de gestion qui se limiterait à l'éducation.

Deux principes conditionnent cette approche. Le premier est celui d'une gestion efficace des deniers publics voire d'une économie des moyens disponibles. Le deuxième présuppose que les unités les mieux armées pour trouver les réponses adéquates aux demandes des utilisateurs sont celles en contact avec le terrain. Il suffit donc de leur donner une autonomie d'action dans le cadre d'un mandat global et de contrôler la qualité des prestations fournies. Transposé au secteur de la formation, le modèle présuppose des institutions de formation à autonomie partielle qui, par un processus d'assurance-qualité veillent à l'optimisation des processus de formation dans une perspective d'efficacité et d'efficience. Autrement dit, le contrôle du système de

formation passe par la mesure des performances des élèves. De ce fait, il se confond très facilement avec une pratique constitutive de l'institution scolaire, celle de l'évaluation des apprentissages à des fins de régulation ou de sélection.

Le but de cette contribution est de montrer comment des influences externes ont joué un rôle déterminant en Suisse dans la mise en place d'un dispositif d'assurance-qualité d'une part et dans la centralisation du système de la scolarité obligatoire de l'autre. En effet, une réforme structurelle est en cours et on assiste à un changement radical du paysage suisse de la formation dans la mesure où les cantons renoncent à une partie de leur souveraineté en faveur d'un véritable niveau national de formation.

LA CENTRALISATION DU SYSTÈME DANS UN CONTEXTE DE COMPARAISON INTERNATIONALE

Comprendre le système d'éducation de la Suisse n'est pas une chose simple, car ce pays, malgré sa petite taille, est d'une complexité redoutable avec ses vingt-six systèmes cantonaux de formation et ses quatre langues officielles. Le domaine de l'éducation illustre particulièrement bien cette difficulté, car, hormis la formation professionnelle et les écoles polytechniques fédérales, l'autorité en matière d'éducation relève principalement de la compétence des cantons. Autrement dit, chacun des cantons du plus petit (15 300 habitants) au plus grand (1 284 052 habitants) dispose de sa propre législation scolaire, de son administration et de ses ministres de l'éducation.

Le niveau fédéral, appelé Confédération, n'a pas de ministère de l'éducation à proprement parler, mais plusieurs offices et secrétariats d'État qui s'occupent des tâches qui sont les siennes : la formation professionnelle, les hautes écoles spécialisées, les écoles polytechniques fédérales, la politique universitaire et celle de la recherche. Néanmoins, les cantons ne travaillent pas en autarcie absolue. Depuis 110 ans, la Suisse connaît une collaboration ministérielle intercantonale plus ou moins formalisée. Les cantons coordonnent aujourd'hui leur travail sur le plan national au sein d'une instance politique : la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui réunit les vingt-six ministres responsables de l'éducation. La CDIP fonde son action sur des accords (ou concordats) intercantonaux juridiquement contraignants. Le premier date de 1970 et définit un cadre clairement délimité. La CDIP intervient également sur des dossiers que les cantons lui délèguent dans une logique de subsidiarité, c'est-à-dire qu'elle traite des dossiers que les cantons ou les régions ne peuvent ou ne veulent assumer seuls.

Durant les quinze dernières années, le système extrêmement décentralisé de la Suisse a subi de nombreuses pressions externes, qui l'ont obligée à se positionner dans son ensemble. Un premier ajustement du système se fait dans

les années 90 lors du débat sur une possible adhésion à l'Europe. Le souci d'eurocompatibilité des structures suisses de la formation a déclenché un vaste mouvement d'adaptation aux normes européennes. On observe alors plusieurs réformes d'envergure notamment dans la formation professionnelle et au niveau des hautes écoles, toutes marquées par la mise en place de dispositifs de contrôle ou d'assurance-qualité. Aussi différentes soient-elles, les réformes se caractérisent par une remise en question de l'extrême décentralisation des systèmes de formation.

Mais ce sera la première enquête PISA qui ébranlera la crédibilité du système suisse de formation. Les premiers résultats montrèrent que l'école de Pestalozzi, de Claparède et de Piaget ne parvenait pas à assurer un niveau suffisant de littératie à tous ses jeunes. Fait gravissime pour un pays qui se targue de disposer comme principale ressource naturelle de sa matière cérébrale. Sans débattre la signification de ces résultats, de nombreuses initiatives furent lancées dans les différents cantons. La CDIP proposa un plan d'action. Quelques années plus tard, le parlement fédéral, également appelé à se prononcer sur la situation de formation, soumettra au vote deux articles constitutionnels sur la formation. Le 21 mai 2006, ils sont acceptés par le peuple suisse, à une majorité très nette de 86 %, de même que par tous les cantons ce qui initiera un bouleversement profond du système suisse de la formation. Désormais les autorités publiques responsables de la formation sont tenues par la Constitution fédérale de régler de manière uniforme certains paramètres fondamentaux du système éducatif. Si les cantons ne devaient pas parvenir à trouver une solution commune pour la scolarité obligatoire, la Confédération leur en imposerait une. Mise sous pression pendant les débats parlementaires préparatoires, la CDIP se devait donc de présenter un projet capable de modifier les structures cantonales au risque de perdre sa crédibilité dans ce processus d'ajustement.

Ainsi, en profitant de l'onde de choc consécutive aux premiers résultats de PISA, la CDIP proposa très habilement un paquet de mesures appelé *HarmoS*, pour mettre en œuvre une vaste réforme des structures éducatives cantonales. Le projet définit les principaux paramètres du système, à savoir les finalités de la formation de base, les domaines disciplinaires, l'enseignement des langues étrangères, le début de la scolarisation, la durée des degrés (cycles) scolaires, les instruments d'assurance-qualité et l'aménagement de la journée scolaire. Sous le label d'instruments d'assurance-qualité, on trouve deux idées radicalement nouvelles : l'harmonisation des objectifs de formation par des standards scientifiquement validés d'une part et des plans d'études au niveau régional, de l'autre. Les performances de l'école obligatoire seront régulièrement évaluées dans le cadre d'un monitoring. La vérification de l'atteinte des standards nationaux de formation fera partie intégrante de cette évaluation (CIIP, 2008, articles 7, 8 et 10 du concordat HarmoS).

Ce qui nous intéresse plus particulièrement, ce sont les standards nationaux de formation, une des composantes clés du projet. Ils sont prévus au terme des deuxième et sixième années du cycle CITE 1, et de la troisième année du cycle CITE 2A dans les disciplines langue 1, langues 2, mathématiques et sciences naturelles. Le but est de fixer les performances minimales que les élèves doivent atteindre dans chacun des systèmes éducatifs cantonaux.

L'élaboration des standards fut confiée fin 2004 à quatre consortiums de recherche nationaux. Les travaux commencèrent début 2005 et les premiers résultats furent remis aux autorités début 2008. En langue 1, des travaux supplémentaires sont en cours. Parallèlement, le texte du concordat a été mis au point et soumis pour ratification en mars 2008 aux vingt-six cantons. La question posée aux parlements cantonaux est de savoir si, en acceptant le concordat, ils renoncent sur une partie de leur souveraineté éducative en faveur de la CDIP. En Suisse romande, le concordat HarmoS est complété par une convention scolaire. Elle précise l'application des articles du concordat HarmoS et les complète entre autres par des dispositifs d'évaluation du travail des élèves. En ratifiant le concordat HarmoS et la convention scolaire romande, chaque canton devra adapter ses structures y compris son plan d'études. Il devra également s'engager à amener tous ses élèves au niveau de performance fixé par les standards nationaux. La CDIP, à son tour et à intervalle régulier, vérifiera leur atteinte sur le plan national.

LES STANDARDS, LEVIER POUR L'HARMONISATION DES CURRICULUMS

Le concept des standards, peu utilisé dans le débat francophone, a été présenté et discuté ailleurs (Behrens 2005, 2006; Mons 2006). Je me limiterai donc ici à mettre en perspective quelques éléments permettant de mieux réfléchir à leur fonction de cadrage curriculaire.

Comme évoqué plus haut, les standards sont appelés à harmoniser les objectifs cantonaux de formation de l'école obligatoire. Or cette préoccupation n'est pas nouvelle et ne s'opère pas non plus sur un fond vierge. En effet, la Suisse romande dispose d'ores et déjà d'un plan d'études commun qu'elle est en train d'introduire. De ce fait, au moment du lancement du projet HarmoS, un clivage se dessine entre les cantons germanophones et francophones du pays.

Les dix-huit cantons alémaniques ou bilingues, sans curriculum commun, adhèrent fortement à l'idée d'une harmonisation des contenus d'enseignement par l'intermédiaire des standards. L'attitude de la Suisse romande est plus hésitante du fait d'un curriculum existant. Toutefois, le nouvel article constitutionnel oblige la Suisse romande à suivre la création des standards de formation, sachant qu'il faudra adopter le plan d'études romand une fois les standards de formation établis.

Le choix de la primauté des standards sur les curricula est donc d'abord une réponse pragmatique à un paysage éducatif majoritairement non coordonné et à des agendas de coordination divergents. Mais c'est aussi une réponse inédite aux échecs précédents d'harmonisation des contenus et des objectifs de formation.

Les standards sont élaborés par des équipes de recherche *ad hoc* intégrant des spécialistes des trois principales parties linguistiques du pays. L'objectif de création de standards nationaux impose que le dispositif soit indépendant de particularités linguistiques, culturelles et didactiques. Par la validation sur un échantillon de douze mille élèves, il sera possible de projeter une distribution de la population sur une seule échelle et de proposer des seuils de suffisance et des niveaux de performance. Ces seuils seront soit définis par rapport au pourcentage d'élèves qui réussissent certaines tâches, soit par rapport à des contenus jugés indispensables. La fixation du standard minimal, ou de base, est du ressort des responsables politiques qui prendront leur décision sur la base des propositions faites par les consortiums.

Les modèles de compétences trouvent leur origine dans différentes sources qui ont largement alimenté et influencé le débat.

– L'idée de compétences mesurables sans biais linguistique et/ou culturel émerge avec les enquêtes internationales comparatives de l'IEA et de l'OCDE. En effet, les enquêtes PIRLS et PISA en littérature, TIMSS et PISA en mathématiques et en sciences mesurent des compétences indépendantes des curricula dans des contextes linguistiques et culturels différents.

– Un des exemples prototypiques pour le modèle de compétences suisse était certainement le *Cadre de référence commun pour l'enseignement des langues*, développé par un laboratoire de recherche d'une université suisse et repris par le Conseil de l'Europe¹. L'expertise sur le développement de standards nationaux de formation pour le ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche sous la direction de Klieme (2004) en fait l'éloge.

– La référence aux standards américains en mathématiques (NTCM), également cités par Klieme, établira l'idée d'un transfert possible d'une discipline à l'autre, reprise pour les standards helvétiques.

Dans l'exemple suisse, un modèle de compétences regroupe dans un espace à trois dimensions les compétences d'une discipline. Sur l'abscisse, on trouve les domaines du champ disciplinaires (géométrie, numération, etc.) et sur l'ordonnée, les opérations cognitives impliquées (activités du langage, activités mathématiques, etc.). Dans les cellules de ce tableau à double entrée, on présuppose des compétences. Leur existence ne peut être inférée que par des tâches précises engageant l'activité de l'élève. Les tâches sont mesurées par un ou plusieurs items de test selon la discipline. Le lien entre un item et la compétence est supposé. La méthodologie IRT permet de se prononcer sur le degré de

1. Voir : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

difficulté de chaque item, dimension qui sera reportée sur le troisième axe du modèle comme niveau de performance.

Le cadre général pour le modèle a été donné par la direction du projet. La définition des sous-domaines, des aspects cognitifs, des tâches et des items relève du travail des experts qui proviennent d'orientations et de traditions didactiques très différentes. Certes, leurs connaissances curriculaires, didactiques et développementales sont mises à contribution. Mais ces savoirs d'experts ne constituent pas la finalité du modèle en tant que telle. La lecture attentive du mandat initial montre clairement que la dimension de la mesure est mise en avant (CDIP, 2004, section 1 de l'appel d'offres du 16 juin 2004, p. 1). Les modèles de compétences ne sont pas construits dans une visée didactique ou curriculaire permettant d'harmoniser les contenus ou les objectifs d'enseignement.

Si, dans le texte du concordat et dans le discours politique dominant, l'objectif d'harmonisation subsiste, c'est parce que le détour par le contrôle des performances permet à la CDIP de contourner l'épineuse question d'un consensus intercantonal quant aux finalités et aux objectifs de l'école obligatoire. Mais elle introduit un autre problème, lié aux représentations sur le statut de la mesure. En effet, toute évaluation associe quasi automatiquement à l'acte même de la mesure les idées de précision et d'impartialité. Nous pensons que les mêmes représentations sont à l'œuvre dans le domaine de la formation. La fonction de référentiel ou de norme est assurée par les modèles de compétences dont la signification d'excellence renforce l'adhésion. L'idée de la précision également inhérente à la validation scientifique de ces modèles fait qu'ils ne sont plus questionnés par rapport à leur pertinence sociétale. Issus des travaux scientifiques, ils s'érigent comme norme d'ores et déjà admise et se déroberont au débat politique sur le mandat de l'École. On peut en effet craindre qu'en raison du recours aux modèles de compétences, le processus de contrôle de la performance du système scolaire tende à se naturaliser. *In fine*, le contrôle du système se réduit à évaluer le rapport de conformité en termes d'efficacité et d'efficience des performances. Il n'est plus besoin de redéfinir le mandat sociétal de l'école. L'institution est immuable, son contrôle est maîtrisé et elle se gère tout seule.

LES STANDARDS, POUR QUI ET POUR QUOI FAIRE ?

La double fonction d'harmonisation des objectifs de formation et d'évaluation étant problématique, elle mérite d'être encore analysée sous d'autres angles.

En postulant la primauté des standards sur les curricula, tout en attendant un effet d'harmonisation sur les objectifs de formation, une sur deux conditions suivantes, au moins, doit être remplie pour qu'ils puissent répondre à la demande. Ou bien l'univers des standards est au moins équivalent à la somme des objectifs de formation ou bien les standards se rapportent à des

compétences et des contenus, jugés centraux et prédictifs de la future progression des apprentissages. Or ni l'une ni l'autre des deux exigences ne semble véritablement remplie.

Klieme (2004, p. 22), à travers ses critères de qualité, admet que les standards ne font que ressortir clairement les principes fondamentaux de la discipline et de la branche d'enseignement. Par conséquent, les standards de formation ne désignent que les principaux éléments et ne représentent pas toute l'étendue d'une discipline. Encore faut-il qu'ils soient mesurables et non soumis à des variations linguistiques ou culturelles trop importantes. Les travaux ont effectivement montré que certaines compétences s'avéraient difficilement mesurables. Ensuite, l'impératif de standards nationaux a conduit lors de la validation à l'élimination de nombreux items parce qu'ils produisaient des profils de réponses inégaux dans les différentes régions linguistiques du pays. Autrement dit, les contraintes initiales du projet resserrent davantage le champ couvert par les standards.

Comme nous l'avons montré plus haut, l'aspect prédictif des standards n'est pas rempli non plus, d'une part parce que les modèles de compétences en filigrane des standards sont des modèles de mesure et de l'autre, parce que la modélisation cognitive des mesures ne se trouve qu'à ses débuts. On voit donc mal comment les modèles de compétences développés auraient pu servir à l'harmonisation des objectifs si ce n'est en remplaçant la normativité du curriculum par celle des modèles de compétences validés scientifiquement.

Or, le projet HarmoS n'a pas fourni un cadre suffisant pour mener à bien cette validation. Si les équipes de recherche ont pu détailler chaque discipline par des sous-domaines et déterminer des aspects cognitifs, ils n'ont pas réussi à se mettre d'accord sur une approche didacto-cognitive commune. De ce fait, il leur a été difficile de remplir ce modèle avec des tâches dont la réalisation réussie permettrait d'inférer la maîtrise d'une compétence. Afin de dépasser cette difficulté, les équipes de recherche ont développé un nombre important de questions ou d'items qu'elles ont placés dans la grille du modèle. Un test pilote sur un échantillon de 250 élèves, a permis de vérifier la compréhension des items et de leurs traductions. Le test national dit de validation, avec douze mille élèves de sixième et de neuvième année, a ensuite conduit à sélectionner les items satisfaisants d'un point de vue statistique et à les hiérarchiser sur une courbe de difficulté progressive. De nombreux items non discriminants et ceux ne suivant pas clairement la courbe de difficulté ont généralement été éliminés. Les items qui présentaient des taux de réussite très inégaux entre régions linguistiques ont aussi été rejetés ou ont été considérés comme des items différents. Sur la base des items finalement retenus, les consortiums ont défini *a posteriori* les compétences du modèle, les niveaux de réussite et le seuil de suffisance. Dans cette dernière phase, la démarche à référence critériée devint soudainement normative puisqu'il s'agissait essentiellement de définir la masse acceptable d'élèves jugés insuffisants plutôt que d'attester de compétences jugées indispensables.

En conclusion, le travail scientifique effectué a permis de valider les propriétés métriques des items, leur degré de difficulté et de déterminer pour chaque item la proportion d'élèves qui les avaient réussis. En amont, la construction de la grille d'analyse en sous-domaines d'une discipline et en aspects cognitifs, ainsi que la formulation des items ne sont pas validées et restent de la responsabilité des experts. Il en va de même pour la définition *a posteriori* des tâches et des compétences, de la délimitation des niveaux ainsi que du choix d'un niveau de compétences minimum. Des analyses plus approfondies seront nécessaires.

L'injonction d'harmonisation, difficile à mettre en œuvre à travers les modèles de compétences, a néanmoins produit un effet catalyseur remarquable. Avec un décalage de deux ans, les cantons alémaniques lancent des travaux pour un plan d'études commun, fait inédit dans la politique scolaire suisse. Cet engouement réformateur n'aurait pas pu se produire si les acteurs concernés n'avaient pas été persuadés que les standards allaient devenir une référence et un outil opérationnel dans la pratique.

Là encore, le rapport Klieme (2004, p. 22) a joué un rôle déterminant. Un des critères de qualité qu'il évoque est celui de la clarté des standards. Il dit que les standards de formation sont formulés de façon claire, concise et compréhensible, ce qui sous-entend que les standards doivent être pertinents et accessibles aux praticiens et leur servir dans leurs travaux d'évaluation et de régulation des apprentissages. Cette préoccupation se justifie du fait que les enseignants sont indispensables à la réussite de la réforme. Mais les résultats obtenus ne sont pas encore suffisants pour être opérationnels dans leur pratique. Pour le moment, cette exigence introduit un brouillage fonctionnel entre évaluation au service des apprentissages et contrôle du système par la définition des performances minimales attendues ou des standards de base. Klieme (2004, p. 24) poursuit son raisonnement sur les standards de base (ou standards minimaux) en précisant que l'idée centrale est de ne pas « laisser en arrière » les élèves les plus faibles, d'indiquer clairement à tout établissement scolaire, apprenant ou enseignant les exigences minimum attendues.

On voit bien à quel point la simultanéité des fonctionnalités de contrôle et d'évaluation développe des attentes qui, dans leur mise en application, risquent de s'avérer problématiques. Notamment l'observation, connue d'ailleurs, que les tests basés sur les standards finissent par conditionner les curricula et l'enseignement, fait craindre qu'ils n'amènent les praticiens à réduire les curricula pour n'inclure que des éléments destinés à être testés. Il est toujours plus facile de mettre sur pied un examen simple qui n'évalue que les tâches non complexes (Müller et Silver, 2006).

Les standards de base, du point de vue praxéologique, sont donc une approche risquée. Bien que séduisantes pour satisfaire à l'impératif d'équité de l'école publique, les expériences nord-américaines n'ont pas réussi à démontrer

que l'évaluation de compétences minimales (*minimum competency testing* – MCT) influence de manière positive les performances des élèves (Müller, Silver, 2006). Autrement dit, il paraît raisonnable de fixer des standards de base pour le contrôle du système, en revanche, ils sont risqués pour la pratique pédagogique, car ils tendent à fixer l'horizon des attentes des enseignants au même endroit que les exigences minimales de suffisance.

Cela dit, le travail réalisé en Suisse ne se limite pas à la fixation des standards de base. L'existence des modèles de compétence, certes critiquables du point de vue de la naturalisation des exigences, donne de nombreuses informations sur les compétences et les niveaux de performance. Un effort considérable a été fourni pour rendre transparentes les exigences d'une branche et montrer comment il faut les comprendre et à quelles conditions on peut les atteindre. Si nous considérons ces informations insuffisantes pour une utilisation praxéologique, les modèles de compétences ont néanmoins produit un corpus qui, à terme, pourrait alimenter un raisonnement didactique et guider le travail des praticiens. En revanche, les informations produites sont trop complexes pour en faire un pilotage du système. Dans la fonction de contrôle, il serait plus approprié de disposer de standards de base sous forme d'indicateurs permettant de calibrer l'évolution de la performance du système.

Cette perspective supposerait des développements complémentaires. Il s'agirait d'agréger les seuils de suffisance pour chaque compétence et de créer un score global comme le fait PISA pour ses enquêtes. Ce processus n'est pas simple et soulèverait de nombreuses questions relatives à la compensation entre scores de compétences différentes. Mais on disposerait d'un macro-indicateur utile pour le contrôle du système qui, tout en gardant une fonction de miroir, ne permettrait pas aux praticiens de limiter leur enseignement au bachotage pour réussir les tests.



L'exemple des standards suisses est fort intéressant. Il esquisse un modèle qui permet l'alignement des curricula en passant par l'établissement d'une norme de performance. Cette façon de procéder pourrait se transposer à la construction européenne. Dans ce processus, les modèles de compétence jouent un rôle central même s'ils risquent de naturaliser le processus de contrôle des systèmes. Néanmoins, les premiers travaux, certes incomplets, montrent des perspectives intéressantes. Ils tissent les fonctions d'évaluation et de contrôle en un anneau de Moebius dont le grain de description des standards déterminerait le positionnement sur la bande selon l'utilisation évaluative ou de contrôle.

Placées dans cette perspective, les descriptions détaillées des compétences pourront être utiles à l'évaluation, à condition d'être poursuivies dans des programmes de recherche importants et concertés. En effet, des analyses plus approfondies seraient nécessaires pour compléter les zones blanches des modèles

de compétences et pour comprendre les traits latents qui regroupent les items de sorte à rendre les standards plus robustes. Ces travaux permettraient de préciser le modèle et de mettre sur pied une véritable expérimentation. À terme, l'analyse des compétences et le relevé empirique des performances des élèves dans les différentes régions linguistiques pourraient devenir suffisamment détaillés pour permettre une théorisation didactique. Rappelons à cet égard que les travaux pour le cadre de référence commun pour l'enseignement des langues ont nécessité bien plus de temps de développement, et que la dimension didactique s'est ouverte surtout au travers des produits dérivés tels que le *Portfolio européen des langues* et la reprise des niveaux dans la confection des manuels.

Du côté contrôle du système, des travaux complémentaires sont également nécessaires. Une première étape consisterait à agréger les données existantes afin de dégager ce macro-indicateur de la performance du système pouvant être relevé régulièrement dans le cadre d'un monitoring national. Mais comme avec PISA, un tel score ne permet pas de comprendre le pourquoi des performances obtenues. Pour répondre à cette question, il faudrait compléter les relevés transversaux du monitoring par des études longitudinales qui relierait les performances observées au processus d'enseignement et aux apprentissages. Et cette information, tout aussi importante pour le pilotage du système, nous ramènerait à nouveau sur l'autre côté de l'anneau de Moebius.

BIBLIOGRAPHIE

BEHRENS M. (ed.) (2005) : *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif, réalisé dans le cadre du projet Harnos*, Neuchâtel : IRDP.

BEHRENS M. (2006) : « Standards : quand le politique s'empare de l'évaluation ». In G. Figari & L. Mottier Lopez (éds), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (pp. 93-100). Paris : L'Harmattan.

CIIP (2007) : *Accord intercantonal du 14 juin sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS)* : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harnos/harnos_dfi.pdf (consulté le 18 juillet 2007).

CIIP (2004) : *Projet HarmoS de juin 2004, Appel d'offre pour le développement des modèles de compétence* : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harnos/harnos_OA_f.pdf (consulté le 18 juillet 2007).

KLIEME E. et al. (2004) : *Le développement de standards nationaux de formation : une expertise*. Bonn : Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF).

MÜLLER K., SILVER R. (2005) : « Standards in Education – Review of US Literature ». In Behrens, M. (ed.), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif, réalisé dans le cadre du projet Harnos*, Neuchâtel : IRDP.