



**actualité
documentaire**

BECQUET Valérie,
VULBEAU Alain
(sous la direction de)

**L'action publique en réponse
à la crise de l'école**

Arras : Artois presses université,
2015, 156 p.

L'ouvrage est le deuxième volume d'une sélection de travaux présentés lors d'un colloque de l'AECSE (association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation) rassemblant des chercheurs et des praticiens de terrain autour du thème de la crise en éducation. Il interroge le continuum des relations entre crise et action publique. L'introduction revient sur les discours sur la crise de l'école et de l'éducation et met en évidence la nécessité de les déconstruire. Huit chapitres s'attachent à dépasser les constats de crise et à analyser les rapports entre crise et action publique à partir d'objets, de niveaux d'analyse et de perspectives théoriques différents.



DEMEUSE Marc, PONS Xavier,
MALET Régis *et al.*

**Cultures et politiques
de l'évaluation en éducation
et en formation : dossier**

e-JIREF, Évaluer.

*Journal international de recherche
en éducation et formation,*
janvier 2015, vol. 1, n° 1

L'ADMEE-Europe (association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) a créé une

nouvelle revue en ligne, dans laquelle le thème de l'évaluation est appréhendé de manière très large (résultats de recherche, analyse de pratiques, développement d'outils, état des acquis, etc.). Le dossier de ce premier numéro est le prolongement du 26^e colloque de l'ADMEE Europe « Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation » (janvier 2014). Les textes s'intéressent à des évolutions manifestes de politiques éducatives s'appuyant largement sur des dispositifs d'évaluation ainsi qu'à des évolutions originales du recours à l'évaluation dans les champs de l'éducation et de la formation.

[<http://goo.gl/LPf5CQ>]



ESTRIPEAUT-BOURJAC Marie,
GAY-SYLVESTRE Dominique

**Mixité et éducation :
pratiques sociales
et dimensions culturelles**

Limoges : PULIM, 2015, 185 p.

L'ouvrage fait suite à une journée d'études qui a réuni des chercheurs de plusieurs continents. Les notions et principes auxquels renvoient la mixité, ses diverses pratiques et les obstacles auxquels elle est confrontée y ont été présentés et discutés. Le terme de mixité recouvre des réalités composites et traduit la manière dont les sociétés démocratiques gèrent les différences entre les êtres et les groupes. Or, si la mixité crée les conditions de l'égalité, elle ne la garantit pas. Les différentes contributions analysent les diverses pratiques de mixité et les obstacles auxquels elle est confrontée dans plusieurs contextes géographiques (France, Brésil, Inde, Mexique, Sénégal).



ETHIER Marc-André,
MOTTET Éric
(sous la direction de)

**Didactiques de l'histoire, de
la géographie et de l'éducation
à la citoyenneté :
recherches et pratiques**

Louvain-la-Neuve :

De Boeck Supérieur, 2016, 204 p.

Quelles nouvelles voies s'ouvrent à la recherche et à la pratique en didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté à travers le monde ? Les enseignants se réfèrent généralement à un ensemble de pratiques et de valeurs culturelles et sociales ainsi qu'à des finalités telles que le développement de l'esprit critique des élèves. Ils sont aussi confrontés à des jeunes, dont les identités, les valeurs, les comportements et les acquis ont considérablement changé. Pour comprendre dans quelle mesure la recherche en didactique de l'histoire et de la géographies s'articule autour d'une éducation à la citoyenneté aux contours encore mal dessinés, l'ouvrage dresse un état des lieux des recherches menées dans ces disciplines à différents niveaux d'enseignement en France, en Suisse et au Canada.



FEYFANT Annie

**Les enjeux de la construction
d'une histoire scolaire commune**

Lyon : Institut français
de l'éducation,

Dossier de veille de l'IFÉ, mars 2016,
n° 109, 28 p.

En France, l'enseignement de l'histoire se démarque de celui assuré dans les autres pays européens ou d'Amérique du Nord. Fortement marquée par les choix institutionnels, là où d'autres

systèmes scolaires ne donnent que des préconisations pour des applications en classe plus ou moins souples, l'histoire, en France, est clairement inscrite dans les programmes du secondaire comme enseignement disciplinaire et comme élément du socle de la découverte du monde, pour l'enseignement primaire. Cette étude montre que l'enseignement de l'histoire fait débat dans de nombreux pays. [<http://goo.gl/IHa08E>]



GENTAZ Edouard coord.

**Apprentissage, cognition
et émotion : de la théorie
à la pratique**

*ANAE : Approche neuropsychologique
des apprentissages chez l'enfant*,
décembre 2015, vol. 27, n° 139,
p. 523-606

Selon les recherches récentes en psychologie et en sciences de l'éducation, les processus cognitifs et les processus socio-émotionnels interagissent très fortement au cours du développement psychologique de l'enfant. Ce numéro propose plusieurs textes sur les émotions, les compétences émotionnelles et leurs entraînements dans les apprentissages scolaires auprès de divers publics scolaires. D'autres articles apportent des contributions théoriques et pratiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une dernière contribution s'intéresse à l'intégration des apports des sciences cognitives dans les réflexions didactiques et pédagogiques.



KUBOW Patricia K.,
BLOSSER Allison H. (ed.)
**Teaching comparative education:
trends and issues informing
practice**
Oxford : Symposium Books, 2016,
212 p.

Cet ouvrage collectif analyse la façon dont l'éducation comparée est enseignée, pour la formation des enseignants, dans les établissements d'enseignement supérieur de différentes parties du globe. Les auteurs s'intéressent plus particulièrement à l'aspect pratique qu'elle joue, dans des pays aussi différents que l'Allemagne, Singapour, le Royaume-Uni ou les États-Unis. Les effets produits par l'enseignement de l'éducation comparée sont étudiés en fonction des tendances idéologiques, socio-culturelles, politiques et économiques qui influencent l'éducation dans le monde. Les auteurs s'interrogent sur ce que vont être les défis et les opportunités offerts à l'éducation comparative internationale et à sa pratique dans les années à venir.



MC ANDREW Marie *et al.*
**La réussite éducative des élèves
issus de l'immigration :
dix ans de recherche
et d'intervention au Québec**
Montréal : Presses de l'Université
de Montréal, 2015, 361 p.

L'immigration et la diversité ethnique ont toujours été des réalités constitutives de la société québécoise. Depuis quarante ans, ces questions ont pris une importance accrue, tout particulièrement en milieu scolaire, alors que des immigrants de cultures de plus en plus diversifiées se sont intégrés à la communauté franco-

phone. L'ouvrage porte sur la scolarité obligatoire, en particulier sur la scolarisation secondaire ; il s'intéresse aux données objectives de la réussite éducative des jeunes issus de l'immigration, aux politiques en la matière, ainsi qu'aux pratiques des acteurs : élèves, enseignants, directions, parents et organismes communautaires. Les auteurs mettent l'accent sur les innovations des écoles québécoises, surtout montréalaises, qui ont dû relever le défi de l'intégration.



MARZANO Robert J.,
WATERS Timothy,
MCNULTY Brian A.
**Leadership scolaire :
de la recherche aux résultats**
Québec : Presses de l'Université
du Québec, 2016, 214 p.

La gestion des établissements scolaires est de plus en plus axée sur les résultats. Des recherches québécoises récentes ont confirmé l'influence déterminante du *leadership* de la direction d'établissement sur la réussite des élèves et la gestion efficace des comportements au sein de l'école. Fondé sur une revue de la littérature en matière de *leadership* scolaire couvrant une période de 35 ans, ainsi que sur une analyse factorielle issue d'un sondage auprès de plus de 650 directeurs d'école, cet ouvrage étudie les pratiques de gestion liées au *leadership* d'une direction d'établissement. Des recommandations concrètes sont proposées.



RECOTILLET Isabelle,
VERDIER Éric
**Orientation, formations,
insertions : quel avenir pour
l'enseignement professionnel ?
Rapport scientifique**
Paris : CNESCO, juillet 2016, 59 p.

Ce rapport s'inscrit dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales sur l'enseignement professionnel organisée par le Cnesco et le CIEP (mai 2016, Paris). Une première partie présente les typologies issues de recherches comparatives en matière d'éducation et de formation avant de situer l'action publique française dans le cadre de la Stratégie européenne 2020 en matière de formation professionnelle. L'enseignement professionnel français est mis en perspective avec la formation des jeunes, telle qu'elle s'organise dans d'autres pays, européens en particulier, tout comme il est fait référence aux recommandations d'instances internationales, notamment issues de la stratégie européenne. [<http://goo.gl/LxbNRZ>]



Publications d'organisations européennes et internationales

ARNAUD Clara
**Jeunes sahéliennes :
dynamiques d'exclusion,
moyens d'insertion**
Paris : Agence française
de développement, mars 2016,
n° 15, 179 p.

Région marquée par une croissance démographique avoisinant les 3 % par an, le Sahel se distingue par la jeunesse de sa population, la montée de l'insécurité sous l'effet de groupes terroristes et le désœu-

vrement des jeunes, dont une proportion très importante serait hors de l'emploi et de la formation. L'insertion des jeunes et leur contribution à un développement économique et social durable est une priorité pour les pays concernés ainsi qu'un enjeu de sécurité majeur pour ces États et leurs partenaires techniques et financiers. La publication dresse un état des lieux de la recherche sur la situation des jeunes au Sahel et explore les réponses opérationnelles développées par les États et leurs partenaires.
[<http://goo.gl/Wn6Qp>]



OCDE / CERI :
Centre pour la recherche et
l'innovation dans l'enseignement

Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016

Paris : OCDE, avril 2016, 116 p.

Cette publication annuelle donne un aperçu des principales tendances économiques, sociales, démographiques et technologiques et analyse leur impact sur l'éducation. Elle a pour objectif d'étayer la planification stratégique et de stimuler la réflexion au regard des défis auxquels doit faire face le secteur éducatif, à tous les niveaux d'enseignement, autour de cinq grandes thématiques : la mondialisation ; l'avenir de l'État-nation ; les grandes villes ; la famille moderne ; les technologies. Un grand nombre de nouveaux indicateurs ont été ajoutés, de même que de nouvelles sections sur les interactions entre les tendances et un examen plus approfondi de leurs liens avec l'éducation.
[<http://goo.gl/4oontU>]



STABBACK Philip

Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?

Paris : UNESCO/
Bureau international de l'éducation,
2016, 38 p.

Le curriculum est de plus en plus perçu comme l'un des fondements des réformes éducatives visant à obtenir des résultats d'apprentissage de haute qualité. Il constitue une sélection consciente et systématique de connaissances, de compétences et de valeurs : cette sélection détermine la façon dont les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont organisés en répondant à des questions telles que : que doivent apprendre les élèves, pourquoi, quand et de quelle manière ? Ce document, non prescriptif, vise à fournir un cadre conceptuel permettant d'évaluer la qualité des curricula existants et proposés. [<http://goo.gl/HRtrru>]



UNESCO / OREALC :

Oficina Regional de Educacion
para America Latina y el Caribe
**Inequidad de género
en los logros de aprendizaje
en educación primaria**

¿Qué nos puede decir TERCE?

Santiago : OREALC/UNESCO, 2016,
121 p.

Ce rapport se base sur la troisième étude régionale comparative et explicative (TERCE) réalisée en 2013 dans quinze pays d'Amérique Latine. Elle évalue les élèves âgés de 8-9 ans et 11-12 ans en lecture, écriture, sciences et mathématiques. L'analyse identifie et décrit les écarts entre les sexes en moyenne et dans les niveaux de performance des élèves, selon les matières d'enseignement et l'année d'enseignement. Elle compare les

résultats de TERCE avec les résultats de la deuxième étude régionale (SERCE), menée en 2006, afin d'identifier les tendances et les changements au fil du temps. Enfin, elle explore les facteurs associés aux disparités entre les sexes dans les résultats de l'apprentissage. [<http://goo.gl/8yOTaF>]



UNESCO

**Bridging learning gaps for youth:
UNESCO education response to
the Syria crisis (2016-2017)**

Paris : UNESCO, 2016, 47 p.

Le conflit syrien a laissé un impact dévastateur sur l'accès à une éducation de qualité dans les pays touchés. Dès le début du conflit, plus de 3 millions d'enfants et de jeunes Syriens ont été forcés de quitter l'école. La dernière analyse à l'échelle régionale indique un écart d'apprentissage de près de 70 % pour la génération de jeunes réfugiés syriens âgés de 15 à 30 ans, sans possibilités d'éducation ni de formation de qualité adéquate. Insistant sur la nécessité d'une assistance globale et durable aux systèmes d'éducation touchés par la crise en Syrie, l'Unesco a lancé un programme, « Comblent les lacunes d'apprentissage pour les jeunes », qui concerne la Syrie, la Jordanie, le Liban et l'Irak. Il soutient l'accès à un enseignement secondaire et supérieur de qualité, la formation des enseignants, ainsi que la résilience des systèmes éducatifs.

[<http://goo.gl/ZmlbxN>]

Bernadette Plumelle,
CIEP

Favoriser l'entrepreneuriat par l'éducation : une priorité internationale¹

L'éducation peut-elle favoriser l'esprit d'entreprise ? Selon le CEDEFOP², les étudiants qui bénéficient, durant leur scolarité, d'une action de sensibilisation à l'entrepreneuriat ont plus de probabilité de créer, plus tard, leur société : quatre à cinq fois plus que le reste de la population.

En 2013, le plan Entrepreneuriat 2020³ « Raviver l'esprit d'entreprise en Europe » présentait l'éducation à l'entrepreneuriat comme « l'un des investissements les plus rentables » face à un contexte de crise économique et un taux élevé de chômage parmi les jeunes. En France, les actions en faveur de l'entrepreneuriat se succèdent depuis quelques années : les « pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat » (PEPITE) et les douze mesures « école-entreprises » annoncées en décembre 2015, comme la création d'un MOOC pour améliorer l'accueil des élèves de troisième en stage ou l'introduction d'un temps obligatoire en entreprise dans la formation initiale des chefs d'établissement.

1. Quand seule la racine des liens Internet est mentionnée, pour y accéder dans leur intégralité, consulter cet article sur le site du CIEP : <http://www.ciep.fr/revue-internationale-deduction-sevres> ou sur OpenEdition Revues.org : <http://ries.revues.org/>

2. KeyCase Note, Ja-YE 2012, [<http://keyconet.eun.org>]

3. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions – COM (2012) 795 final.

L'éducation à l'entrepreneuriat vise à promouvoir deux savoirs complémentaires : l'esprit d'initiative (ou d'entreprendre) potentiellement dissocié d'une intention entrepreneuriale et l'esprit d'entreprise, davantage lié à un projet d'entrepreneuriat.

Dans cet article nous portons un regard sur l'état de cet enseignement dans l'enseignement primaire et secondaire. Après quelques ressources délimitant le périmètre de l'éducation à l'entrepreneuriat, nous présentons une sélection de rapports et d'initiatives dans ce domaine.

Sitographie arrêtée le 15 juillet 2016.

Le périmètre

Entrepreneurship 360

Cette initiative conjointe de l'OCDE et de la Commission européenne propose aux enseignants désireux de promouvoir l'entrepreneuriat dans leur établissement des outils d'autoévaluation et une plateforme d'échange entre pairs. La publication *Entrepreneurship in education. What, Why, When and How* (2015) réaffirme l'importance de cultiver l'esprit d'entreprendre à tout âge et présente un ensemble de méthodes pédagogiques, comme la théorie de l'effectuation (le principe « qu'un projet démarre avec l'entrepreneur et non avec l'idée »⁴) ou le développement d'un plan d'affaires. Le rapport propose également une mise en perspective de l'éducation à l'entrepreneuriat avec d'autres pédagogies (résolution des problèmes, pédagogie de projet etc.) : l'accent est davantage mis sur la saisie des opportunités, l'expérimentation et l'interaction avec le monde réel, ainsi que sur la confrontation au risque. [goo.gl/UhKBgI]

4. Voir les travaux de la chercheuse Saras Sarasvathy : <http://www.effectuation.org>

The Model of Entrepreneurship education

En Estonie, pays particulièrement dynamique en termes d'éducation à l'entrepreneuriat, la chambre de commerce a travaillé sur un portrait de « l'entrepreneur » à travers les âges. L'esprit d'entreprendre passerait par une première phase de prise de conscience : un enfant qui « ose rêver et partager ses rêves » sait initier des jeux ou se concentrer pendant une demi-heure. L'entrepreneur en herbe rentrerait ensuite dans une phase d'intérêt, en développant des habiletés en termes de gestion du temps, de l'argent mais également de l'information, pour découvrir et appliquer progressivement des compétences proprement entrepreneuriales (la pensée créative, la prise d'initiative, etc.). (en anglais) [<http://www.koda.ee/en>]

Sélection d'études

Global Entrepreneurship Monitor Study

Le *Global Entrepreneurship Monitor Study* est une évaluation annuelle de l'activité et des attitudes entrepreneuriales, ainsi que des facteurs favorisant un écosystème d'entreprise. Issue d'un partenariat, en 1999, entre la London School of Economics et le Babson College aux États-Unis, l'étude offre un regard sur plus de cent pays. Le dernier rapport (2015/2016) propose un classement en termes de pratiques d'éducation à l'entrepreneuriat au sein de l'école : le Portugal, les Philippines, les Pays-Bas et l'Estonie figurent parmi les pays les plus dynamiques. [<http://www.gemconsortium.org>]

Entrepreneurship education at School in Europe: national strategies, curricula and learning outcomes

Cette nouvelle édition du rapport Eurydice (en anglais), publiée en 2016, fait

état de l'éducation à l'entrepreneuriat en Europe ; de nouveaux thèmes ont été ajoutés à l'édition précédente (2012), notamment les modalités de financement – avec le constat d'un manque généralisé de moyens alloués à cet enseignement – et les pratiques en termes de formation des enseignants. Sur les 33 systèmes éducatifs étudiés, les onze pays qui ont élaboré une stratégie spécifique pour l'éducation à l'entrepreneuriat se concentrent en Europe du Nord et dans les Balkans. Si l'intégration dans le curricula reste inégale, le principal obstacle serait une faiblesse de la définition et de l'évaluation des résultats d'apprentissage. Seul un pays (l'Estonie) forme tous les futurs enseignants à l'entrepreneuriat ; la Lettonie et le Danemark forment la majorité des enseignants de l'éducation de base.

[<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>]

Entrepreneurship education and training programs around the world: dimensions for success

Ce rapport de la Banque mondiale (2014) présente différentes pratiques en matière d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat et illustre neuf cas d'étude dans l'enseignement secondaire, comme le kit pédagogique « *Know your Business* » déployé en Syrie sur un financement de l'Organisation internationale du travail. Les auteurs proposent également un panorama de la littérature portant sur l'évaluation des programmes d'entrepreneuriat : la recherche semble suggérer que l'intégration de la créativité et des compétences entrepreneuriales dans les méthodes d'enseignement permet d'obtenir des résultats d'apprentissage en termes d'esprit d'entreprise.

[<http://www-wds.worldbank.org>]

Danish Foundation for Entrepreneurship

La Danish Foundation for Entrepreneurship mène un travail important de recherche sur l'éducation à l'entrepreneuriat, dans un pays où 15 % des élèves et des jeunes participent à un programme de ce type et où les enseignants disposent d'un réseau professionnel dédié. Les évaluations d'impact de la fondation semblent démontrer que l'utilisation de l'entrepreneuriat comme méthode pédagogique aurait des effets positifs sur la relation des élèves à l'école, aux enseignants et à leurs camarades. [<http://eng.ffe-ye.dk>]

Sélection d'initiatives

Junior Achievement

Ce mouvement, né en 1919 aux États-Unis afin de promouvoir l'attitude entrepreneuriale des jeunes, se déploie aujourd'hui dans 120 pays. Il prône une familiarisation dès le plus jeune âge avec le monde de l'entreprise, l'apprentissage par le jeu et la mise en situation, comme le programme des « mini-entreprises⁵ » – une initiative qui, au seul Royaume-Uni, a concerné 3,8 millions de personnes âgées de 4 à 25 ans depuis sa création⁶. Parmi l'actualité plus récente on peut évoquer la coordination d'*European Entrepreneurship Education NETWORK* (<http://www.ee-hub.eu/>), un projet de recensement des bonnes pratiques en faveur de l'entrepreneuriat telles que la création, en Norvège, d'un cadre légal pour les mini-entreprises et la formation de 70 agents du fisc pour accompagner les écoles. On peut également citer le concours européen « *Company of the Year* » : la jeune

5. Programme de création d'entreprise par les élèves, sur une année ou un semestre (source : *Entreprendre pour apprendre*, [<http://www.entreprendre-pour-apprendre.fr/>])

6. *Impact. 50 Years of Young Enterprise* (2012), [<http://www.young-enterprise.org.uk>]

entreprise qui représente la France cette année est une activité de conception et de vente d'outils pédagogiques basés sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant (<http://gene-z.fr/>). <http://ja-ye.org/>

Me & MyCity

Créé en 2009, ce projet finlandais d'enseignement de l'esprit d'entreprise a été l'un des six projets lauréats du Sommet mondial de l'innovation pour l'éducation 2014 (WISE). Cet environnement d'apprentissage propose une ville miniature, avec des entreprises, un système bancaire, dans lequel des élèves de primaire apprennent à interagir en tant que salariés, citoyens et consommateurs. Le projet concerne à ce jour environ 70 % des élèves de sixième en Finlande et devrait bientôt être déployé en Suède. Une étude de l'université de Vaasa sur l'utilisation de *Me & MyCity*, dans 46 écoles d'Helsinki, met en évidence des progrès importants dans l'acquisition de connaissances financières (+ 17 %). [<http://yrittyskyla.fi/en/me-mycity>]

Youth Start Project

Le projet *Youth Start* est un projet d'expérimentation de politiques publiques en matière d'éducation à l'entrepreneuriat, subventionné à hauteur de 2 millions d'euros dans le cadre du programme Erasmus+. Coordonné par la plateforme portugaise d'éducation à l'entrepreneuriat (<http://www.peep.pt/>), le projet réunit des partenaires et ministères de quatre pays (Danemark, Autriche, Portugal et Slovaquie) et cible 4 000 élèves du primaire (8-11 ans) et 14 000 du secondaire (13-17 ans). Une évaluation simultanée des compétences entrepreneuriales est prévue dans ces pays, afin d'établir des recommandations destinées aux décideurs éducatifs. <http://www.youthstartproject.eu> ■

Federica Minichiello,
CIEP



L'INDISPENSABLE RAPPORT PASEC 2014

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (Pasec) de la Confemen¹ est un outil indispensable non seulement pour les autorités ministérielles concernées, mais aussi pour tous ceux qui sont appelés à conduire une expertise. Créé en 1991, le Pasec a fait l'objet de très nombreuses améliorations techniques, au point d'être considéré désormais, avec l'enquête de 2014, comme l'épreuve de référence pour les pays francophones en développement, à l'instar de PISA pour les pays de l'OCDE.

Dix pays ont participé à l'évaluation internationale en 2014 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. L'une des originalités de cette épreuve internationale est d'évaluer sur une échelle commune de compétences – permettant donc la comparaison entre les pays – les performances en langue et en mathématiques des élèves de 2^e et de 6^e années de l'enseignement primaire. Le choix d'évaluer les acquis scolaires dès le début de la scolarité est précieux, car il donne des indicateurs aux autorités nationales sur les chances de voir les élèves aller au bout de leur scolarité primaire et qu'il permet d'envisager les remédiations nécessaires ; de même, le niveau des acquis scolaires en fin de primaire fournit des informations utiles sur la proportion des élèves ayant le niveau requis pour espérer entrer au collège dans de bonnes conditions.

1. La Confemen est la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie.

Une deuxième originalité de l'enquête de 2014 est non seulement d'avoir mis au point une échelle de compétences commune, mais aussi et surtout d'avoir déterminé avec des experts un « seuil suffisant de compétences » pour chacune des échelles. Par là, il faut entendre le seuil à partir duquel les élèves ont une plus grande probabilité de maîtriser (au-dessus du seuil) ou de ne pas maîtriser (en dessous du seuil) les connaissances et compétences jugées indispensables pour poursuivre la scolarité dans de bonnes conditions.

Par rapport aux évaluations antérieures, les autorités responsables du Pasec 2014 ont étendu la collecte des données complémentaires pour permettre de mieux identifier les facteurs explicatifs des inégalités scolaires. C'est ainsi que la base de données comprend, outre les performances scolaires, les données suivantes : caractéristiques des élèves et de la famille (genre de l'élève, alphabétisation des parents, possession de livres à la maison, handicap éventuel des élèves, travaux extrascolaires, fréquentation de la maternelle, redoublement, âge des élèves), localité et statut de l'école, type de fonctionnement de la classe, différentes variables descriptives sur l'environnement de l'école (taille des classes, nombre de places assises, bibliothèques, manuels scolaires, latrines, équipement de premiers soins), caractéristiques des enseignants et des directeurs (genre, ancienneté, formation académique, formation professionnelle, formation continue), perceptions des enseignants sur leurs conditions de travail, sur la gestion de la qualité de l'école et des relations personnelles et communautaires, sur la présence éventuelle de harcèlement, sur les conditions salariales et sur les opportunités de promotion et de formation. C'est donc une base de données particulièrement riche.

Il n'est évidemment pas possible ici de présenter l'ensemble des résultats de l'analyse. Contentons-nous de citer quelques aspects qui susciteront l'envie de lire le rapport².

L'une des conclusions les plus marquantes est de constater que la grande majorité des élèves évalués (près de 40 000 dans plus de 1 800 écoles) ne disposent pas des compétences attendues dans le cycle primaire : en début de scolarité, 70 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » en langue et plus de 50 % en mathématiques ; en fin de cycle, près de 60 % sont en deçà du niveau attendu dans les deux disciplines.

À l'exception du Burundi, où le kirundi est la langue de scolarisation, le constat est alarmant, non seulement en termes de proportion d'élèves qui ne franchissent pas le seuil, mais aussi en termes d'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles. Les cas du Niger et du Tchad sont particulièrement préoccupants, tout particulièrement en fin de scolarité primaire, où seuls quelques élèves dépassent le seuil.

De très nombreuses études corrélationnelles entre les performances évaluées et les données recueillies auprès des directeurs, des enseignants et des élèves, le rapport Pasec 2014 attire l'attention sur certains facteurs explicatifs : les inégalités socioéconomiques, les parcours scolaires, les caractéristiques et les ressources de l'école, l'expérience des enseignants. Ainsi, les élèves ont de meilleures performances scolaires s'ils ont fréquenté l'école maternelle, s'ils ne sont pas entrés tardivement à l'école, s'ils ne participent pas de manière régulière et intensive aux travaux

agricoles et de commerce, si leurs parents sont alphabétisés (si au moins l'un des parents sait lire), si des livres sont disponibles à la maison. Les caractéristiques de l'environnement de l'école sont également importantes : les performances sont moins bonnes dans les zones rurales, particulièrement là où l'aménagement du territoire autour de l'école est moins favorable, en termes d'infrastructures et de services, dans l'enseignement public, dans les écoles moins bien dotées en ressources, dans les classes multigrades et à double flux. Soulignons aussi que les écarts entre filles et garçons sont relativement faibles en début de scolarité, mais tendent à se creuser dans certains pays, tantôt en faveur des filles (au Burundi, au Congo et au Sénégal), tantôt en faveur des garçons, tout particulièrement en mathématiques. Notons enfin que, malheureusement, les enseignants les plus expérimentés sont affectés aux classes de fin de cycle, alors que les apprentissages de base en début de scolarité sont déterminants.

De cette analyse, les auteurs du rapport dégagent neuf pistes de réflexion qui nous semblent effectivement importantes : la promotion de l'enseignement préscolaire ; l'articulation entre la langue d'enseignement et la langue maternelle ; le renforcement de l'accompagnement des élèves en début de scolarité, notamment en lecture ; l'accompagnement des élèves en grande difficulté ; l'amélioration de l'environnement scolaire ; le renforcement de la formation des enseignants et la revalorisation de leur fonction ; la stimulation de l'intérêt des filles pour les mathématiques ; la sensibilisation et l'accompagnement des familles ; le suivi en fin de cycle primaire des élèves n'ayant pas acquis un niveau suffisant.

Quiconque s'intéresse aux systèmes éducatifs africains francophones pour mieux les comprendre et y intervenir,

2. La Confemem a publié deux versions du rapport PASEC 2014 : un rapport complet de 234 pages et un résumé exécutif de 22 pages. Ces deux documents sont disponibles auprès du siège de la Confemem à Dakar.

trouvera indispensable la lecture de ce rapport Pasec, très bien documenté et particulièrement soigné dans sa présentation (clarté de sa structure, iconographie). Peut-être estimera-t-il utile de s'adresser à la direction du PASEC pour obtenir, moyennant certaines conditions, la base de données à des fins d'études complémentaires ?

Jean-Marie De Ketele,
Université catholique de Louvain

PRIVATISER L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ? LES ACADEMIES EN ANGLETERRE

L'Angleterre se livre actuellement à une expérience éducative inédite : rechercher de la cohérence dans un système fragmenté, en obligeant chaque établissement à devenir autonome.

Le gouvernement britannique a annoncé, en mars 2016, que tous les établissements scolaires publics devraient devenir des *academies* d'ici 2022. La levée de boucliers a conduit à l'abandon provisoire du caractère obligatoire de la mesure, mais l'objectif demeure.

Les *academies* contre les autorités locales

L'Angleterre n'a jamais eu un système éducatif uni, mais une juxtaposition d'établissements allant des *public schools* farouchement indépendantes, coûteuses et élitistes, aux écoles financées sur fonds publics, accueillant 93 % des élèves, qui peuvent être ou non sélectives, mixtes, confessionnelles. C'est au niveau local qu'étaient traditionnellement gérés les établissements primaires et secondaire du secteur public. Les autorités éducatives locales (LEA) déterminaient les programmes d'enseignement, les budgets, le recrutement et la paie des enseignants. Au

cours des deux dernières décennies les pouvoirs des LEA ont été progressivement érodés, notamment par l'introduction de programmes nationaux en 1988 et de forces de marché dans l'éducation.

L'outil employé depuis quinze ans pour retirer les établissements à la tutelle des LEA est le statut d'*academy*. Il s'agit d'établissements publics mais autonomes : leurs fonds proviennent directement du gouvernement central, elles maîtrisent l'intégralité de leur budget et ne sont ainsi plus gérées par les LEA. Pour leur permettre d'être plus souples et réactives aux besoins locaux, elles ne sont pas astreintes aux programmes nationaux d'enseignement mais tenues de proposer un cursus « large et équilibré » et leurs élèves passent les examens nationaux. Elles proposent souvent une spécialisation (technologie, langues vivantes, sport, arts visuels, etc.).

Créées en 2000, les *academies* servaient initialement à affranchir des établissements jugés défaillants de la tutelle des autorités locales. Le changement de statut était alors imposé par le gouvernement central à des établissements dont les résultats étaient considérés comme insuffisants et la gestion incompétente. Le partenariat avec des entreprises « sponsors » avait pour objectif d'y injecter le dynamisme du secteur privé et des pratiques de management innovantes.

Dans un deuxième temps, tous les établissements ont été invités à se convertir en *academies*, sur vote des parents, le sponsor n'étant plus nécessairement issu du monde de l'entreprise mais pouvant être un individu, une association, une université, un groupe religieux, etc. Les incitations financières et la perspective de maîtriser l'intégralité de leur budget sans ponction par l'autorité locale ont d'abord intéressé des « bons » établissements secondaires, puis d'autres ont suivi. Leur

nombre est passé de 200 en 2010 à 5 000 aujourd'hui, concernant ainsi un élève sur sept. Les deux tiers des établissements secondaires sont des *academies* ; en revanche 85 % des élèves du primaire sont toujours dans des écoles des LEA.

Hostilité tous azimuts

Certains établissements convertis en *academies* ont connu des succès très médiatisés, tels Mossbourne Academy, en banlieue londonienne, brandie comme un exemple de réussite du programme. Revenu seul à la barre, le parti conservateur a annoncé la conversion obligatoire de tous les établissements publics en *academies*. En dévoilant la mesure, le chancelier George Osborne annonce : « Il est inacceptable que la Grande-Bretagne reste à la traîne dans les palmarès éducatifs internationaux. Je vais faire remonter le niveau et libérer les établissements du carcan de la bureaucratie locale » (15 mars 2016). Chaque élève devra bénéficier de « l'excellence » dont les *academies* sont censées être garantes (Livre blanc *Educational Excellence Everywhere*, mars 2016).

La décision a été très fortement contestée par le monde enseignant, les parents d'élèves, les syndicats, l'opposition (travailleuse) et même au sein de la majorité parlementaire (conservatrice), inquiète pour le devenir des écoles rurales. Au-delà du débat sur le bien-fondé de la réforme, sa faisabilité même est en question. Se présentera-t-il suffisamment de sponsors pour les milliers d'écoles à convertir ? Actuellement, des établissements peuvent se gérer collectivement avec un conseil d'administration commun, mais le modèle encouragé par le ministère est celui des chaînes commerciales. Pour qu'il soit viable, il faudrait un minimum de 1 200 élèves au sein de *multi-academy trusts* conçus comme « des

modèles de gestion et pas seulement des pôles éducatifs » (*Guardian*, 12 avril 2016). La Cour des comptes britanniques (*National Audit Office*) a tiré la sonnette d'alarme car le manque de transparence des comptes de ces entités est évalué comme un « risque significatif » pour les finances du gouvernement, soit la catégorie la plus défavorable.

Sur le plan pédagogique, les *academies* ne sont pas tenues de suivre les programmes nationaux (*national curriculum*). Elles fixent les salaires et les conditions de travail des enseignants sans limites légales, et sont même affranchies, depuis 2010, de l'obligation d'employer des enseignants habilités, ceci devant permettre de privilégier les compétences et l'expérience professionnelle. Le Livre blanc prévoit que le chef d'établissement décerne des accréditations professionnelles, ce qui inquiète les syndicats enseignants.

Un parti-pris idéologique ?

Le bilan des *academies* existantes est mitigé, et la décision de les imposer est critiquée comme un choix idéologique. En effet, le directeur du corps d'inspection (Ofsted) estime que 15 % seulement des plus grandes chaînes d'*academies* ont une réussite supérieure à la moyenne, au vu des progrès accomplis par les élèves, contre 44 % des établissements des LEA. Les sept *multi-academy trusts* les moins performants ne sont pas meilleurs que les autorités locales qu'ils étaient censés remplacer (*Guardian*, 15 mars 2016). Inversement, 82 % des écoles des LEA sont jugées « excellentes » ou « bonnes ». D'où l'opinion publique qui plaide majoritairement pour que les établissements soient libres de leur devenir.

La position des autorités locales est paradoxale : elles ont toujours la responsabilité de scolariser tous les enfants, mais

aucune prise sur les *academies* pour les inciter à créer des places. La situation est particulièrement inquiétante pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissages ou de comportement : la médiatisation des palmarès des écoles conduit à des pressions sur les élèves « difficiles », en leur proposant par exemple un changement volontaire d'établissement plutôt que l'exclusion (*BBC Newsnight*, janvier 2016).

Mais c'est clairement le modèle du marché qui a la faveur du gouvernement. Des entreprises à but lucratif sont présentes à tous les échelons décisionnels, et plusieurs grandes chaînes sont dirigées par des entrepreneurs proches du gouvernement, sans expérience du secteur éducatif. Des malversations financières ont été mises au jour ou même l'octroi (légal) de salaires à six chiffres.

Sur le fond, les mesures proposées n'apportent aucun élément de réponse aux problèmes éducatifs pressants, à savoir la pénurie d'enseignants et de places dans les écoles, les inégalités scolaires croissantes et la chute des budgets des écoles en termes réels, pour la première fois en vingt ans.

Mais, comme le note Estelle Morris, ancienne ministre de l'éducation travailliste, la situation actuelle est intenable : deux systèmes scolaires publics fonctionnent en parallèle, l'un géré par les autorités locales, l'autre comme *academies* qui reçoivent leurs fonds et n'ont de comptes à rendre qu'au gouvernement central. Le démantèlement des LEA est vu comme un chantier inachevé. Mais une nouvelle cohérence peut-elle se construire sur le modèle de l'entreprise ?

Maroussia Raveaud,
Université de Bristol

NOUVELLES VISIONS POUR L'ÉDUCATION NATIONALE EN SLOVAQUIE

Il existe, dans le système de l'éducation nationale slovaque comme dans d'autres systèmes éducatifs d'Europe centrale, de véritables efforts, depuis le début des années 1990, pour trouver une voie optimale vers la modernisation. Des changements rapides, souvent intuitifs, n'ont pas été véritablement fructueux pour l'éducation nationale slovaque. Alors que, jusque dans les années 1990, les résultats des comparaisons possibles de l'époque indiquaient que le système éducatif slovaque était en général plutôt satisfaisant, nous sommes aujourd'hui, après les efforts de réforme, paradoxalement confrontés à des échecs plutôt qu'à des succès (comme l'indiquent les mesures internationales des performances des systèmes éducatifs).

Ce constat d'échec est régulièrement lié à la problématique du manque de financement à tous les degrés et à tous les niveaux du système éducatif slovaque. Certes, ce problème est sérieux et, dans certains domaines, la question du statut de l'enseignant est vraiment critique, comme le montre l'étude de la Commission européenne (2013) qui porte sur les mesures pour améliorer du métier d'enseignant en Europe, à la suite de l'enquête internationale Talis 2013. Mais le financement n'est pas la cause de tous les échecs constatés. Un des problèmes majeurs est la quasi non-existence de standards pour la profession. Les concevoir améliorerait certainement la formation initiale des personnels pédagogiques et spécialisés et augmenterait sans aucun doute la qualité du processus éducatif de formation.

La réforme la plus importante qu'a connue le système éducatif slovaque a eu

lieu en 2008. Il faut cependant mentionner que le système n'est passé, depuis 1989, par aucun audit concernant ses besoins, ses points faibles et ses potentialités. Les années 1990 ont été caractérisées par des tentatives de conception de stratégies nationales, qui, étant donné le manque d'analyses en termes de contenu ou de financement, n'ont atteint leurs objectifs que partiellement et les effets attendus ont été absents. L'on a aussi manqué d'analyses comparatives avec des systèmes éducatifs efficaces, qui auraient pu permettre d'éviter un certain nombre d'erreurs. Ces erreurs étaient la conséquence de l'abandon de la recherche pédagogique et des sciences de l'éducation en général au nom d'une certaine orientation politique avant 1989. Il a donc manqué toute une génération de scientifiques et de chercheurs dans ce domaine, qui auraient pu consacrer leurs travaux à la modernisation du système éducatif. L'illusion d'une école de qualité datant du socialisme tchécoslovaque a commencé à se briser avec l'introduction par l'OCDE de mesures internationales des performances des systèmes éducatifs, au sein desquelles la Slovaquie n'a cessé d'occuper des places de plus en plus basses.

En 2008 fut adoptée une grande réforme éducative par la promulgation de la loi dite « sur l'école » n° 245/2008. La loi tentait de définir les principes du système éducatif élémentaire et secondaire... mais à nouveau, elle ne fut pas suivie d'une réforme des contenus de la formation universitaire des enseignants et rien ne fut programmé non plus concernant le financement de cette réforme pourtant votée, promulguée et appliquée, laissant ainsi le travail à moitié fait. Cette réforme de 2008 est parfois aussi nommée « réforme de choc », car l'aspect diachronique ne fut concrète-

ment pas pris en compte. La loi décrète un ralentissement de la centralisation alors qu'elle ne fait que la renforcer. Le curriculum, appelé en Slovaquie « programme d'enseignement », est créé sur deux niveaux : d'abord comme « Programme d'enseignement national » et publié en tant que tel par l'État, puis au niveau de l'école sous l'appellation « Programme d'enseignement de l'école ». Les contenus des programmes d'enseignement prévoient l'acquisition des compétences clés et décrivent les standards de contenus et de performance à acquérir par les apprenants. Dans le cas de la réforme de 2008, l'État a mené une expérience dont les conséquences marqueront les futures générations de chercheurs, d'enseignants, de parents et certainement aussi d'élèves, qui en ont fait les frais. Comme la loi renforce les organes centraux de décision, les changements politiques se reflètent très visiblement et chaque changement politique apporte ses changements curriculaires. Les macro-indicateurs généraux tels que le « *Monitor 9* » (évaluation des élèves en fin de 9^e année de l'école slovaque), les standards d'enseignement, l'approche par compétences clés, l'orientation vers la performance sont autant d'indicateurs utiles à l'État pour présenter l'état de l'éducation nationale. L'inspection s'intéresse aussi à ces macro-indicateurs. L'État contribue de façon essentielle au développement de ces macro-indicateurs en introduisant les technologies de l'information et de la communication et en incitant de façon indirecte les écoles à continuellement améliorer leurs équipements. L'essence même de l'institution scolaire – l'enseignement, l'éducation et le développement de relations interpersonnelles disparaît non seulement du point de vue de l'État mais aussi des parents, des enseignants et du grand public. Ce sont des préoccupa-

tions telles que la place de l'école à l'échelle nationale, la place de la Slovaquie dans les classements internationaux, les débouchés pour les anciens élèves, le marché du travail qui ont le plus d'échos actuellement. Il s'agit là d'une tendance mondiale, plus ou moins prononcée selon les pays.

En 2013 a commencé, sous la pression populaire mais aussi suite à la publication d'un rapport sur l'école en Slovaquie (Ministère de l'éducation, 2013), une discussion publique qui portait principalement sur le contenu des programmes d'enseignement nationaux créés en 2008, en vue de les modifier. Les changements demandés faisaient référence à quelques manques essentiels dans les contenus, qui privilégiaient principalement les savoirs encyclopédiques et laissaient peu de place au développement des savoir-être de l'élève ou à la capacité d'utiliser les connaissances acquises dans la vie pratique, etc. L'accent fut porté également sur la question de la contribution de l'État au développement de l'autonomie de l'école. Dans quelle mesure l'école doit-elle être autonome, en ce qui concerne la scolarité obligatoire, et comment définir le droit de l'enfant à une éducation de qualité ? Toutes ces idées ont conduit en 2014 à des « programmes d'enseignement nationaux innovés » qui sont entrés en vigueur au 1^{er} septembre 2015.

Il semble que la composante la plus moderne des curricula scolaires slovaques soit celle du domaine « langue et communication », au sein duquel les langues étrangères sont à la pointe de la recherche actuelle. L'enseignement des langues étrangères est fondé sur les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Cependant, l'enseignement de la première langue étrangère (l'anglais) est devenu obligatoire dès la troisième année de la scolarité obligatoire.

Jusqu'en 2011, les écoles pouvaient choisir la première langue étrangère qu'elles proposaient aux enfants et aux parents. L'anglais est devenu obligatoire surtout sous la pression des parents d'élèves, bien que la langue anglaise soit enseignée par un nombre important d'enseignants non qualifiés. À partir de la 6^e année, l'élève peut choisir une autre langue étrangère ; au lycée, deux langues étrangères sont obligatoires. Le baccalauréat slovaque (*maturita*) prévoit pour tous les bacheliers une épreuve obligatoire d'au moins une langue étrangère au niveau B2 du CECRL.

À l'automne 2015, dans le cadre d'un projet¹ de développement des compétences professionnelles des enseignants des écoles maternelles, primaires et secondaires dans le contexte de l'augmentation de l'efficacité de la réforme du système d'enseignement, une recherche a montré, sur un échantillon d'enseignants stratifié, quels étaient les points sensibles de la réforme. Plus de 1 600 enseignants d'écoles maternelles, primaires et secondaires ont participé à ce projet de recherche. L'enseignant, personne-clé d'un curriculum à deux niveaux, en est aussi l'auteur.

Selon 81 % des enseignants interrogés, aucun changement important ne s'est réellement produit dans le secteur éducatif slovaque. 73 % d'entre eux pensent que les réformes éducatives slovaques ne sont pas comparables à celles qui ont eu lieu dans le monde et 77 % d'entre eux ont l'impression que l'école slovaque ne s'améliore pas. Malgré une position très négative vis-à-vis des réformes menées dans l'éducation, 59 % des enseignants pensent que les réformes doivent continuer. Les enseignants des écoles maternelles et des lycées, respectivement 70 %

1. Projet FSE, Institut national pédagogique, 2016.

et 63 %, ont une position plus positive. Au niveau des écoles primaires, une forte polarisation des enseignants existe, avec 52 % d'entre eux ressentant le besoin de changement, et pas les autres.

Ces développements récents dans le domaine éducatif indiquent que la situation en Slovaquie est grave. Savoir comment la résoudre reste une question ouverte. La plupart des spécialistes pensent qu'il est primordial d'investir dans la stabilisation du corps enseignant, de chercher à améliorer leur situation financière et, ce faisant, leur statut dans la société. Le deuxième point crucial concerne la formation initiale et continue des enseignants, au sein de laquelle il est nécessaire d'accroître leur autonomie et leur sentiment de copaternité du contenu des enseignements. Il est en outre indispensable d'œuvrer pour faire évoluer une autre perception, historique en Slovaquie : celle que la profession d'enseignant est dirigée « d'en-haut ».

Enfin dernier élément, mais non des moindres, il est nécessaire de se pencher sur le sujet et l'objet de l'éducation – l'enfant. Respecter ses droits mais aussi lui rappeler ses devoirs envers la société. ■

Anna Butašová,
Arnaud Segretain,
Institut national d'éducation,
Slovaquie

Sources

EUROPEAN COMMISSION (2013) : *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, final-report, vol. 1, 84 p. [en ligne] DOI 10.2766/40827 ; vol. 2, 400 p. [en ligne] DOI 10.2766/41166, Luxembourg : Publications Office of the European Union.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE SLOVAQUIE (2013) : *Správa o stave školstva na Slovensku* (Rapport sur l'état de l'école en Slovaquie), Bratislava, [en ligne] [https://goo.gl/0AVO1b]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE SLOVAQUIE (2008) : *Štátny vzdelávací program 2008* (Programme d'enseignement national 2008), [en ligne] [http://goo.gl/lZOGK]

OCDE (2014) : *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Paris : OCDE, DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>

PORUBSKÝ Š., KOSOVA B., DOUSKOVA A. et al. (2014) : *Škola a kurikulum* (l'école et le curriculum), Université Matej Bel, Banská Bystrica.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (Institut pédagogique d'État) (2015) : *Inovovaný štátny vzdelávací program 2015* (Programme d'enseignement national innové, 2015) [<http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>]



repères sur les systèmes éducatifs étrangers

LE CYCLE DE RÉFORMES ÉDUCATIVES EN ALBANIE : UNE TRANSITION VERS LES NORMES OCCIDENTALES ?

Après la chute du régime communiste en 1991, l'Albanie a entrepris une profonde réforme de son système éducatif, à l'instar des réformes entreprises ailleurs en Europe centrale et orientale. Ces réformes étaient à la fois d'ordre politique, structurel et pédagogique, modifiant les programmes comme les approches pédagogiques, pour converger vers les normes occidentales.

L'Albanie, petit pays balkanique de l'Europe de l'Est, a une population de 2,9 millions d'habitants sur un territoire de 28 748 km². Environ 57,2 % de la population est urbaine, avec un taux de chômage de 17,9 % en 2013. Les minorités ethniques (vlach, grecque notamment) représentent environ 2 % de la population et la langue officielle est l'albanais. Le pays a une histoire longue et unique qui intègre l'influence des cultures anciennes grecque et byzantine, romaine, et surtout ottomane, qui demeurent importantes dans la compréhension des systèmes de valeurs, de la culture, des traditions et de l'éducation. En 1944, pendant la Deuxième Guerre mondiale, le pays devient la République socialiste d'Albanie, suite à la prise de pouvoir par les communistes. Il fait partie du bloc dit de l'Est puis demeure l'un des pays les plus fermés d'Europe, après sa rupture avec Moscou, en 1960. Le mouvement social et politique de la fin des années 1980, dans le bloc de l'Est, symbolisé par la chute du mur de Berlin en 1989, précipite la chute

du régime communiste (1991) et influence considérablement la société albanaise. Le nouveau régime a entrepris des démarches politiques, sociales et économiques pour amorcer la transition du système communiste, au pouvoir pendant presque cinquante ans, vers une économie libérale.

Ainsi, depuis 1991, l'Albanie tente progressivement de mettre en place une société ouverte, une économie de marché et une forme de démocratie occidentale. Les changements traversent l'ensemble de la société, car tout ce qui est associé à l'ancien régime, dans les premières années qui suivent le changement politique, est systématiquement réformé, voire éliminé. Les bouleversements affectent donc également le secteur de l'éducation. Depuis deux décennies, les décideurs politiques ont tenté de transformer et de réorganiser le système éducatif, avec comme objectif affiché de le calquer le plus possible sur le modèle des pays occidentaux (West, 2013), à l'instar de ce qu'on observe dans les autres pays d'Europe centrale et orientale.

L'Albanie est candidate officielle à l'Union européenne (UE) depuis 2012. L'UE ne propose pas de directives éducatives communes, contrairement à d'autres secteurs (économie, politique, droit). Il s'avère cependant que, si l'UE ne réglemente pas le secteur éducatif – chaque État demeurant souverain dans ce domaine –, de grands principes de politique éducative, adressés à la plupart des pays en transition, sont tirés de recommandations sociales et économiques paneuropéennes, liées à la formation de la main-d'œuvre et à l'emploi. L'Albanie, comme la plupart des pays d'Europe centrale et orientale en transition, a été par conséquent fortement incitée à aligner ses politiques et pratiques éducatives sur celles qui sont mises en

œuvre dans les pays membres de l'UE, tout comme l'ensemble des réformes administratives. De plus, dans la tourmente financière qui a suivi la chute du régime, l'Albanie a sollicité l'aide de l'UE et de la Banque mondiale, notamment dans le secteur éducatif : c'est aussi par le biais de ces programmes d'aide que l'UE et la Banque mondiale, notamment, ont contribué à orienter les réformes éducatives.

Traditionnellement, les politiques liées au système éducatif en Albanie étaient fortement alimentées par la politique et l'idéologie du parti au pouvoir, au lieu de se fonder sur des éléments issus de la recherche scientifique, quasi inexistantes, sous le régime communiste, dans le domaine des sciences de l'éducation (Whitehead, 2000) : les directives et l'organisation du système éducatif dépendaient autant d'orientations idéologiques que d'un souci d'efficacité et de formation de la main d'œuvre (West, 2013), mais aussi d'une transformation du système éducatif qui a permis d'éradiquer l'analphabétisme. De fait, très marqué par cet héritage idéologique, le système éducatif, aux yeux des nouveaux dirigeants soucieux de marquer une rupture avec l'ancien régime, se devait d'être vigoureusement réformé (Birzea, 1996 ; West, 2013). Cependant, dans de nombreux cas, les décideurs politiques ont mis en avant les réformes de l'éducation sans connaissance minimale de la recherche au sujet de leur propre système d'éducation¹. La décision de réformer a souvent été prise sans une connaissance précise des forces et faiblesses de l'outil éducatif hérité de la période communiste : il fallait effacer toute approche administrative ou

opérationnelle en vigueur avant 1991, sans nécessairement avoir une vision précise des objectifs éducatifs. Cette volonté de gommer un héritage rejeté relève tout autant de l'idéologie que celle de l'ancien régime, d'une certaine façon, en faisant prévaloir la finalité politique sur l'évaluation rationnelle des forces et faiblesses du secteur éducatif hérité de la période communiste (West, 2013).

Les réformes mises en place de 1991 à aujourd'hui ont été nombreuses et ont profondément modifié le système éducatif, le gouvernement albanais, cherchant à s'inspirer résolument d'un modèle occidental idéalisé, pour se démarquer radicalement du passé. Quelle a été la séquence des réformes et leurs effets sur le système éducatif albanais ? Cet article tente de dépeindre le cheminement des réformes à travers leurs objectifs décidés par les gouvernements qui se sont succédés depuis 1991, dans un contexte de bouleversements politiques.

Les réformes du système éducatif albanais

L'analyse des réformes promulguées depuis 1991 dans le domaine de l'éducation permet d'en retracer l'évolution. Cependant, on trouve peu de textes scientifiques sur les orientations des réformes éducatives post-1991 en Albanie.

La politique gouvernementale, depuis vingt ans, considère le champ de l'éducation comme une priorité nationale, à l'instar de la majorité des pays occidentaux. Depuis les années 1990, le système de l'éducation a subi des changements importants. Ceux-ci peuvent être regroupés en trois étapes.

Purifier l'éducation des caractéristiques communistes

Les années 1990 signent la fin d'un système communiste qui avait perduré

1. Sahlberg P., Boce E. (2010) : "Are teachers teaching for a knowledge society?", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), p. 31-48.

pendant cinquante ans et l'implantation d'un système démocratique très fragile. Ce changement politique, social et culturel marque aussi des changements dans l'éducation nationale. Il conduit les nouvelles élites gouvernementales, même si elles sont parfois issues du Parti communiste, à remettre en cause les objectifs, le fonctionnement et les valeurs du système éducatif, ainsi que les programmes, la pédagogie, les valeurs, les objectifs et la culture de l'école. Pendant cette période, il s'agit principalement de « la "purification" du système de l'héritage et des effets de l'idéologie communiste » (MASH, 2014). Il faut adopter un curriculum libéré des manipulations politiques et des distorsions idéologiques, opérer une réduction relative de la charge de travail, trouver un meilleur équilibre entre les connaissances, les compétences et les attitudes, examiner les objectifs et le contenu des sciences sociales.

Construire la base juridique du nouveau système éducatif (1995-2010)

La deuxième étape visait à préparer la base juridique structurant le fonctionnement administratif du nouveau système. Au cours de cette période, le gouvernement approfondit la coopération avec des organisations étrangères, telles que la Banque mondiale, dont l'aide et l'expertise permettent la mise en œuvre de deux grands projets destinés à améliorer la qualité de l'enseignement (2000-2005 ; 2006-2010) et à préparer la stratégie nationale d'éducation. Les changements ont affecté la structure du système d'éducation désormais structuré ainsi :

- *l'éducation préscolaire* non obligatoire dure trois ans et est offerte aux enfants de 3-6 ans dans des garderies ; pour les enfants de 5 ans qui n'ont pas suivi le programme préscolaire, des classes prépara-

toires (maternelles) sont intégrées dans les écoles primaires ;

- *l'éducation de base* dure neuf années (de 6 à 15 ans) et regroupe l'enseignement primaire et secondaire (cinq et quatre années respectivement) ;

- *l'éducation secondaire supérieure* concerne les élèves âgés de 15 à 18 ans : enseignement secondaire supérieur général, trois ans d'études ; enseignement secondaire spécialisé (trois à quatre ans), proposé dans des lycées généraux spécialisés dans les matières scientifiques et dont l'accès est sélectif, au mérite ; enseignement secondaire professionnel (quatre ans).

Outre la structure du cursus, la réforme a également touché les programmes et les structures de gestion. Malgré les efforts et les investissements, les évaluations des organismes nationaux et internationaux ont montré que la qualité du rendement des élèves demeure faible, tout comme l'efficacité du système, mesurée selon le taux de succès aux examens à la fin du secondaire ou selon le nombre d'élèves qui abandonnent l'école (MASH, 2014).

Moderniser le système éducatif

Dans cette période de poursuite de la réforme, l'objectif est d'offrir une éducation démocratique, en tenant compte des exigences des principes de base de l'égalité des chances en matière de qualité de l'éducation et de respect des différences individuelles : il ne s'agit plus de purger les traces du passé communiste ni de refonder les bases administratives du secteur éducatif, mais d' étoffer le contenu des programmes et d'en moderniser les approches pédagogiques. Un objectif important de cette période consiste à réformer la gouvernance de l'éducation, en particulier par le biais de la décentralisation, très lacunaire selon les normes des

pays occidentaux (West, 2013). Un autre objectif de cette phase est d'améliorer la qualité des processus d'enseignement par le biais de la modernisation du programme, du développement professionnel des enseignants, de l'amélioration des manuels scolaires et des méthodes d'évaluation des élèves, notamment.

Ainsi, le programme actuel affiche un système d'éducation centré sur les besoins et les centres d'intérêt de l'apprenant, radicalement différent du système traditionnel, qui obligeait l'élève à s'adapter à la mécanique du cours magistral centré sur le maître. C'est un système éducatif où les élèves et les enseignants travaillent ensemble, où la connaissance du domaine de l'apprentissage et les compétences sont construits par les élèves, qui produisent des solutions à des problèmes complexes pour l'individu et pour la société ; un système qui valorise l'ouverture internationale via l'enseignement de deux langues étrangères et des technologies de l'information et de la communication pour préparer les apprenants à faire face aux défis de l'environnement mondial ; un système qui valorise l'enseignement continu².

Au-delà de ces vœux pieux, l'objectif de la réforme est d'établir les meilleures conditions possibles pour les élèves, indépendamment des capacités et de l'origine sociale (principe de l'égalité des chances), pour, en théorie, préparer et former des citoyens actifs capables de participer de façon créative et critique à la vie économique, sociale et culturelle du pays et de s'adapter à l'évolution d'une société démocratique. Si le principe de l'égalité des chances demeure ainsi inchangé depuis l'époque communiste, les objectifs diffèrent en ce que la réforme vise à former

des citoyens actifs et adaptés à un marché de l'emploi régi par des principes libéraux.

De fait, les objectifs des dernières réformes albanaises rejoignent largement les finalités des réformes mises en œuvre dans les pays occidentaux. Ces dernières sont essentiellement « une adaptation des systèmes éducatifs aux besoins éducatifs d'une société donnée ; une amélioration des conditions d'apprentissage, une adéquation des formations aux exigences de l'emploi et un épanouissement des personnes diplômées », avec des réformes fondées sur une logique de compétence, une centration sur l'apprenant et une importance accrue accordée à la formation des enseignants (Jonnaert, Lafortune, Ettayebi, 2007).

Les objectifs des dernières réformes

Une logique de compétence et une centration sur l'apprenant

Dans le curriculum de l'école albanaise, les compétences sont encore en construction mais sont inspirées des programmes occidentaux : France, Suisse, Angleterre, Finlande, Québec³. Elles sont articulées autour de sept axes : communication ; raisonnement ; apprendre à apprendre ; mode de vie, entrepreneuriat et environnement ; compétence d'ordre personnel et social ; savoir-vivre ensemble et citoyenneté ; technologies de l'information. Ces éléments sont communs à nombre de programmes scolaires occidentaux.

Janaqi souligne que le curriculum traditionnel d'avant les réformes était bien davantage centré sur les enseignants et sur l'acquisition des savoirs académiques ; la structure du curriculum était rigide, très

2. Janaqi G. (2014) : « Le cadre curriculaire en enseignement de la République de l'Albanie » (Korniza Kurrikulare E Arsimit Parauniversitar Të Republikës Së Shqipërisë), *Revista pedagogjike*, 2014, p. 29-105.

3. Janaqi 2014, *op. cit.*

centralisée et peu flexible, mettant l'accent sur la mémorisation et la reproduction exacte de connaissances préfabriquées. Or le nouveau curriculum repose sur la valorisation des processus d'apprentissage et de la méthodologie transdisciplinaire (logique de compétence), tout en montrant une flexibilité dans la structure et la répartition du temps, ouvert à la communauté et à la formation continue.

L'importance accordée à la formation des maîtres

La profession d'enseignant est contrôlée et les exigences sont élevées (MASH, 2014). Pour avoir le droit de l'exercer, chaque candidat doit avoir : terminé des études de deuxième cycle en pédagogie de la discipline de spécialité de l'enseignant ; suivi un stage de pratique professionnelle d'environ un an dans les établissements d'enseignement complémentaire ; passé l'examen d'État pour les enseignants dans son profil.

La préparation des enseignants, malgré les changements apportés dans la formation, qui comporte des connaissances et des compétences théoriques appropriées, a cependant besoin d'être améliorée (MASH, 2014). Or, leur formation initiale ou continue accorde peu de place à l'acquisition d'expérience de la pratique quotidienne de l'enseignement en classe, souvent insuffisante ; dans certains cas, elle présente même des lacunes car le renforcement de la capacité des enseignants à faire face aux facteurs externes à l'école, comme la participation des parents et de la communauté, n'est tout simplement pas pris en considération. Il est cependant important que la formation initiale et continue des maîtres tienne davantage compte du besoin de compétences nécessaires pour un enseignement plus adapté à un environnement social qui a connu d'importantes muta-

tions (Whitehead, 2000). Le même auteur, en s'intéressant à la structuration des stages dans la formation initiale des maîtres, dans le cadre des réformes en éducation, souligne que, suite à la promulgation des réformes, les universités ont restructuré leurs programmes de formation des maîtres, en augmentant le temps consacré aux stages professionnels. Il mentionne cependant que l'application de la réforme a été lente et influencée également par la crise politique albanaise de 1997, ainsi que par la guerre au Kosovo (1999). En outre, ces événements ont rendu difficile l'évaluation des progrès de la réforme pendant cette période et la communication entre chercheurs albanais et universités européennes.

En somme, la nature et les objectifs visés par les réformes en éducation entreprises par le gouvernement albanais, ces dernières années, se rapprochent beaucoup de la typologie des réformes en éducation en Europe centrale et orientale (Whitehead, 2000) :

- réformes visant à corriger les caractéristiques les plus apparentes de l'éducation conçue à l'époque communiste ;
- réformes systémiques, impliquant un changement de paradigme : la décentralisation et la définition du rôle de l'État pour permettre l'émergence d'une démocratie pluraliste, la poursuite des principes de l'économie de marché dans les organisations éducatives et la mise en œuvre du contrôle de la qualité par une évaluation et la responsabilité publique ;
- réformes de modernisation visant à adapter les programmes, les manuels, l'équipement et les méthodes d'enseignement ;
- réformes structurelles qui concernent des changements dans la durée des études et entre les différents niveaux et types d'enseignement.

Le processus de réforme en Albanie « a été avant tout un processus *bottom-up* » (Whitehead, 2000). Il semble que le ministère de l'éducation a été impliqué dans ce processus, mais ne l'a pas dirigé, les réformes marquant une rupture avec l'ancien système de contrôle centralisé.

Il importe d'évaluer les forces et les faiblesses de ces réformes, en ce qui concerne la pratique des enseignants.

Enkelelda Arapi,
Frédéric Lasserre,
Université Laval

Tableau 1. Statistiques économiques : budget et éducation

| | PIB (millions USD, milliards leks) | Budget de l'État (millions USD, milliards leks) | Budget de l'État en éducation (millions USD, milliards leks) | Part du budget en éducation dans le budget de l'État | Budget en éducation, % du PIB | Dépenses des ménages en éducation, % du PIB |
|----------------|--|--|--|---|-------------------------------------|--|
| 2009 | 12 313 (1,148,1) | 4 074 (379,9) | 421 (39,3) | 10,3 % | 3,42 % | 0,8 % |
| 2013 | 12 851 (1 358) | 3 876 (409,6) | 402 (42,5) | 10,4 % | 3,13 % | 0,9 % |
| 2015 (plan) | 11 432 (1 492,1) | 3 639 (475) | 342 (44,6) | 9,5 % | 3,1 % | 0,9 % |

Source : Ministria e Arsimit dhe Sportit (2016), *Dokumenti I Strategjisë Së Zhvillimit Të Arsimit Parauniversitar* [Ministère de l'Éducation et des Sports, Document de la stratégie du développement de l'éducation préuniversitaire] 2014-2020, Tirana.

Tableau 2. Effectifs dans l'enseignement public, 2014

| | Précolaire | Primaire | Secondaire 1 ^{er} cycle | Secondaire 2 ^e cycle |
|--------------------------|------------|----------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Élèves | 77 154 | 177 177 | 115 609 | 165 567 |
| Enseignants | 4 151 | 9 389 | 7 138 | 13 516 |
| Institutions | 1 751 | 1 317 | | 381 |
| Directeurs | 202 | 1 110 | | 381 |
| Ratio enseignants/élèves | 1:19 | 1:15 | | 1:16 |

Source : Ministria e Arsimit dhe Sportit, *Dokumenti I Strategjisë Së Zhvillimit Të Arsimit Parauniversitar* (2016) [Ministère de l'Éducation et des Sports, Document de la stratégie du développement de l'éducation préuniversitaire] 2014-2020, Tirana.

Bibliographie

BIRZEA C. (1996) : "Education in a World in Transition : Between Post-communism and Post-modernism", *Prospects*, n° 26(4), p.673-681.

JONNAERT P., LAFORTUNE L., ETTAYEBI M. (2007) : Un regard sur les réformes en éducation, dans : L. Lafortune, M. Ettayebi, P. Jonnaert, *Observer les réformes en éducation*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 1-14.

MASH [Ministère de l'éducation et des sciences] (2014) : Grupi I Punës Për Reformimin E Arsimit Parauniversitar - *Reforma E*

Sistemit Arsimor Parauniversitar. Raporti Paraparak. [Groupe de travail pour la réforme en éducation préuniversitaire – Réforme du système éducatif préuniversitaire. Rapport préliminaire], Tirana.

WEST J. (2013) : *Vocational Education and Training in Eastern Europe: Transition and Influence*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies [en ligne] [<http://www.llakes.org/wp-content/uploads/2013/04/41.-West-2.pdf>]

WHITEHEAD J. (2000) : "Teacher education reforms in Albania", *European journal of teacher education*, n° 1, p.85-94.

GOUVERNER L'ÉCOLE PAR SES RÉSULTATS ? UNE COMPARAISON FRANCE-QUÉBEC

Depuis plusieurs décennies se développent de nouveaux modèles de gouvernance publique inspirés du *New Public Management*. S'affirment ainsi en éducation des politiques d'*accountability* qui visent à améliorer les résultats de l'école, son efficacité et son efficience, en valorisant diverses formes de reddition de comptes de la part des acteurs de ce champ¹.

Ces transformations ont été beaucoup étudiées par les chercheurs, notamment anglophones. Certains essaient d'évaluer le type d'*accountability* le plus efficace pour améliorer les résultats des élèves. D'autres s'interrogent sur les raisons et les significations du développement de ces politiques : montée d'une économie de la connaissance liée à la mondialisation, crise des formes d'intervention de l'État-social, influence des organisations internationales, montée d'une orthodoxie néolibérale, etc.

Intéressantes, ces approches ont néanmoins chacune leurs limites. La première se concentre sur les effets officiellement attendus de ces politiques et théorise peu les processus leur permettant de produire des changements (ou non). À dominante macroscopique, la seconde privilégie souvent une analyse des discours transnationaux et documente peu la mise en œuvre concrète et effective de ces politiques.

La recherche (*New*)AGE tente de combler ces lacunes en proposant une analyse sociologique multi-niveaux de la

trajectoire et de l'instrumentation de ces politiques dans deux systèmes scolaires, ainsi que des médiations qui interviennent à tous les niveaux dans leur mise en œuvre.

Le projet (*New*)AGE

La recherche intitulée « (*New*) *Accountability and Governance in Education* » s'est étendue sur quatre années scolaires (de 2012-2013 à 2015-2016). Financée en France par l'Agence nationale de la recherche (ANR) et au Québec par le Fonds de recherche du Québec pour la Société et la Culture (FQRSC), elle a été dirigée par Christian Maroy (Université de Montréal), Xavier Pons (Université Paris-Est Créteil) et Agnès van Zanten (Sciences Po-CNRS) et a regroupé une douzaine de chercheurs.

À rebours de travaux à dominante anglophone souvent centrés sur les systèmes éducatifs ayant le plus développé une logique d'*accountability*, la recherche (*New*)AGE a comparé, conformément à la méthode dit des cas les plus différents, deux systèmes scolaires – la France et le Québec – très contrastés en termes : 1) de structure de gouvernance (système scolaire français plus centralisé et moins fragmenté), 2) de degré de développement des politiques d'*accountability* (plus formalisées au Québec) et 3) d'exposition aux doctrines transnationales (plus précoce et plus forte au Québec).

Ce choix a permis non seulement d'étendre la couverture géographique de la recherche sur le sujet mais aussi de retenir des terrains d'investigation privilégiés pour étudier la variété des logiques d'appropriation des doctrines transnationales à l'œuvre dans les systèmes éducatifs.

Les méthodes déployées furent qualitatives : analyses de corpus de documents ; observations et entretiens

1. Pour une typologie récente de ces politiques, distinguant des redditions de comptes « dures » (Angleterre, Texas), « néobureaucratiques » (Québec), « réflexives » (Ontario, Écosse) et « douces » (Belgique, France), voir Maroy et Voisin (2014).

(près de 200) à différents niveaux du système. L'enquête a été conduite en France dans trois académies et au sein d'elles, dans neuf lycées (six publics et trois privés) et au Québec dans quatre commissions scolaires (CS) et plusieurs établissements secondaires.

Sur un plan théorique, cette recherche a consisté à croiser et mutualiser les acquis de la sociologie de l'action publique (plutôt européenne), de la sociologie néo-institutionnaliste (plutôt américaine) et des travaux internationaux sur l'*accountability*, la gouvernance et la mondialisation en éducation. Trois axes de comparaison ont été privilégiés : 1) la trajectoire de long terme des politiques d'*accountability* dans chaque système scolaire, à savoir la politique de « pilotage par les résultats » en France et la « gestion axée sur les résultats » au Québec ; 2) les médiations opérées par des acteurs organisés qui, à divers niveaux, influent sur la mise en œuvre de la politique nationale et 3) la nature et les usages des outils et instruments d'action publique mobilisés pour opérationnaliser ces politiques mais aussi les problèmes posés par leur choix et les obstacles à leur mise en œuvre.

Résultats de recherche : quatre illustrations

La recherche (*New*)AGE a mis en évidence plusieurs résultats dont une partie est encore en cours d'analyse. Nous insistons sur quatre conclusions particulièrement saillantes qui illustrent à nos yeux l'intérêt d'une approche multiniveaux.

Deux mondialisations distinctes

La littérature scientifique internationale consacrée aux politiques d'*accountability* insiste souvent sur la globalisation néolibérale, sur la soumission de l'école aux impératifs du *New Public Management* et sur le rééchelonnement de l'action

publique (« *rescaling* ») en faveur du niveau transnational ou supranational.

Ce n'est pas exactement ce que nous observons. S'il y a bien une exposition des systèmes scolaires français et québécois aux impératifs du *New Public Management*, ces impératifs sont sélectionnés et traduits en fonction des contextes et des problématiques de l'action publique qui prédominent dans chaque système.

Au Québec, la « gestion axée sur les résultats » se traduit ainsi par la combinaison de nouveaux instruments (cibles, conventions de partenariat, plans de réussite) avec d'autres préexistants, plus participatifs (projets d'établissement, conseils d'école), afin de résoudre des problèmes anciens, comme l'échec et le décrochage scolaires ou la crise démocratique des CS. Par ailleurs, on assiste à une convergence partielle d'intérêts entre syndicats et gouvernants pour maintenir ces problèmes comme prioritaires, pour maintenir le palier intermédiaire des CS, pour éviter une mise en œuvre plus libérale du *New Public Management* et pour encadrer davantage les CS par l'action stratégique de l'État. Ce changement, graduel mais substantiel, s'appuie ainsi depuis 2000 sur une série de lois et de procédures clairement codifiées (Maroy *et al.*, 2014).

En France, le « pilotage par les résultats » a été particulièrement mis en avant par la droite gouvernementale au cours de la période 2003-2012 dans un contexte de mise en œuvre de la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) et de la Stratégie de Lisbonne. Si ce pilotage est le résultat d'une offre politique spécifique rationalisée par cette droite depuis les années 2000, il est aussi la conséquence de plusieurs décennies de réflexions administratives et institutionnelles faisant progressivement du triptyque projet-contrat-évaluation une boucle vertueuse

pour repenser la régulation d'un système centralisé. Ce pilotage n'a pas donné lieu à un changement radical des modes de gouvernance traditionnels du système. Il s'est plutôt fondu en eux, comme en témoignent, par exemple, les injonctions bureaucratiques au changement par circulaires ; la mise en œuvre très inégale de ce pilotage selon les périodes et les territoires ; les débats essentiellement budgétaires concernant la LOLF ou encore le découplage entre ce pilotage et l'allocation des budgets (Pons, 2014).

Comment rendre compte de ce double mouvement d'exposition et d'intégration partielle d'une doctrine transnationale en fonction d'intérêts domestiques ? Finalement, y a-t-il mondialisation de ces deux systèmes scolaires ou pas ? Pour rendre compte de cette dualité, nous avons opté pour la notion de « mondialisation vernaculaire » proposée par Arjun Appadurai (1996) et reprise en éducation par Bob Lingard (2006). Cette dernière renvoie à la capacité des différents contextes (politiques, culturels, socio-économiques) à tempérer et transformer à la fois les effets d'une mondialisation « descendante » (*top-down*), ou « par le haut » promue notamment par certaines organisations internationales et véhiculée dans des doctrines transnationales.

En clair, les deux systèmes ne convergent pas vers un modèle transnational unique d'*accountability* et de *New Public Management* (par exemple néolibéral), chacun d'eux se mondialise à sa manière compte-tenu de sa trajectoire de réforme. En France, cette mondialisation vernaculaire prend la forme d'une « globalisation par internalisation discursive » : la France se mondialise essentiellement en intégrant dans un grand nombre de discours les impératifs et les standards mondiaux du *New Public*

Management, l'intégration de ces derniers pouvant donner lieu dans les faits à une mise en œuvre irrégulière dans le temps et dans l'espace. Au Québec, nous observons plutôt une « centralisation par *linkage*² institutionnel », la mondialisation du système scolaire québécois en matière d'*accountability* se traduisant par un renforcement de la centralisation du système et le développement de différents instruments et procédures de régulation clairement reliés entre eux, maillés les uns avec les autres (plans, conventions de partenariat, indicateurs de résultats, espaces de questionnement professionnel, etc.).

Un renforcement commun de l'État central

Si leur trajectoire diffère, ces deux politiques ont un point commun : celui de conduire à un renforcement du pouvoir étatique central, contrairement à ce que prédit une certaine littérature en éducation et en science politique sur les transformations de l'État.

Au Québec, la traduction du *New Public Management* est opérée de façon sélective, en privilégiant la mise en place de nouveaux outils de gestion des organisations scolaires supposés améliorer l'efficacité organisationnelle des établissements et des CS. Plutôt que de préconiser le renforcement de la compétition scolaire et le choix des parents dans un système plus décentralisé vers les établissements, la « gestion axée sur les résultats » renforce la régulation verticale du système, où les objectifs des CS sont alignés sur les buts ministériels, définis sous formes de cibles chiffrées à atteindre, articulés à des plans d'amélioration des pratiques pédagogiques et gestionnaires des établissements.

2. Ce terme anglais désigne la construction de liens entre des éléments disparates.

| | Logiques de médiation | | | |
|--------|-----------------------|----------------------|-------------------|----------------------|
| | <i>Dilution</i> | <i>Appropriation</i> | <i>Annulation</i> | <i>Amplification</i> |
| France | Académie 1 | Académie 2 | - | Académie 3 |
| Québec | - | CS 1 et CS 3 | - | CS 2 et CS 4 |

En France, on assiste à une étatisation d'ordre essentiellement cognitif qui voit l'État accroître son pouvoir de conceptualisation des réformes institutionnelles à envisager, et donc de contrôle des changements qui pourraient l'affecter de manière fondamentale. Ce processus est visible dans l'application plus managériale que doctrinaire du *New Public Management* par les administrations scolaires ; dans l'amélioration de leur connaissance du système à travers les outils de pilotage déployés³ ; dans la redéfinition de certains d'entre eux selon les besoins uniques de l'État (exemple des tests nationaux) et dans le pouvoir renforcé des élites administratives et de leur « science d'État ».

Des médiations fortes aux niveaux intermédiaires

Les conclusions précédentes pourraient laisser penser que ces politiques d'*accountability* accroissent finalement la capacité des pouvoirs centraux à peser plus efficacement sur les niveaux inférieurs des systèmes scolaires et à réguler les territoires éducatifs qui le composent de manière plus effective. Là encore, la réponse doit être nuancée.

Au niveau intermédiaire en effet, on assiste à des logiques de médiation institutionnelle très contrastées d'un territoire

à l'autre, comme l'illustre le tableau ci-dessus. Ce dernier reprend la typologie de Betty Malen (2006) qui distingue, sur la base de nombreux travaux nord-américains, quatre logiques d'ajustement des bureaucraties scolaires aux politiques mises en œuvre : l'« annulation » est une logique radicale qui revient à vouloir révoquer une politique publique par des voies légales et institutionnelles ; la « dilution » amène les acteurs à saper les fondements des nouvelles initiatives proposées en combinant différentes réactions à ces dernières (ignorance, résistance ouverte, défiance systématique, etc.) ; l'« appropriation » désigne un processus d'adoption stratégique et sélective de certains éléments d'une politique par les acteurs qui les combinent avec leurs intérêts locaux et enfin l'« amplification », consistant à créer les conditions d'un engagement durable des acteurs dans la réforme. Les autorités intermédiaires que nous avons plus particulièrement étudiées s'inscrivent ainsi dans des logiques de médiation fort variées.

Plusieurs facteurs expliquent ces médiations différenciées que nous ne pouvons développer ici, parmi lesquels les problématisations locales des enjeux de la politique scolaire ; les choix effectués par les autorités intermédiaires en matière de gouvernance et les rapports de force avec leurs partenaires jouent un grand rôle. En France par exemple, l'académie 1, jeune académie de masse, concentre un grand nombre de difficultés scolaires, sociales, sécuritaires et démographiques (croissance régulière et importante des effec-

3. La contractualisation et le dialogue de gestion entre l'administration centrale et les académies s'appuie par exemple depuis plusieurs années sur une procédure, des applications informatiques et des indicateurs renouvelés, qui permettent d'entrer plus finement dans les problématiques des territoires.

tifs). À cela s'ajoutent la présence de contre-pouvoirs locaux puissants, à la fois professionnels, associatifs et politiques, mais aussi les hésitations de la régulation étatique de ce territoire, visibles dans le taux de rotation des recteurs. Par conséquent, la problématisation politique majeure de la question scolaire dans cette académie, depuis 2009 en particulier, consiste à « normaliser » cette dernière, ce qui se traduit par des choix de pilotage reléguant la question de la régulation par les résultats au second rang au point de déboucher sur une « dilution » de la politique nationale sur le sujet. Le fait qu'au Québec, on ne constate aucune logique de dilution ou d'annulation de la politique, peut s'expliquer par plusieurs mécanismes institutionnels mimétiques (influence de « bonnes pratiques » originaires de l'Ontario) ou normatifs (formations des cadres ou influence d'organismes experts intervenant dans les différentes CS), qui ont contribué à favoriser la réception positive et une mise en œuvre effective de la politique provinciale.

Des effets contrastés en établissements

Au niveau des établissements scolaires enfin, ces deux politiques n'ont pas les mêmes effets sur les acteurs, notamment les enseignants. Au Québec, la mise en œuvre de la « gestion axée sur les résultats » dans les CS analysées débouche sur une nouvelle forme de gestion de la pédagogie, c'est-à-dire sur des transformations institutionnelles qui visent à rationaliser et à gouverner le travail pédagogique des professionnels qui participent de l'apprentissage des élèves. C'est le cas, notamment, en ce qui concerne les modalités d'évaluation pédagogique des élèves ou l'alignement des pratiques d'enseignement avec les prescriptions des programmes. Cette

gestion de la pédagogie prend cependant une ampleur différente selon la logique de médiation de la CS et en particulier en fonction de la configuration des outils de suivi statistique ou pédagogique réellement mobilisés par les équipes de direction des écoles. Néanmoins, elle peut signifier, en termes d'action publique, un début de « recouplage » – en opposition aux travaux classiques sur le découplage (Coburn, 2004) – entre, d'un côté, l'action publique et managériale désireuse d'introduire des changements et le « cœur technique » de tout établissement scolaire – la pédagogie –, qui résiste souvent à ces changements.

En France, à l'opposé, dans quatre lycées sur six, le « pilotage par les résultats » et la reddition de comptes vis-à-vis de l'institution scolaire sont essentiellement endossés par les chefs d'établissement, qui ne dupliquent pas ce pilotage à l'échelle de leur établissement et préfèrent d'autres modalités de pilotage interne. La plupart des enseignants interrogés n'ont ainsi qu'une connaissance lointaine et limitée des instruments supposés équiper ce pilotage par les résultats. Au sein des établissements scolaires français, les acteurs peuvent donc incarner des identités professionnelles et se référer à des modèles de reddition de comptes extrêmement variés, qui favorisent plus ou moins le développement d'un pilotage par les résultats. Annabelle Allouch distingue ainsi quatre modèles de reddition de comptes ou de relations d'*accountability* endossés par les acteurs et plus ou moins à l'œuvre dans les lycées : une relation d'*accountability* pour soi (essentiellement celle d'enseignants qui estiment n'avoir à rendre des comptes qu'à eux-mêmes) ; une relation d'*accountability* « égalitaire » (promue par des enseignants et des chefs d'établissement désireux d'améliorer les relations avec les

usagers et de réduire les inégalités sociales de réussite scolaire) ; une relation d'*accountability* « traditionnelle » (mise en conformité bureaucratique plutôt de la part d'acteurs dont la position est fragilisée comme les nouveaux venus) ; une relation d'*accountability* « idéelle », qui consiste à se référer à des abstractions (la « nation », la « société »).

Au final, si la recherche (*New*)AGE a les limites de ses spécificités, elle présente tout de même à nos yeux trois types d'intérêt. Elle permet d'envisager des systèmes scolaires peu étudiés dans la littérature internationale sur l'*accountability* et de nuancer certaines tendances généralisées à partir d'un petit nombre de cas, souvent anglophones (intérêt empirique). Elle montre qu'il est essentiel d'avoir une approche multi-niveaux de ce type de réformes institutionnelles, tant les logiques de médiation et les réappropriations peuvent être fortes et sélectives à tous les niveaux, y compris au niveau central national (intérêt analytique). Elle illustre la fertilité d'une approche théorique croisant différentes traditions d'analyse plus ou moins développées des deux côtés de l'Atlantique (intérêt théorique) au moment d'analyser les effets de ces politiques, aspect moins développé dans cet article. ■

Christian Maroy,
Université de Montréal

Xavier Pons,
Université Paris-Est-Créteil

Bibliographie

APPADURAI A. (1996) : *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, MN : The University of Minnesota Press.

COBURN C. E. (2004) : Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244. doi : 10.1177/003804070407700302

LINGARD B. (2006) : Globalisation, The Research Imagination and Deparochialising The Study of Education, *Globalisation, Societies and Education*, 3, 2, 287-302.

MALEN B. (2006) : « Revisiting Policy Implementation as a political Phenomenon », dans M. I. Honig (dir.), *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity*, p. 83-105, Albany : SUNY Press.

MAROY C., VOISIN A. (2014) : « Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation », *Éducation Comparée - Nouvelle Série*, vol. 11, p. 31-57.

MAROY C., MATHOU C., VAILLANCOURTS, VOISINA. (2014) : « La construction de la politique de « Gestion axée sur les Résultats » au Québec : récits et trajectoire de la politique », *Éducation Comparée - Nouvelle Série*, vol. 12, p. 45-69.

PONS X. (2014) : « Le pilotage par les résultats en éducation en France : archéologie d'une formalisation administrative », *Éducation Comparée - Nouvelle Série*, n° 11, 2014, p. 59-82.



note de lecture

***The Global Testing Culture.
Shaping Education Policy,
Perceptions and Practice***

William C. Smith

(sous la direction de), Oxford,
Symposium Books, 2016

La thèse de cet ouvrage est synthétisée dans son titre et dans l'introduction que nous livre William Smith. Ce dernier soutient que le développement sans précédent de tests standardisés dans le monde débouche sur la construction progressive d'une culture globale du *testing* qui repose sur trois piliers organisés en cercles concentriques : des présupposés fondamentaux (*core assumptions*) comme le positivisme et l'individualisme ; des valeurs de référence (le droit à l'éducation, la décentralisation, le néolibéralisme, etc.) et des modèles culturels qui traduisent en rôles et comportements attendus ces valeurs et présupposés (comme le modèle des parents consommateurs d'un marché scolaire néolibéral). Il mobilise pour cela les travaux de la « *World Culture Theory* », qui identifient les similarités de pratiques et de politiques éducatives dans des contextes différents pour théoriser sur leur base l'existence de modèles culturels mondiaux.

L'ouvrage est ainsi structuré en trois parties au sein desquelles 25 auteurs aux profils internationaux variés illustrent diverses dimensions du déploiement et de l'influence de cette culture globale.

La première partie analyse la façon dont des expériences de *testing* nationales et internationales enrichissent cette culture globale et, réciproquement, comment celle-ci façonne ensuite les

pratiques, représentations et politiques domestiques. Brent Edwards évoque ainsi le cas de la politique EDUCO (*Education with Community Participation*) qui donne plus de pouvoir aux familles rurales dans le contrôle des résultats de l'enseignement et augmente la reddition de comptes des enseignants envers ces acteurs. Cette politique, initialement développée au Salvador, a été promue par la Banque mondiale comme un exemple de bonne pratique à mettre en œuvre dans les pays en développement. Rie Kijima et Jane Leer interrogent les raisons pour lesquelles le Chili a participé très rapidement au mouvement des enquêtes internationales. Au-delà des raisons traditionnellement envisagées (se comparer à d'autres pays, s'aligner sur les standards internationaux), cette volonté s'explique selon elles par le souhait des autorités nationales de s'appuyer sur ses comparaisons pour renforcer la légitimité et les capacités d'intervention de l'État central. Hilla Aurén et Devin Joshi montrent que le succès de la Finlande repose sur un modèle de *testing* positif tourné vers une meilleure égalité entre les élèves (*supportive testing*), plutôt que sur un modèle de contrôle visant à discipliner les acteurs de l'éducation (*disciplinary testing*). Ce modèle a contribué à façonner une « marque de fabrique » finlandaise dans le monde, même si la reprise à l'étranger de ce modèle n'est pas toujours fidèle. Plusieurs autres analyses sont proposées dans cette partie : une discussion des principales explications des différences de résultats à Pisa obtenus par divers pays (Ji Liu) ; une analyse critique du programme 2015-2030 de développement durable par l'éducation et la formation continue promu par les Nations Unies (Angeline Barrett) et une étude historique des pratiques d'évaluation au Danemark entre 1945 et les années 1990 (Karen Andreasen et Christian Ydesen).

La deuxième partie se concentre sur l'érosion de l'évaluation formative partout dans le monde et le couplage progressif du *testing* avec des sanctions ou des conséquences institutionnelles majeures (*high stakes*). Sumera Ahsan et William Smith utilisent les travaux de Vygotsky pour montrer que les évaluations en classe des enseignants facilitent beaucoup plus les apprentissages que les évaluations standardisées. Renáta Tichá et Brian Abery formulent plusieurs recommandations visant à ne pas oublier les évaluations formatives. Anthony Somerset analyse les pratiques d'évaluation de plusieurs pays pauvres, en classe et à travers des examens nationaux. Il montre que les attentes et exigences des évaluateurs restent faibles et ne permettent pas d'améliorer les apprentissages. Sean Mulvenon et Sandra Bowman proposent un « récit explicatif » (*narrative*) permettant de comprendre le développement d'une politique globale du *testing*. Mariam Orkodashvili, enfin, étudie pour sa part les effets du tutorat privé sur les résultats aux tests internationaux d'élèves pauvres.

La troisième partie illustre différentes modalités d'intégration de cette culture globale dans les systèmes éducatifs nationaux. Mobilisant Foucault, Kristine Kousholt et Bjorn Hamre montrent que dans le cas danois, les tests constituent un nouveau dispositif de disciplinarisation des conduites éducatives. Pearl Chung et Hyeonwoo Chea reviennent sur la rupture qu'a connue en 2013 la politique sud-coréenne en matière de *testing* avec l'introduction du programme « *Happy Education for Studentss Dream and*

Talent ». David Balwanz évoque le cas sud-africain du « *National Senior Certificate Exam* » et montre, de manière nuancée, la diffusion d'une culture du *testing* parmi les élèves et les enseignants. Tracy Burns, Patrick Blanchenay et Florian Köster enfin mettent en évidence les grandes difficultés rencontrées par les municipalités suédoises pour développer la reddition de comptes des établissements scolaires et contrôler leurs résultats.

S'il contient plusieurs études de cas très intéressantes, cet ouvrage présente deux limites à nos yeux. La question reste posée de l'existence effective de cette culture globale du *testing*. Dans la mesure où les études de cas illustrent, parfois avec nuance, une diversité de situations – sans oublier d'autres cas allant moins dans le sens de la thèse du coordonnateur de l'ouvrage –, la présentation liminaire peine à convaincre, tant elle enferme le *testing* dans une de ses applications empiriques possibles, celle tournée vers l'évaluation de la performance dans un système décentralisé et dans une perspective néolibérale. On peut dès lors se demander si la perspective de l'ouvrage contribue à réifier cette culture globale plus qu'à n'en démontrer l'existence empirique. Par ailleurs, quand bien même cette culture existerait, on peine à voir la plus-value de cette perspective d'analyse par rapport à d'autres, nombreuses, auxquelles les auteurs ne se confrontent pas, pour analyser les processus de mondialisation, de transferts et d'hybridation à l'œuvre. ■

Xavier Pons,
UPEC, LIPHA, OSC-Sciences Po