



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Maradan, O. (2006). L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats : contexte général et perspectives pour les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 133-151. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.027>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Olivier Maradan, 2006



L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats : contexte général et perspectives pour les institutions de formation

Olivier MARADAN¹

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Suisse

La Suisse est sur le point de s'engager dans un processus d'harmonisation renforcée de son système de formation. Pour la scolarité obligatoire, ce mouvement aura des incidences sur le cycle élémentaire, les structures, les plans d'études, l'évaluation des apprentissages, la conduite politique du système, sans pour autant déterminer les choix pédagogiques. Cette évolution s'inscrit dans la volonté, confirmée par le vote populaire sur la révision des articles constitutionnels sur la formation, d'un fédéralisme scolaire plus coopératif et plus transparent, mais elle doit également être située dans un contexte européen et contemporain faisant peser de plus lourdes exigences sur la qualité du système éducatif.

Si certains craignent une forme de dérive néo-libérale axée sur la mesure systématique – et conséquemment une forme d'obligation – des résultats, beaucoup voient dans les propositions actuellement en discussion la possibilité de renforcer la compréhension commune des objectifs d'apprentissage et la qualité de l'évaluation, les dynamiques d'établissement ainsi que les fondements et la cohérence des stratégies de pilotage du système. L'auteur conclut sur un questionnement à l'adresse des HEP : sur un territoire national où les diplômes professionnels sont désormais reconnus, quelles seront les conséquences de l'harmonisation de l'école obligatoire sur la formation des enseignants appelés à y travailler ?

« L'enseignant doit anticiper sans antécéder, valoriser sans juger, réguler sans régulariser. »

Daniel Hameline

Un contexte de plus en plus exigeant

Quel que soit le degré d'enseignement concerné et d'une manière générale, la société attend aujourd'hui d'un enseignant un haut degré de professionnalité et d'efficacité dans un contexte définitivement hétérogène et progressivement plus transparent. On pourrait rapidement parvenir à

1. Contact : maradan@edk.ch



dégager et expliciter ce large consensus. Toutefois, la nature des compétences professionnelles du corps enseignant comme celle des compétences développées par les élèves et, surtout, la façon de rendre compte des unes comme des autres ne font guère l'objet d'une représentation et d'une définition consensuelles et suffisamment cohérentes (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998; Tardif & Lessard, 1999; Dolz & Ollagnier, 1999; Toussaint & Xypas, 2004). Nous voici placés devant un sérieux dilemme, car la visée centrale, en termes d'enjeux sociaux, politiques et professionnels pour les enseignants d'aujourd'hui, est de redonner confiance en la capacité du système public de formation – et de tous ses acteurs – de remplir son rôle avec efficacité, efficience et équité sur la base du contrat implicite liant l'école et la société.

Il ne s'agit pas dans cette contribution d'analyser en pédagogie comparée, internationale ou européenne, les réussites, heurts et malheurs du processus visant à professionnaliser les équipes pédagogiques en confiant une plus grande autonomie aux établissements scolaires tout en s'assurant de l'atteinte des objectifs nationaux de formation – processus que l'on pourrait un peu grossièrement qualifier de « déconcentration concentrée » et qui, selon les pays, n'est certes pas vierge de néo-libéralisme et de pensée magique (van Zanten, 2000; Demailly, 2000) –, mais bien de situer le débat dans la Suisse contemporaine, alors que les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) ne sont pas encore stabilisées et que la pression de l'harmonisation scolaire dans un pays fédéral tourne désormais à plein régime. Car en définitive, quel enseignant veut-on aujourd'hui dans notre pays ? Selon quel découpage des degrés scolaires ? Avec quelle marge d'autonomie ? Le métier d'enseignant s'en trouve-t-il reformulé ou dévoyé ? Est-il simplement encore attractif, supportable, inattaquable ? La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) est-elle en passe d'introduire une *obligation de résultats* dans le système scolaire suisse ? Quelles sont les conséquences sur la mission des HEP ?

Quatre caractéristiques contextuelles peuvent être mises en exergue pour illustrer les évolutions en cours :

a) *L'évolution des exigences de la société sur l'école*

Aujourd'hui, l'ensemble de la société attend et, bien souvent, exige de façon assez péremptoire l'efficacité et le succès du système scolaire, qui plus est dans un cadre compréhensible et fortement harmonisé. A titre légitime, les parents, mais aussi les employeurs et les partis politiques font peser une pression croissante sur les acteurs du système. Par ailleurs, la professionnalisation croissante de ces derniers – enseignants, chefs d'établissement, chefs de service – pose également « qu'on ne peut plus gérer de grands systèmes collectifs par instructions » (Thélot, 2003). A l'intérieur du système scolaire, une pression de plus en plus forte est portée par le degré scolaire subséquent sur celui qui le précède. Mais d'autre part, à l'intérieur de chaque degré, cette pression est portée par



le souci de bien faire des professionnels, avec parfois une confusion ou une focalisation outrancière quant aux objectifs prioritaires. Bien que certains groupes d'intérêts réclament pour les parents le libre choix de l'établissement scolaire ou le droit au *voucher*², la tradition de notre pays reste profondément ancrée sur l'école publique. Mais, à tort ou à raison au gré d'interprétations sommaires des résultats des grandes études internationales par les médias, la confiance dans le système scolaire se voit sérieusement ébranlée. La pression sur l'école ne peut diminuer que si l'on restaure le capital de confiance en l'institution scolaire. Certes, « l'école n'est pas un secteur où le marché doit être la force de régulation. Le moyen de régulation autre que le marché, c'est l'évaluation, notamment celle des résultats » (Thélot, 2003, p. 11). Mais il ne s'agit pas seulement de poser une forme d'obligation de résultats, c'est l'ensemble du contrat social et du mandat éducatif qui est à (re)préciser.

b) La combinaison d'une plus grande autonomie des établissements et de nouvelles dispositions de pilotage de la formation

La logique de professionnalisation conduit à augmenter la marge de manoeuvre des praticiens, ou plus exactement des établissements scolaires, « en échange » du respect des directives-cadres et des exigences de l'autorité de tutelle. Ce phénomène a été poussé relativement loin dans certains pays scandinaves et anglo-saxons, avec la triple intention de réduire la bureaucratie en augmentant la décentralisation, de responsabiliser davantage les équipes pédagogiques locales et d'augmenter l'efficacité générale et, si possible, l'équité du système. Ancré comme l'un des facteurs clés du pilotage du système éducatif, ce renforcement encadré de l'autonomie locale a fait l'objet de nombreuses études qui montrent à quel point un tel changement de paradigme doit être bien pensé et bien géré. Certains auteurs plaident en particulier pour un couplage des deux cadres normatifs que seraient l'obligation de résultats et l'obligation de moyens. L'établissement apparaît également comme le lieu central d'action pour lutter contre les inégalités qualitatives et/ou sociales, le problème ne résidant plus dans nos pays dans les inégalités d'accès, mais bien dans celles de réussite (Duru-Bellat, 2003). Mais toutes les études mettent également en garde contre l'isolement de cette autonomie, qui ne saurait à elle seule résoudre tous les problèmes institutionnels et qualitatifs.

La formation des enseignants a fortement introduit le concept du *praticien réflexif*. C'est l'une des conditions requises pour l'exercice d'une plus grande autonomie, à concevoir de façon à ne pas rigidifier et normaliser le geste pédagogique. « Au contraire, signale Lise Demailly (2005, p. 113), un enseignant compétent et innovant développe une attention aux effets de son action plus qu'une centration étroite sur les objectifs. L'esprit de responsabilité comprend l'ouverture à l'inattendu.

2. Le *bon éducatif*, soit le libre usage d'un forfait financier pour acheter la formation au prestataire de son choix.



Pour concrétiser l'obligation de résultats dans la pratique de la classe, il faudrait parler d'obligation d'attention aux effets, y compris aux effets inattendus, de capacité d'invention, de recherche du geste adéquat ». C'est aux établissements, en fonction des données locales concrètes, de mettre en place des conditions et modalités de fonctionnement adaptées et réalisables. La direction centrale du système éducatif en vient ainsi à procéder par la définition d'un nombre limité de référentiels et de règles à respecter plutôt que par injonctions directes et par l'évaluation à distance et la quête d'informations sur l'état et les évolutions spontanées de l'enseignement. « Il y aurait peut-être là une règle quasi générique en vertu de laquelle un système qui se décentralise appelle simultanément, aux fins de se réguler, la production d'une information abondante et de qualité sur son état » (Vandenberghe, 2002, p. 116). En Suisse, cette logique va se dérouler dans le cadre d'un monitoring national du système éducatif, auquel s'associe peu ou prou le relevé d'indicateurs cantonaux.

c) *La combinaison des effets « horizon » et « plancher » pour déterminer l'espace curriculaire*

La nouvelle génération des plans d'études se fonde sur une combinaison nouvelle entre objectifs d'apprentissage : *ce que l'équipe pédagogique doit enseigner*, et attentes concrètes quant à la maîtrise finale des apprenants : *ce que l'élève doit apprendre*. Allant de pair avec cette nouvelle logique, la rhétorique des plans d'études recourt à la notion de *compétences* (Allal, 1999; Legendre, 2000; Eurydice, 2002; Scallon, 2004) et à l'usage de familles de *situations didactiques* (Jonnaert, 2002; Ropé, 2000), tout en nécessitant une meilleure qualité et cohérence de l'évaluation des apprentissages (Depover & Noël, 1999; Scallon, 2004). Nous avons défini dans d'autres contributions (Maradan, 2003, 2004, sous presse) cette notion d'espace curriculaire déterminée par un horizon des compétences à développer, exprimé en objectifs prioritaires d'apprentissage, et un plancher des connaissances et compétences indispensables, décrites comme des seuils de progression clairement identifiables et mesurables. On retrouve cette présentation *en sandwich* dans des plans d'études cantonaux (par ex. Bâle Campagne), régionaux (le *Plan d'études cadre romand PECARO*) ou nationaux/provinciaux (les nouveaux *Programmes de formation du Québec* pour le préscolaire/primaire et pour le secondaire).

A ces développements curriculaires peuvent en outre se superposer des directives encore plus précises et/ou plus contraignantes exprimées en termes de niveaux de compétences exigibles, appelés selon les pays *standards de formation*, *socles de compétences*, *étalons* ou encore *repères de niveaux* (Böttcher, 2002; Klieme, 2004; Scallon, 2004). Un tel développement a débuté il y a une vingtaine d'années dans certains pays, pour contrer un échec scolaire grandissant, portant sur les contenus (*input – content standards*), sur les résultats (*output – performance standards*) ou sur les conditions de réalisation de l'enseignement-apprentissage

(*opportunity-to-learn standards*) (Ravitch, 1995). Citant l'Américain Popham, Scallion (2004, p. 127) note que les standards ont progressivement supplanté les objectifs, tout au moins aux USA, pour deux raisons principales : parce que les objectifs sont devenus tellement spécifiques que leur nombre s'est multiplié à l'excès, et parce que les standards sont pour la plupart associés à des réalités de la vie quotidienne qui les rendent plus concrets, plus enthousiasmants, plus attrayants ou plus compréhensibles que les objectifs d'apprentissage. Si tel est le cas, de nombreux auteurs dénoncent le flou de certaines formulations et plaident pour des standards forts, précis, crédibles et pris au sérieux par tous les acteurs du système, élèves en tête, défendant la notion de standards minimaux correspondant à un *effet plancher* (Böttcher, 2002). Les approches et les significations de telles démarches offrent en outre de très grandes différences selon les fonctions qui leur sont confiées dans les systèmes éducatifs nationaux et selon la représentation qui en faite dans la culture locale et chez les divers acteurs du système (Behrens, 2006; Berner & Stolz, 2006; Huber *et al.*, 2006). En Suisse, où les programmes sont restés pour la plupart cantonaux, tous les plans d'études conçus ou révisés depuis l'an 2000 contiennent, sous une forme ou une autre, des exigences formelles par cycles ou années scolaires (Bättig, 2004), sans qu'il y soit encore question de standards; on parle par exemple de *balises* en Suisse romande (Maradan, sous presse). La Suisse n'ayant ni la tradition ni l'intention de remplacer ses plans d'études par des standards, mais de plutôt combiner les deux formulations, elle se place ainsi toujours plus dans une logique *horizon-plancher*.

d) *L'exigence et l'instrumentation de l'évaluation, pour la régulation des apprentissages et pour celle des systèmes de formation*

La conséquence logique des trois facteurs énoncés ci-devant porte sur une amélioration de la validité et du caractère régulateur de l'évaluation, tout d'abord pour évaluer les apprentissages effectifs et individuels des élèves. Les épisodes récents et récurrents du débat public sur les notes en sont une vilaine caricature, mais révèlent malgré tout une crise de l'institution scolaire sur le plan de la communication et du rendre-compte. Or, la culture de l'évaluation, malgré d'immenses progrès, est encore loin d'être à la hauteur des exigences que ces facteurs font peser sur elle. La situation actuelle est même assez paradoxale : d'une part, dans une partie de la population et chez les *néo-conservateurs scolaires*, on réclame avec âpreté le retour aux notes et aux moyennes pures et dures; chez les enseignants, on s'essoufle quelque peu à améliorer et rendre plus transparentes les pratiques évaluatives, sans que les moyens d'enseignement et autres supports didactiques apportent toute l'assistance que l'on serait désormais en droit d'en attendre; chez les experts, on expérimente et détermine encore les dispositions et les dispositifs qui permettront d'atteindre l'équilibre voulu entre efficacité, équité, fiabilité et fidélité, en misant de plus en plus sur des mixages incluant l'évaluation formative, l'autoévaluation, la métacognition et l'évaluation sommative



(Depover & Noël, 1999; CERI, 2005). Un immense chantier est ouvert, au risque parfois, comme le dit joliment Bain (1999, p. 144), que « l'obsession évaluative pollue littéralement nos activités didactiques ».

Parallèlement, les mêmes revendications impliquent une évaluation régulière des politiques et des pratiques éducatives. D'une part, les mouvements de décentralisation nécessitent une vérification des résultats et du maintien d'une certaine homogénéité du système (Duru-Bellat & Jarousse, 2002; Kellaghan & Greaney, 2002). D'autre part, la complexité croissante du pilotage des politiques éducatives nationales ou régionales pousse les responsables à rassembler des indicateurs, des points de comparaison, des statistiques fiables et à les analyser en fonction des résultats espérés ou des décisions encore à prendre. Ce double objectif de connaissance et d'optimisation de l'action se confronte d'emblée à de nombreuses difficultés méthodologiques et à de multiples résistances. Associé à un sentiment d'obligation de résultats (voir plus bas), il déstabilise les cultures et les éthiques professionnelles des enseignants et inquiète les instances corporatives (Demailly, 2001). La notion de mesure fait peur, la volonté de s'assurer de l'atteinte des objectifs comme des variations dans l'équité du système éducatif laisse croire à d'autres visées occultes, la recherche d'efficacité ne pourrait-elle pas rapidement dériver en *ranking*, *blaming* & *shaming*...

Une base statistique et un certain processus évaluatif peuvent être produits à chacun des divers niveaux du système pour aider à prendre les bonnes décisions quant à leur gestion. Le monitoring national de la formation, actuellement en phase pilote pour la Suisse, se définit comme la collecte et le traitement systématiques, cycliques et à long terme d'informations sur l'ensemble du système éducatif et de son environnement. En l'occurrence, trois dimensions sont passées en revue dans cette étude : l'efficacité, l'efficience (soit l'efficacité par rapport à l'investissement consenti) et l'équité (justice, égalité des chances). Ces trois dimensions sont jugées, successivement, en fonction des prescriptions politiques (objectifs fixés), sur la base de comparaisons dans le temps et enfin dans le cadre de comparaisons intercantionales (CDIP, 2006). Des standards de formation préétablis peuvent y remplir la fonction d'indicateurs, permettant au monitoring national d'analyser certains facteurs de réussite ou d'échec dans la mission d'un degré scolaire ou d'un type d'établissements et de proposer des mesures de soutien ou de développement en conséquence. La procédure habituelle (Lam, 2004; Behrens, 2006; CDIP, 2006) prévoit la succession de quatre étapes : (1) la définition de standards de performance pour les élèves, (2) la responsabilisation des écoles et des enseignants quant à l'atteinte de ces standards, (3) l'évaluation à large échelle (échantillons national et/ou régionaux) pour accélérer les changements dans les écoles, et enfin (4) l'utilisation des résultats de cette évaluation pour juger de la pertinence des réformes engagées et les accompagner.

Un mouvement inéluctable vers une plus grande harmonisation

Dans l'idéal, les quatre caractéristiques qui viennent d'être évoquées devraient aller de pair et trouver des réponses cohérentes et synchronisées. Une telle situation idéale est cependant rarement atteinte. Il faut un concours de circonstances, sur le plan historique, social et politique, pour donner plus de force, de continuité et de cohérence au pilotage multi-niveaux d'un système national. Une telle occasion semble se présenter aujourd'hui en Suisse.

On est progressivement passé, au tournant du 21^{ème} siècle, d'une volonté bien établie de coordination entre systèmes scolaires cantonaux, principalement à l'échelon régional, à l'exigence d'une plus forte harmonisation nationale, d'aucuns prônant même une centralisation unificatrice. L'année 2006 est à ce propos déterminante, car elle voit se dérouler un large débat public ainsi qu'une votation populaire. Le débat porte sur le projet de concordat intercantonal pour l'harmonisation de l'école obligatoire en Suisse, mis en consultation de février à la fin novembre³. Simultanément, les cantons francophones prolongent celui-ci par une convention scolaire déterminant les domaines où la mise en oeuvre de cette harmonisation est réglée voire même renforcée à l'échelle régionale⁴. Les cantons alémaniques s'engagent pour leur part dans un rapprochement fonctionnel et la conception d'un plan d'études commun⁵. Enfin, une révision de tous les articles touchant à la formation dans la Constitution fédérale de 1999 a été soumise en votation populaire au printemps 2006⁶. Sur décision du Conseil Fédéral, elle entrera en vigueur en 2007. Acceptés à la double majorité du peuple et des cantons, ces articles nouveaux ou révisés rendent la Confédération et les cantons, ensemble et en respect de leurs compétences respectives, responsables du pilotage du système éducatif suisse. Ils doivent en particulier veiller à en garantir la perméabilité (soit lever tout obstacle à la mobilité intra- et internationale sur le plan de la formation) et la qualité (soit s'assurer que les diverses parties du système de formation fonctionnent à satisfaction et remplissent leur mission éducative). Le maître-mot est *subsidiarité*, la grande innovation étant que la Confédération peut intervenir, sur le plan politique, si les cantons n'arrivent pas entre eux, dans le cadre du droit concordataire intercantonal, à harmoniser certains paramètres clés du système, à savoir l'âge du début de la scolarité et la scolarité obligatoire, la durée et les objectifs des degrés d'enseignement, ainsi que le passage

3. Documentation sur le concordat HarmoS :

www.edk.ch/vernehmlassungen/harmos/mainHarmoS_f.html [avril 2006].

4. Documentation sur la convention scolaire romande : www.ciip.ch/ciip/index.html [avril 2006].

5. Documentation sur le projet de plan d'études alémanique: www.lehrplan.ch [avril 2006].

6. Documentation sur les articles constitutionnels: www.sbf.admin.ch/konsultation-bra/konsultation-bra-f.html [avril 2006].



de l'un à l'autre, de même enfin que la reconnaissance des diplômes. Cette possibilité, en particulier de donner force obligatoire à un accord intercantonal sur l'instruction publique ou sur les Hautes Ecoles cantonales, soutient et renforce très concrètement les efforts déjà engagés par les cantons, dans le cadre de la CDIP, pour homogénéiser les régimes éducatifs (HarmoS).

Sur le plan de la scolarité obligatoire, l'aboutissement de ces travaux et le Concordat HarmoS adopté en principe en octobre 2007 par les deux tiers au moins des vingt-six directrices et directeurs de l'éducation, puis ratifié par dix cantons au moins, dotera l'école obligatoire de Suisse, en principe dès l'année 2012/2013, des caractéristiques communes suivantes :

- *L'école enfantine devient obligatoire. Dès l'âge de quatre ans révolus, l'enfant est peu à peu amené vers l'apprentissage scolaire en fonction de ses capacités et de sa maturité personnelle. Le cycle élémentaire est l'une des formes possibles pour les débuts de la scolarité.*
- *Le degré primaire, y inclus l'école enfantine ou le cycle élémentaire, dure huit ans, le degré secondaire trois ans. Certains enfants pourraient cependant parcourir les deux degrés plus rapidement ou plus lentement selon leurs capacités ou dispositions.*
- *Des solutions en matière d'horaires blocs et de structures de jour sont adaptées au contexte local.*
- *Les domaines de la formation de base sont définis et font partie du curriculum de base pour tous les élèves.*
- *Un plan d'études (cadre) est défini par région linguistique.*
- *Au moyen de standards nationaux sont décrites les compétences de base que doivent maîtriser tous les élèves au terme des 2^{ème}, 6^{ème} et 9^{ème} années scolaires.*
- *Il est périodiquement vérifié si le système scolaire est en mesure d'atteindre les standards établis. Dans le cas contraire, des mesures de soutien sont prises pour y remédier.*

Un tel resserrement des efforts d'harmonisation ne manquera pas de produire des effets directs et indirects sur l'ensemble du système de formation.

Vers une obligation morale ou effective de résultats en éducation?

L'Ecole doit amener chacun des élèves le plus loin possible et lui donner, parfois même lui révéler ses chances, faire émerger et mettre en valeur son potentiel. Elle a conjointement l'obligation de construire chez chacun des bases solides, d'assurer les fondations du savoir, de donner des assurances et une grande transparence sur les compétences et connais-

sances clés ainsi développées. De fait, elle a une *obligation relative de résultats*. Mais cette notion est controversée dès le moment qu'elle prend une dimension normative, qu'elle n'est pas véritablement négociée, qu'elle ne renvoie pas à un cadre de référence solide fondé sur un consensus social. Dans ce contexte et selon les objectifs du projet HarmoS, la définition de standards de formation a pour but de réduire la marge d'interprétation et/ou d'insécurité des enseignants sur ce qui est essentiel, sur l'incontournable qui se doit d'être acquis et opérationnalisé par tous les élèves, dans tous les cantons, au plus tard à un certain point de leur parcours, et de le communiquer par la même occasion aux parents et aux élèves pour mieux visualiser la progression attendue. Ces standards de base ont pour mission de renforcer considérablement la compréhension et le cadrage des programmes en lien avec un usage plus systématique de la différenciation pédagogique.

En octobre 2000 à Montréal, un colloque francophone s'est penché sur l'intelligibilité et la praticabilité d'une obligation de résultats en éducation (Lessard & Meirieu, 2005). Tenant d'éviter le piège du manichéisme, une vingtaine de scientifiques ont tenté de décanter, selon les termes de Lessard, « la demande sociale, la rhétorique du changement et l'extension de la recherche en sciences sociales » sur une potentielle dérive consumériste. Tardif (2005) y a montré qu'appliquer *stricto sensu* une obligation formelle de résultats dans l'éducation serait faire fi des caractéristiques propres aux métiers de l'humain. Il énonce en détail les limites à ne pas franchir et en appelle au « principe de la responsabilité limitée » : comme professionnels, les enseignants sont responsables de leurs actes et de leurs décisions, mais ces derniers dépendent de multiples facteurs dont une part ne peut être placée sous contrôle. Il est indispensable selon nous d'y adjoindre un deuxième principe fondamental des situations de formation (d'ailleurs inscrit dans le PECARO) : le *principe d'éducabilité*, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent tous.

Loin d'affaiblir la notion d'attentes minimales incarnée dans nos standards nationaux de formation, ces deux principes l'incluent aux responsabilités de l'enseignant qui, pour autant, ne peut à lui seul promettre et assurer la réussite. Son professionnalisme et son expérience doivent par contre lui permettre d'anticiper et/ou d'identifier les éventuelles difficultés de chaque élève; sa connaissance du programme et sa responsabilité pédagogique doivent le conduire à différencier ses pratiques; sa vision réduite du parcours individuel de l'élève doit l'amener à partager ses observations et son questionnement au sein d'une équipe d'établissement (Maradan, sous presse).

Pour sa part, Demailly (2001, 2005) analyse avec une certaine circonspection ce passage progressif d'une *obligation de moyens*, fondé sur l'existence de finalités, de contenus et de méthodes définis par l'Etat et imposés sur le territoire national, à une *obligation de résultats*, liée à la



naissance du modernisme organisationnel et de la culture de l'évaluation, tout en jugeant très marginale l'*obligation de compétences* prônée par divers mouvements pédagogiques militants. Elle craint surtout qu'un nouveau mode de régulation émerge, qui se caractérise « par le principe de rationalisation des moyens dans leur lien à des résultats exprimés en termes de performances et par le déni paradoxal des finalités (éthiques, valeurs et visées) considérées comme trop vagues ». Elle doute de l'objectivité réelle des résultats visés et craint un affaiblissement du consensus sur les missions prioritaires de l'école et une incertitude croissante sur ses fondements culturels (Demaillly, 2001, pp. 17-18).

Pertinente et critique, la sociologue lilloise considère en définitive qu'une telle forme de « nouvelle régulation systémique » pourra s'observer principalement en certains endroits du système de formation, à savoir (Demaillly, 2001, pp. 19-20):

- dans les fonctionnements organisationnels et institutionnels, en particulier dans l'*émergence du local*,
- dans le changement du statut et du rôle de l'utilisateur dans la régulation des services publics, plus précisément dans le rôle des parents au sein du système scolaire,
- enfin dans le bouleversement des tâches, des missions et des métiers, voyant la professionnalité des enseignants et des chefs d'établissement confrontée à une approche plus collective et à la négociation de nouvelles formes d'autorité, de contrôle et de communication.

Faut-il d'emblée s'opposer à cette évolution sous prétexte que le risque de dérives est trop grand ? Si ces trois aspects du système éducatif sont touchés, faut-il vraiment s'en plaindre ? En réalité, la CDIP revendique un effet harmonisateur sur les curriculums⁷, mais la mise en oeuvre sur le terrain lui échappe par effet de subsidiarité (régions linguistiques > cantons > établissements > pratiques en classe). Au travers du monitoring, elle pourra périodiquement se faire une idée de l'atteinte des standards (minimaux) à l'échelle nationale et, le cas échéant, devra adapter, réviser ou compléter ceux-ci. Elle en appelle donc à une responsabilité collective et au retour d'une plus grande crédibilité pour l'école obligatoire.

Au cœur de l'actualité, on constate enfin que les termes d'efficacité et d'équité éducatives, longtemps considérés comme antinomiques sinon incompatibles, s'articulent progressivement dans des modèles de régulation qui éveillent un intérêt scientifique et politique croissant (Demeuse *et al.*, 2005). L'élaboration d'indicateurs d'équité répond-elle d'une nouvelle utopie ou de la nécessité d'identifier les causes de et les solutions à l'inégalité des chances dont on ne sait venir à bout ? Cette approche nou-

7. *Curriculum* au sens d'un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation (Legendre, 1993).



velle démontre que l'efficacité est un critère nécessaire de la justice et que les recherches sur l'efficacité scolaire doivent et peuvent permettre d'améliorer les pratiques éducatives.

Questions et perspectives quant aux conséquences pour la formation des enseignants et les HEP

La compétence des enseignants ne suffit pas en elle-même, si elle n'est pas partie intégrante d'une conception qualitative générale du système de formation. Paquay (2002) se demande fort à propos si la boucle, à coup sûr vertueuse et féconde, qui associerait formation initiale, formation continue, pratiques de terrain et réforme planifiée de l'enseignement est véritablement généralisable et transférable. Etablissant des constats et relevant des expériences-pilote semblables, Perrenoud (2002 a, 2002b) évoque pour sa part une « introuvable synchronisation » entre les réformes scolaires et la formation des enseignants et craint un trop grand poids de l'évaluation sur le curriculum. En écho à ces interrogations, nous questionnons les HEP sous l'angle de la formation et de leur rôle institutionnel, face au contexte nouveau évoqué ici; nous retenons six angles d'approche, qui constituent autant de nécessités d'action.

La prise en compte des nouveaux plans d'études

Les diplômes d'enseignants sont enfin reconnus dans tout le pays, la formation est donc sensée préparer les nouveaux diplômés à enseigner n'importe où, ce qui suppose un système scolaire relativement homogène. L'harmonisation nationale, dévolue dans des plans d'études ou plans cadre déterminés au niveau des régions linguistiques, va effectivement conduire en peu d'années à réactualiser et homogénéiser les programmes de formation de toute la scolarité obligatoire. Ces programmes se déclinent dans le registre des compétences, lequel permet d'organiser de manière intelligible et concrète un ensemble de savoirs et de savoir-faire résultant d'une séquence d'apprentissages complexes de plus ou moins longue durée. Se met progressivement en place un apprentissage à partir de familles de situations (Jonnaert, 2002), lesquelles puisent dans les domaines de formation définis au niveau national. Ropé (2000, p. 168) voit dans cette approche une modification majeure des modèles éducatifs, fonction de la rationalisation en œuvre dans les sociétés modernes : « On glisse d'une logique disciplinaire à une logique des situations; on fait appel à la discipline en fonction des besoins requis par la tâche à effectuer en situation ». L'évaluation des compétences procède de même, se fondant notamment sur des tests de référence scientifiquement validés mis à disposition dans des banques d'épreuves.

Questions : Comment les bases d'un nouveau curriculum national/régional vont-elles recomposer le cadre de référence de la formation pour la scolarité préscolaire, primaire et secondaire, en termes de contenus et



de didactique ? Quelle cohérence et quelle harmonisation retrouver dans les plans de formation des HEP ?

Le développement de spécialisations professionnelles par degrés et/ou disciplines

Une anticipation du début de la scolarité obligatoire, l'introduction progressive d'un cycle élémentaire ou d'autres formules assouplies du parcours scolaire dans des classes hétérogènes et multiâges, l'enseignement de deux langues étrangères dès le degré primaire, une plus forte articulation de l'enseignement spécialisé dans l'établissement scolaire et une prise en compte plus différenciée des élèves à besoins spécifiques vont impliquer d'importants changements dans l'organisation de la pratique professionnelle. L'extension continue du travail en duos pédagogiques présente également un capital inexploité de spécialisation pour les titulaires. Une spécialisation exacerbée pourrait toutefois restreindre la marge de mobilité et changer l'image de la profession enseignante.

Questions : Comment concevoir à l'avenir la largeur des compétences professionnelles certifiées dans un diplôme ? Faut-il resserrer leur empan, sous l'angle des degrés scolaires ou sous l'angle des domaines disciplinaires ? Qu'est-ce qui doit relever de la formation initiale, conférant la qualification générale à enseigner, et quoi d'une formation continue ou complémentaire (certifiée) liée aux conditions concrètes de la pratique *in situ* ?

L'évolution de la représentation et de l'action professionnelles

L'enseignement se conçoit et s'organise de plus en plus en cycles pluriannuels et doit par ailleurs tenir compte, pour répondre à l'hétérogénéité de la classe, de certains besoins individuels spécifiques nécessitant des mesures appropriées de différenciation et de soutien pédagogiques. Les HEP ont à préparer des professionnels polyvalents pour un travail d'équipe pédagogique au sein d'un établissement et non plus des enseignants individualistes, seuls maîtres à bord de leur classe (Bucher & Nicolet, 2003). L'une des gageures pour une HEP est de pouvoir maîtriser la socialisation professionnelle de ses étudiants et frais diplômés, que ce soit respectivement au cours des stages ou lors de l'entrée en activité professionnelle. Il y a de toute évidence un certain décalage entre l'état d'esprit attendu et les pratiques en cours, en particulier sur le plan du travail en établissement, de la division des tâches et du caractère collectif et interdépendant de plusieurs d'entre elles.

Questions : Comment, en particulier dans cette phase initiale des nouvelles institutions de formation, assurer une homothétie suffisante des pratiques de formation entre la HEP et le terrain ? Comment gérer sans antinomie ni acronomie la pratique *in vitro* – la didactique en institution – et la pratique *in vivo* – l'enseignement encadré dans la classe d'un titulaire ?



Comment partager sans antagonisme fondamental une vision commune du métier d'enseignant et instaurer un véritable partenariat entre la HEP et l'établissement scolaire de formation ou du premier emploi ?

L'acquisition d'une culture de l'évaluation et de compétences diagnostiques

L'un des changements fondamentaux attendus dans les concepts de formation et de professionnalisation des enseignants est fondé sur un meilleur ajustement entre l'organisation de l'enseignement/apprentissage (compétence didactique) et la régulation des apprentissages individuels en fonction des objectifs poursuivis (gestion de l'évaluation). Or, la technicisation rapide des instruments d'évaluation, avec leur développement prometteur sur Internet, ne devrait pas se réduire à une mécanisation dispensant l'enseignant d'agir en toute conscience et responsabilité. Ou comme le dit Bain (1999, p. 144) :

« Il faudrait finalement renoncer, comme on le fait trop souvent, à déléguer à un instrument, même sophistiqué, la tâche de juger, de décider ou même de réguler. On a tout intérêt à ce que la compétence évaluative (aux différents sens de ce terme) revienne prioritairement aux enseignants si l'on veut une bonne adéquation entre les objectifs visés par le plan d'études, les compétences exercées par les apprentissages, les méthodes utilisées par l'enseignement et l'évaluation ».

Questions : Les HEP sont-elles parées à construire et ancrer chez leurs étudiants et formateurs en formation initiale et continue une compétence centrale fondée sur le binôme *apprentissage/régulation de l'apprentissage* ? Comment *inculquer* à tout enseignant une culture vivante de l'évaluation, des compétences diagnostiques avérées et une disposition profonde et experte à pratiquer la différenciation pédagogique ?

Le lancement d'une offensive sur le registre des formations continues et complémentaires

Le calendrier envisagé pour l'harmonisation est assez serré. Bien que les effets d'HarmoS se reporteront en priorité sur les structures scolaires et sur les instruments de travail des enseignants (plans d'études, moyens d'enseignement et outils d'évaluation) et non sur de simples directives à appliquer, la mise en oeuvre des décisions prises ensemble par les cantons nécessitera une offensive sur le plan de l'information, de l'explicitation, de la formation continue et du travail en établissement. Il est à espérer que les cantons disposent en suffisance des personnes-relais et des corps intermédiaires qui constituent l'indispensable onde porteuse d'une communication, d'un encadrement et d'un soutien à grande échelle.

Questions : En tant qu'institutions de formation permanente mandatées par les départements cantonaux, les HEP sont-elles prêtes à endosser un rôle central dans l'organisation d'une telle offensive de formation, nécessitant



une véritable organisation de projet, une mobilisation de ressources humaines et un leadership pédagogique ?

Des cibles idéales pour le développement de la recherche et développement

La *Recherche et développement* (R+D) déployée dans les HEP doit surtout renforcer et étoffer les pratiques de formation, en se mettant à la recherche d'une meilleure connaissance et, conséquemment, d'une amélioration constante des pratiques de formation. Outre la répartition et le renforcement de centres de compétence sur des domaines ou questionnements divers, les HEP ont la possibilité de se concentrer sur l'approfondissement de l'analyse des résultats d'apprentissage (notamment ceux issus des grandes études internationales ou du monitoring national), sur l'analyse fine des erreurs de raisonnement des élèves, sur l'analyse des données socioculturelles, ethnologiques, psychologiques, etc. pour identifier et développer les meilleures formes d'enseignement. De telles démarches expérimentales et comparatistes existent dans divers pays – tel le projet VERA (*Vergleichsarbeiten*) réunissant huit Länder allemand dans un réseau de chercheurs des Hautes Ecoles – et se révèlent comme des exemples (proto)typiques et extrêmement profitables d'une recherche appliquée propre aux institutions de formation d'enseignants (Helmke, 2003).

Questions : Les HEP sont-elles parées pour mettre à profit les masses de données issues des évaluations à moyenne ou grande échelle de l'apprentissage ou du système d'enseignement ? Voient-elles, pour le développement de leur identité institutionnelle et celui de la compétence de leurs chercheurs-formateurs, un potentiel pertinent et même concurrentiel dans le marché de la recherche en sciences de l'éducation ? Se conçoivent-elles en acteurs à même d'apporter leur expertise dans les méthodologies d'évaluation en pleine expansion ? Ou préfèrent-elles les regarder évoluer sinon plus prosaïquement les subir ?

Conclusion

Le renforcement notoire de l'harmonisation scolaire en cours dans notre pays pèse d'un poids évident de rationalisation et de redevabilité. Faut-il d'emblée s'en offusquer et crier au loup ? Peut-on, avec la prudence requise face à certains glissements potentiels, en mesurer les avantages et en tirer profit quant à une forte potentialité d'amélioration qualitative ?

Nous avons soutenu ici notre réflexion en recourant à de nombreux écrits de chercheurs francophones (en suggérant ainsi volontairement au lecteur une large bibliographie). Nul doute que l'image serait quelque peu différente si nous avions privilégié la littérature anglo-saxonne ou germanophone. Dans le cadre du projet HarmoS, le poids culturel et la différence des représentations initiales joue un grand rôle, la Suisse



multilingue devant faire son cheminement propre dans cette réflexion sujette à perturbations si elle veut remplir son défi d'harmonisation nationale.

Mais, au fond des choses et pour autant que ces nouveaux modes de régulation du système éducatif national soient incontournables, les réaménagements en cours n'auront d'impact que si la formulation de directives plus précises s'accompagne d'une approche systémique résolument proactive au moment de sa mise en oeuvre. Une politique plus exigeante et mieux régulée doit permettre à la fois d'identifier plus rapidement les faiblesses internes et localisées et d'y apporter des formes appropriées et différenciées de soutien et de remédiation. Meuret (2003, p. 65) décrit très justement l'effet que l'on serait en droit d'espérer de l'introduction de standards de formation contraignants dans un système scolaire :

« La régulation par les résultats suppose que les enseignants sont au service des apprentissages des élèves, que les organismes de tutelle sont à leur service dans cette tâche et peuvent vérifier qu'ils le font de façon efficace. Elle doit permettre une action plus proche des besoins des élèves et de ceux des enseignants. L'expérience des pays qui se sont lancés dans cette régulation fait penser qu'elle doit inclure, avec l'évaluation, une politique qui combine de façon souple une aide, un soutien aux acteurs et aux établissements qui rencontrent des difficultés ainsi qu'une action plus contraignante si ce soutien ne produit pas les effets attendus. Cette politique doit porter un intérêt particulier aux établissements les plus en difficulté, en tenant compte du fait qu'il est plus difficile d'enseigner dans certains endroits que dans d'autres, dans certaines conditions que dans d'autres. Mais elle repose sur l'idée que cette difficulté inégale ne signifie pas que les progrès des élèves dépendent uniquement de leur environnement social ou de leurs condisciples ».

Cette vision interpelle au premier chef les institutions de formation permanente et de services que sont les Hautes Ecoles Pédagogiques, car elle appelle des adaptations et suggère la mise en oeuvre des potentiels présents et à venir aussi bien dans les formations initiales et continues que dans les cibles spécifiques de la recherche et du développement.

Si, avec Carbonneau et Tardif (2002, p. 164), l'on s'efforce sévèrement de « repenser l'école comme un espace social de résistance aux réformes », nous voici placés devant une équation sans inconnues, mais à plusieurs défis, dont les HEP tiennent bon gré mal gré une grande partie de la solution. Carbonneau et Tardif émettent des constats relativement désabusés et pessimistes. Nous préférons terminer en relevant, avec Gather Thurler (2001, p. 181) que, parallèlement à l'effet de délégation de responsabilité aux établissements, « l'émergence forte d'une nouvelle identité professionnelle et d'une conscience de soi des acteurs du terrain comme acteurs autonomes renforce ces derniers dans l'idée que ni les



structures, ni les conditionnements ne sont inéluctables, mais sont en partie choisis et négociables dans le cadre de relations de partenariat ».

On observe d'ailleurs l'émergence d'une nouvelle légitimité à inventer des solutions nouvelles, en particulier au travers de développements de réseaux coopératifs (Demailly, 2001), du fait qu'on en appelle à la responsabilité de l'individu-enseignant comme de l'équipe-enseignante. En définitive et sans paradoxe, un renforcement des contraintes à l'échelle du système pourrait/devrait fonder le sentiment d'un nouvel espace de liberté chez les professionnels engagés dans l'établissement scolaire et soutenus par leurs institutions de formation.



Références⁸

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence. Raisons éducatives*, n° 2 (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Bain, D. (1999). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence. Raisons éducatives*, n° 2 (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck.
- * Bättig, B. (2005). *Comparaison de plans d'études : langue 1 (réalisée dans le cadre du projet HarmoS de la CDIP)*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- * Behrens, M. (Ed.). (2006). *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif (réalisée dans le cadre du projet HarmoS de la CDIP)*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- * Berner, E. & Stolz, S. (2006). *Literaturanalyse zu Entwicklung, Anwendung und insbesondere Implementation von Standards in Schulsystemen : Nordamerika (Im Auftrag der EDK-HarmoS)*. Zürich : Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik.
- Bottani, N. (Ed.). (2001). Les indicateurs comme outils des politiques éducatives. *Politiques d'éducation et de formation*, n° 3, 2001/3. Bruxelles : De Boeck.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein ? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim & München : Juventa.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). *Profession enseignante : lignes directrices. Etude et rapport 18B*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Carbonneau, M. & Tardif, M. (Ed.). (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*. Sherbrooke : CRP, Faculté d'éducation de l'Université.
- * CDIP (2004). *Finalités et conception du projet HarmoS*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- * CDIP (2006). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS) : rapport explicatif pour la consultation*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CERI (2005). *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- * Huber, C., Späni, M., Schmellentin, C. & Criblez, L. (2006). *Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen (Im Auftrag der EDK-HarmoS)*. Aarau : Fachhochschule Nordwestschweiz (Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung).
- Demailly, L. (2000). Management et évaluation des établissements. In A. van Zanten (Ed.), *L'école : l'état des savoirs* (pp. 130-138). Paris : La Découverte.
- Demailly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques* (pp. 13-30). Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L. (2005). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. In C. Lessard & P. Meirieu (Ed.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 105-122). Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J. & Matoul, A. (Ed.). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C. & Noel, B. (Ed.). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck.

8. Les références précédées d'une * peuvent être téléchargées à l'adresse http://www.edk.ch/t/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html [avril 2006].



- Duru-Bellat, M. & Jarousse, J.-P. (2002). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *INRP. Education et Sociétés*, n° 8, 2001/2 (pp. 97-109). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO, Institut international de planification et d'éducation.
- EURYDICE (2002). *Compétences clés. Un concept de développement dans l'enseignement général obligatoire*. Bruxelles : Eurydice, Commission européenne.
- Gather Thurler, M. (2001). Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié. In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques* (pp. 181-195). Bruxelles : De Boeck.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze : Kallmeyer.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kellaghan, T. & Greaney, V. (2002). *L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- * Klieme, E. (Ed.). (2004). *Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise*. Berlin & Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung, Frankfurt a.M. : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Lam, T.C. (2004). Issues and Strategies in Standards-Based School Reform : the Canadian Experience. In Th. Fitzner (Ed.), *Bildungsstandards, Internationale Erfahrungen, Schulentwicklung, Bildungsreform* (pp. 103-149). Bad Boll : Evangelische Akademie.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Montréal : Université.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris : ESKA.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Ed.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Maradan, O. (2003). *Horizon et plancher, boussole et altimètre, ... de nouveaux paramètres pour gérer et harmoniser l'apprentissage et la progression des élèves*. Bulletin CIIP n° 13. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Maradan, O. (2004). En attendant PECARO ... Regards dans les coulisses d'une scène curriculaire. In P. Jonnaert & A. M'Batika (Ed.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (pp. 89-111). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Maradan, O. (sous presse). L'espace curriculaire entre horizon et plancher. In F. Audigier & N. Tutiaux (Ed.), *Changements du monde, changements des savoirs et des pratiques de référence, changements des curriculums*. Bruxelles : De Boeck.
- Meuret, D. (2003). La régulation par les résultats : pourquoi est-ce si choquant ? *Administration et Education*, 98 (pp. 9-12). Paris : Association française des administrateurs de l'Education.
- Paquay, L. (2002). Priorités de la formation des enseignants pour améliorer l'école : prospective en Belgique francophone. In M. Carbonneau & M. Tardif (Ed.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 123-144). Sherbrooke : CRP.
- Perrenoud, P. (2002a). Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum. *Intervention d'ouverture du 10^e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec* (Québec, 27-29.11.2002). Genève : Université, FPSE.
- Perrenoud, P. (2002b). Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation. In M. Carbonneau & M. Tardif (Ed.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 145-162). Sherbrooke : CRP.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education*. Washington D.C. : Brookings Institution Press.
- Rope, F. (2000). Savoirs, savoirs scolaires et compétences. In A. van Zanten (Ed.), *L'école : l'état des savoirs* (pp. 161-169). Paris : La Découverte.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses universitaires de Laval, Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. (2005). Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaider pour un principe de responsabilité limitée. In C. Lessard & P. Meirieu (Ed.),



L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux (pp. 189-205). Bruxelles : De Boeck.

Thélot, C. (2003). Pourquoi faut-il évaluer l'école ? *Administration et Education*, 98 (pp. 9-12). Paris : Association française des administrateurs de l'Education.

Toussaint, R.M.J. & Xypas, C. (Ed.). (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.

Vandenberghe, V. (2002). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *INRP. Education et Sociétés*, n° 8, 2001/2 (pp. 97-109). Bruxelles : De Boeck.

van Zanten, A. (Ed.), (2000). Un libéralisme éducatif sans frontières ? In A. van Zanten (Ed.), *L'école : l'état des savoirs* (pp. 355-364). Paris : La Découverte.





Varia

