Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 33 (2011)

Heft: 2

Artikel: Exploration des aspects favorables et des limites d'un éventuel pilotage par objectifs de l'école obligatoire vaudoise

Autor: Joos, Paola Ricciardi

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786860

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Varia

Exploration des aspects favorables et des limites d'un éventuel pilotage par objectifs de l'école obligatoire vaudoise

Paola Ricciardi Joos

En Suisse, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud a mandaté l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) afin d'analyser les avantages et les difficultés d'un éventuel pilotage de l'école vaudoise par objectifs opérationnels. Dans ce contexte, la procédure suivante a été définie : formuler de possibles objectifs stratégiques pour l'école obligatoire vaudoise, proposer une traduction de ces objectifs stratégiques en objectifs opérationnels (c'est-à-dire en objectifs beaucoup plus précis et concrets) et illustrer les conséquences de l'utilisation ou de la diffusion diffusion de ces objectifs et des indicateurs s'y rapportant. Ce texte se concentre sur les deuxième et troisième étapes de cette démarche.

Introduction

Depuis plusieurs années, de nouvelles techniques de *management* pénètrent le monde de la formation. Cette tendance vise globalement à instaurer un nouveau mode de régulation de l'école, qui rendrait ainsi mieux compte de ses choix et de son évolution. En Suisse, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud a mandaté l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) d'analyser les avantages et les difficultés d'un éventuel pilotage de l'école vaudoise par objectifs opérationnels (Ricciardi Joos & Stocker, 2008). Dans ce contexte, la procédure suivante a été définie: premièrement, formuler de possibles objectifs stratégiques pour l'école obligatoire vaudoise; deuxièmement, proposer une traduction de ces objectifs stratégiques en objectifs opérationnels (c'est-à-dire en objectifs beaucoup plus précis et concrets); et troisièmement, illustrer les conséquences de l'utilisation ou de la diffusion diffusion de ces objectifs et des indicateurs s'y rapportant.

Dans un premier temps, nous avons consulté plusieurs textes qui participent à la définition de l'école obligatoire (loi scolaire, plan d'études, etc). Sur la base de ces textes, nous avons formulé deux objectifs stratégiques. Ces objectifs sont

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

suffisamment ouverts pour ne trahir l'esprit d'aucun de ces textes: améliorer l'efficacité et améliorer l'équité de l'école obligatoire. Cet article se concentre sur les deuxième et troisième étapes de notre démarche, c'est-à-dire sur la traduction de ces objectifs stratégiques en objectifs opérationnels, et sur les conséquences potentielles de l'utilisation ou de la diffusion diffusion de ces objectifs et indicateurs.

Traduction des objectifs stratégiques en objectifs opérationnels

Clarification des concepts d'efficacité et d'équité

Pour identifier les diverses interprétations – et donc traductions concrètes – possibles des deux objectifs stratégiques proposés, les concepts d'*efficacité* et d'*équité* devaient être préalablement clarifiés. Nous avons formalisé dans un tableau les sens multiples que ces deux termes peuvent prendre dans le cadre spécifique du pilotage cantonal de l'école obligatoire vaudoise.

Tableau 1: Les objectifs stratégiques (une école plus efficace et une école plus équitable) et les niveaux de l'école obligatoire (process I, process II, output I et output II).

	PROCESS I **conditions d'apprentissage**	PROCESS II **parcours des élèves**	OUTPUT I **résultats directs**	OUTPUT II **résultats indirects**
L'école peut être jugée efficace	lorsqu'elle offre des conditions adéquates d'apprentissage aux élèves	lorsqu'elle permet à ses élèves d'atteindre les exigences posées en cours et en fin de la scolarité	lorsqu'elle permet à ses élèves de maîtriser les connaissances et compétences visées en cours et en fin de scolarité	lorsqu'elle permet l'intégration sociale et professionnelle de ses élèves
L'école peut être jugée plus efficace	lorsqu'elle améliore les conditions d'apprentissage de ses élèves	lorsqu'elle voit croître son taux d'élèves qui atteignent les exigences posées en cours et en fin de scolarité	lorsqu'elle voit croître son taux d'élèves qui maîtrisent les connaissances et compétences visées en cours et en fin de scolarité	lorsqu'elle voit croître son taux d'élèves qui s'intègrent d'un point de vue social et professionnel
L'école peut être jugée équitable	lorsqu'elle offre des conditions d'apprentissage in/égales à ses élèves **> équité de confort pédagogique basée sur l'in/égalité de moyens**	lorsqu'elle offre des chances in/égales d'atteindre les exigences posées en cours et en fin de scolarité **> équité d'accès basée sur l'in/égalité des chances**	lorsqu'elle offre des chances in/égales de maîtriser les connaissances et compétences visées en cours et en fin de scolarité **> équité de production basée sur l'in/égalité des acquis**	lorsqu'elle offre des chances in/égales d'intégration sociale et professionnelle **> équité de réalisation basée sur l'in/égalité des résultats sociaux**
L'école peut être jugée plus équitable	lorsqu'elle offre des conditions d'apprentissage plus in/égales à ses élèves	lorsqu'elle offre des chances plus in/égales d'atteindre les exigences posées en cours et en fin de scolarité	lorsqu'elle offre des chances plus in/égales de maîtriser les connaissances et compétences visées en cours et en fin de scolarité	lorsqu'elle offre des chances plus in/égales d'intégration sociale et professionnelle

Le sens des termes de *process* et d'*output* varie fortement en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés[1]. C'est pourquoi il est nécessaire de préciser le sens que nous leur attribuons dans le contexte spécifique du pilotage de l'école obligatoire vaudoise (Stocker, 2004).

Dans ce tableau, le *process* fait référence aux aspects malléables du système. Il se réfère à l'organisation et au fonctionnement de l'école qui sont entre les mains des responsables politiques, administratifs et pédagogiques de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). Il s'agit donc de toutes les actions que ces derniers et ces dernières peuvent entreprendre pour assurer et améliorer le bon fonctionnement de l'école. Le *process* se compose de deux parties. Une première partie concerne les actions entreprises pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves. Elles se rapportent par exemple à la taille des classes ou aux soutiens pédagogiques offerts. Une deuxième partie concerne les décisions liées au parcours des élèves. Elles se rapportent par exemple aux décisions de redoublement et d'exclusion dont les modalités sont précisément définies par la DGEO. Ces décisions nous intéressent en ce qu'elles indiquent si les élèves atteignent les exigences qu'ils sont censés atteindre en cours ou en fin de scolarité, et cela au rythme souhaité.

L'*output* fait référence aux résultats du système. Il se compose de deux types de résultats: l'un concerne les évaluations des connaissances et des compétences des élèves en cours et en fin de scolarité obligatoire (résultats directs), l'autre concerne l'intégration sociale et professionnelle des élèves après leur formation (résultats indirects).

Dans ce contexte, l'*input* fait référence aux aspects extérieurs à l'école obligatoire et contraignants pour elle. Il renvoie par exemple au profil des élèves domiciliés dans le canton de Vaud, ou au profil et à la disponibilité des enseignants et des enseignantes sur le marché de l'emploi. Il renvoie aussi aux moyens financiers attribués à l'école obligatoire vaudoise. Le caractère contraignant de ces facteurs est en partie discutable, mais leur malléabilité dépend néanmoins fortement d'autres acteurs que les dirigeants de l'école obligatoire vaudoise. Partant de ce constat, il nous a paru peu pertinent de traduire les objectifs stratégiques d'efficacité et d'équité en objectifs opérationnels au niveau de l'input[2]. C'est la raison pour laquelle ce niveau ne figure pas dans ce tableau.

Dans ce tableau, le concept d'*efficacité* est utilisé au sens de Demeuse, Matoul, Schillings et Denooz (2005), qui rejoignent eux-mêmes la position de de Landsheere (1982, cité par Demeuse, Matoul et al., 2005, p. 18): «Pour de Landsheere (1982, p. 106), "est efficace la personne ou le traitement qui atteint l'objectif visé". Ce terme correspond à l'"effectiveness" des auteurs anglo-saxons».

Le concept d'*efficacité* entretient aussi des liens étroits avec celui de *qualité* tel que défini par Duru-Bellat (2007). Selon Duru-Bellat, la qualité de l'enseignement se définit par l'atteinte d'«objectifs jugés désirables», à noter que ces objectifs peuvent concerner tant l'apprentissage des élèves que leur bien-être. Mais

Duru-Bellat souligne que la qualité est aussi, parfois, liée à la mise en œuvre de moyens *supposés* favorables à l'apprentissage des élèves (p. ex.: la formation des maîtres, la taille des classes, le matériel pédagogique et, peut-être, le bien-être des élèves qui pourrait être aussi bien perçu comme un moyen de favoriser l'apprentissage qu'une fin en soi).

Par analogie, nous considérons qu'une école peut révéler son efficacité soit par le degré auquel elle atteint *ses objectifs d'apprentissage*, soit par le degré auquel elle met en œuvre *les moyens qu'elle juge souhaitables*. Dans la même logique, nous considérons que l'école est *plus* efficace non seulement lorsque les élèves *s'approchent* des objectifs d'apprentissage, mais aussi lorsqu'elle met en œuvre de *nouveaux* moyens (choix pédagogiques, organisationnels, financiers, etc.) qu'elle juge favorables à l'atteinte de ces objectifs d'apprentissage.

Les concepts d'*égalité* et d'*équité* y sont utilisés au sens de Demeuse et Baye (2005). L'égalité fait référence à un «examen formel de l'égalité entre les individus ou les groupes d'individus», alors que l'équité fait référence à un «examen des différences qui peuvent être considérées comme justes par opposition à celles qui ne peuvent pas être qualifiées de la sorte» (p. 150). En se référant à Grisay (1984), ces chercheurs considèrent quatre acceptions possibles du concept d'équité lorsqu'il est appliqué à un système éducatif. Chacune d'entre elles correspond à une forme particulière d'égalité. Leur sens respectif peut être éclairé par une question:

L'équité d'accès ou égalité des chances:
Tous les individus (ou groupes d'individus) ont-ils les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif?

L'équité en termes de confort pédagogique ou égalité de moyens:
Tous les individus jouissent-ils de conditions d'apprentissage équivalentes? [...]

L'équité de production ou égalité d'acquis (ou encore de résultats):
Les élèves ou étudiants maîtrisent-ils tous, à un même degré d'expertise, les compétences ou les connaissances assignées comme objectifs au dispositif éducatif? [...]

L'équité de réalisation ou d'exploitation des produits:
Une fois sortis du système, les personnes et les groupes d'individus ont-ils les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises, c'est-à-dire de se réaliser en tant que personne ou groupe dans la société, et de valoriser leurs compétences? (p. 162).

Selon Demeuse et Baye, ces quatre formes d'égalité: «[...] ne sont pas contradictoires, dans la mesure où elles s'adressent à différents niveaux des systèmes d'enseignement et de formation [...]» (p. 166), soit respectivement le *contexte*, les *processus*, les *résultats internes* et les *résultats externes*.

Il est facile d'identifier le modèle de Demeuse et Baye dans notre tableau. Toutefois, nous l'avons adapté sur deux points.

Premièrement, nous proposons de ne pas relier l'*égalité des chances d'accès* au niveau du *contexte*, mais au niveau du *process*. La notion de *contexte* donne à penser que l'*égalité des chances d'accès* se limite à l'accès initial au système éducatif. Cela pourrait être le cas dans un contexte où la scolarisation est limitée à certains enfants. Or, dans les pays où la scolarisation est assurée pour tous les enfants, l'enjeu porte plutôt sur les chances de fréquenter les filières exigeantes et de *faire des études* (Grisay, 1983). Dans ce cas, l'accès à un certain niveau du système éducatif résulte d'un processus décisionnel orchestré par les acteurs de l'école obligatoire (responsables politiques, directeurs généraux et directrices générales, directeurs et directrices d'établissement, etc.): il est, dans ce sens, potentiellement malléable.

Deuxièmement, nous proposons d'intégrer la notion d'inégalité dans le modèle de Demeuse et Baye (2005). Selon nous, chaque type d'équité peut non seulement s'exprimer, selon certains, par une forme d'égalité, mais aussi, selon d'autres, par une forme d'inégalité[3]. L'intérêt qu'il y a à considérer cette alternative est illustré par un exemple pour chaque niveau du système.

- Selon certains, un encadrement pédagogique identique pour tous est la juste attitude à adopter. Mais selon d'autres, l'offre d'un appui pédagogique réservé aux élèves les plus en difficulté est plus correct. Pour les premiers, l'*équité de confort pédagogique* – ou la justice de l'encadrement pédagogique offert – s'exprime par des *conditions d'apprentissages égales*; pour les seconds, par des *conditions d'apprentissages inégales*.

- Selon certains, la mise en place d'exigences identiques pour les garçons et les filles pour être orienté en voie secondaire baccalauréat[4] est la juste attitude à adopter. Mais selon d'autres, la mise en place d'exigences plus élevées pour les filles que pour les garçons est plus correcte. Si cette dernière position paraît peu probable, rappelons que le canton de Vaud a eu recours par le passé à une telle discrimination positive en faveur des garçons. Pour les premiers, l'*équité d'accès à un certain niveau du système éducatif* – ou la justice de l'orientation scolaire – s'exprime par des *chances égales d'atteindre les exigences posées en cours de scolarité*; pour les seconds, par des *chances inégales d'atteindre les exigences posées*.

- Selon certains, une moyenne similaire chez les garçons et chez les filles aux épreuves cantonales de référence (ECR) de français est un résultat souhaitable. Mais selon d'autres, une moyenne plus élevée chez les filles que chez les garçons

est un résultat parfaitement acceptable: les compétences des filles seraient à juste titre valorisées par ces évaluations. Pour les premiers l'*équité de production* – ou la justice de l'épreuve – s'exprime par une *maîtrise équivalente des connaissances et des compétences visées* entre les garçons et les filles; pour les seconds, par une *maîtrise différente des connaissances et des compétences visées* entre les garçons et les filles.

- Selon certains, un taux de chômage équivalent chez les anciens élèves de l'école obligatoire vaudoise de nationalité suisse et chez les anciens élèves de nationalité étrangère est un résultat souhaitable. Selon d'autres, un taux de chômage moins élevé chez les anciens élèves de nationalité suisse que chez ceux de nationalité étrangère est un état de fait parfaitement acceptable, voire même un objectif justifié. Pour les premiers, l'*équité de réalisation* – ou la justice sur le marché de l'emploi – s'exprime par une *chance égale d'intégration professionnelle* entre les anciens élèves étrangers et les anciens élèves suisses. Pour les seconds, elle s'exprime par une *chance inégale d'intégration professionnelle* entre les anciens élèves étrangers et les anciens élèves suisses.

Autrement dit, selon nous, différentes conceptions de la justice s'exprimeraient moins en fonction du niveau du système considéré, qu'en fonction de l'égalité ou de l'inégalité souhaitée *au sein même de chacun de ces niveaux*. C'est la raison pour laquelle les quatre interprétations possibles de l'équité proposées par Demeuse et Baye (2005) sont dédoublées.

Cette adaptation permet de souligner qu'une inégalité de moyens peut être juste en soi, et cela indépendamment des conséquences qu'elle engendrera. Elle permet aussi de considérer qu'une inégalité peut être considérée comme juste en soi non seulement lorsqu'elle se situe au niveau du *process* (ou des moyens), mais aussi lorsqu'elle se situe au niveau des *output* (ou des résultats).

Ainsi, au total, ce tableau identifie quatre interprétations possibles de l'*efficacité*, et huit interprétations possibles de l'*équité* de l'école obligatoire.

On relèvera néanmoins que des objectifs d'égalité sont plus faciles à formuler que des objectifs d'inégalités, probablement parce qu'ils sont intuitivement plus acceptables d'un point de vue éthique. Aujourd'hui, dans le contexte de l'école obligatoire vaudoise, seule l'inégalité des conditions d'apprentissage fait parfois l'objet d'une politique déclarée. La récente mise en œuvre d'une enveloppe pédagogique (et donc indirectement financière) différenciée selon les caractéristiques des établissements scolaires en est un exemple concret: plusieurs établissements scolaires situés dans des zones socioéconomiques difficiles se voient allouer un bonus de ressources. Les trois autres formes d'inégalités, par contre, sont beaucoup plus souvent le résultat d'un constat que d'une réelle volonté délibérée des dirigeants du système scolaire.

Construction des objectifs opérationnels

Critères de sélection

Dans la perspective d'interroger les pilotes de l'école obligatoire vaudoise sur les possibles conséquences de l'utilisation/diffusion d'objectifs opérationnels et des indicateurs s'y rapportant – et partant du principe qu'une situation est d'autant plus engageante à la critique qu'elle est plausible – nous avons choisi une méthode qui devait permettre aux dirigeants de se prononcer sur des données réelles. Dans ce but, nous avons construit un dossier qui propose trois manières de traduire les objectifs stratégiques d'efficacité et d'équité en objectifs opérationnels. Plus précisément, nous avons: inventé trois objectifs opérationnels fictifs qui auraient pu être formulés dans le passé, construit les indicateurs les plus à même d'en mesurer l'atteinte (sous la forme de graphiques), et proposé une interprétation de l'évolution observée au cours des années passées en termes d'efficacité et d'équité.

Les objectifs opérationnels proposés ont été choisis en fonction de trois principes.

Premièrement, la disponibilité des données a, très pragmatiquement, limité notre choix. Pour les besoins de l'exercice, les objectifs devaient être réalistes. C'est pourquoi nous avons formulé uniquement des objectifs qui se réfèrent à des données déjà disponibles sur plusieurs années. C'est la raison aussi pour laquelle ces objectifs apparaissent comme s'ils avaient été formulés dans le passé. Deuxièmement, les objectifs proposés devaient susciter une réflexion qui intègre la complexité des enjeux du terrain. C'est pourquoi ils renvoient à des problématiques d'actualité qui sont délicates. Troisièmement, ils devaient permettre de relever au mieux l'éventail des questions que pourrait poser un pilotage par objectifs opérationnels. C'est pourquoi nous avons fait le choix de proposer:

- un objectif sur les conditions d'apprentissage (plus précisément, la constitution de la classe),

- un objectif sur le parcours des élèves (plus précisément, le taux redoublement),

- un objectif sur les résultats directs (plus précisément, le taux de certification[5]).

Formulation des objectifs

Pour illustrer la logique suivie dans la formulation de ces trois objectifs opérationnels, nous présentons les étapes de la construction de l'objectif 2 qui porte sur le taux de redoublement.

Dans un premier temps, il s'agit d'établir le contexte qui justifie l'objectif opérationnel. Le canton de Vaud est le canton suisse dont le taux de redoublement à l'école obligatoire est le plus élevé: 3.9% en 2005, alors que la moyenne suisse

était de 2.4% (chiffres de l'OFS). Par ailleurs, le taux de redoublement du canton de Vaud est particulièrement élevé (par rapport aux autres cantons) au primaire (soit les degrés 1 à 4). Or, l'intérêt du redoublement est aujourd'hui sérieusement critiqué. Premièrement, la littérature spécialisée soutient que le redoublement est peu adéquat pour lutter contre l'échec scolaire; il serait même plutôt un facteur désavantageux pour l'avenir des élèves concernés (Daeppen, 2007). Ensuite – et cela indépendamment du débat quant à l'intérêt pédagogique du redoublement – une décision de redoublement signale que l'élève n'a pas atteint le niveau attendu à un moment spécifique de sa formation. Enfin, une telle décision engendre, bien sûr, des coûts de formation supplémentaires importants que le canton de Vaud aurait tout intérêt à maîtriser. L'ensemble de ces arguments encourage à réduire la pratique du redoublement.

Ensuite, il s'agit d'expliciter les liens postulés entre les objectifs stratégiques d'efficacité et d'équité et la pratique du redoublement. Le redoublement est associé à une mesure d'efficacité dans le sens où un système scolaire est dit:

- efficace lorsque le taux de redoublement y est bas,

- *plus efficace* lorsque le taux de redoublement y diminue.

Il peut aussi être associé à une mesure d'égalité et d'équité dans le sens où un système scolaire est dit:

- égalitaire lorsque le taux de redoublement est équivalent dans des sous-groupes d'élèves,

- *plus égalitaire* lorsque l'écart entre les taux de redoublement des sous-groupes d'élèves diminue,

- équitable lorsque le redoublement est pratiqué dans des sous-groupes d'élèves d'une manière jugée juste socialement,

- *plus équitable* lorsque le redoublement tend à être pratiqué dans des sous-groupes d'élèves d'une manière jugée plus juste socialement.

Cette distinction entre égalité et équité permet de souligner qu'un taux de redoublement différent entre des sous-groupes d'élèves pourrait être perçu comme un fait équitable. Par exemple, certains pourraient soutenir qu'il est juste (souhaitable, normal, etc.) que les élèves de nationalité étrangère redoublent plus que les élèves de nationalité suisse.

Une fois ces éléments posés, il devient alors possible de formuler l'objectif opérationnel: «Dans 10 ans (soit en 2005), le taux moyen de redoublement des élèves vaudois des quatre premiers degrés de la scolarité obligatoire aura diminué pour atteindre 1.9% (en référence au taux moyen de redoublement des élèves suisses), au lieu des 2.9% actuels».

Enfin, des indicateurs utiles à l'évaluation de l'atteinte de cet objectif peuvent être formulés. Les deux premiers concernent l'efficacité du système: l'*évolution du taux de redoublement moyen des quatre premiers degrés de la scolarité obligatoire*, et l'*évolution du taux de maintien à la fin du cycle primaire 1 (CYP1) et du cycle primaire 2 (CYP2)*[6]. Deux autres indicateurs ont été proposés pour évaluer l'équité de cette évolution. Le premier permet de comparer l'évolution du taux de redoublement selon la nationalité des élèves: il s'agit du *taux de redoublement moyen des quatre premiers degrés de la scolarité obligatoire: évolution pour les élèves suisses et étrangers*. Le deuxième permet de comparer l'évolution du taux de maintien selon les *établissements:* il s'agit de l'*évolution du taux de maintien à la fin du CYP1 et du CYP2 selon les établissements.*[7]

La même démarche a été utilisée pour construire les deux autres objectifs (et leurs indicateurs respectifs). L'objectif 1 sur la constitution de la classe était: «Dans 5 ans (soit en 2005), dans les classes de 1re et de 7e année, la dispersion du taux d'élèves allophones: 1) entre les classes qui ont des taux extrêmes; 2) entre les classes qui ont des taux proches de la médiane (percentiles 25 à 75), et; 3) entre l'ensemble des classes[8], aura diminué de 20%». L'objectif 3 sur le taux de certification était: «Dans 10 ans (soit en 2005), le taux d'élèves non certifiés, ou certifiés dans la voie la moins exigeante du secondaire I (Voie secondaire à options), en fin de 9e année aura diminué d'au minimum 5% en faveur d'une augmentation du taux d'élèves certifiés dans les deux autres voies (Voie secondaire générale et Voie secondaire baccalauréat)».

Identification des conséquences potentielles de l'utilisation et de la diffusion de ces objectifs et indicateurs

Enquête de terrain

Nous avons soumis ces trois objectifs opérationnels, ainsi que leur analyse, à la critique de cinq dirigeants de l'école obligatoire vaudoise dans le cadre d'entretiens semi-directifs. Dans le but d'obtenir un large éventail des enjeux liés à de tels objectifs, nous avons cherché à rencontrer des dirigeants dont les fonctions respectives sont complémentaires. C'est pourquoi nous avons sollicité la collaboration de la cheffe du DFJC, du directeur général et de deux directeurs généraux adjoints de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), ainsi que du président de la Conférence des secrétaires généraux de la Confé-

rence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

Dans un premier temps, un courrier a été envoyé aux dirigeants concernés. Ce courrier contenait:
- une lettre les informant du but de notre recherche et sollicitant leur participation à une entrevue,
- un dossier qui rassemblait les objectifs opérationnels, les indicateurs correspondants, et une interprétation de ces indicateurs en termes d'efficacité et d'équité,
- et la liste des questions que nous souhaitions leur poser.

Les cinq dirigeants contactés ont accepté de participer à une entrevue individuelle. Ces dernières ont duré entre une et deux heures.

Dans le guide d'entretien, la critique de *l'opérationnalisation* proposée a été abordée via les dimensions suivantes: la formulation de l'objectif (3 questions), les indicateurs choisis (1) et l'interprétation et la compréhension des résultats observés (3). Les *incidences potentielles des objectifs opérationnels proposés* ont été abordées via les dimensions suivantes: l'utilité potentielle de ces résultats pour le pilotage de l'école (2), l'acceptabilité sociale de l'objectif et des indicateurs correspondants (1) et, finalement, l'intérêt général de la fixation de l'objectif (2).

Les personnes interrogées ont répondu à un total de 12 questions, en quelques mots, successivement pour chacun des trois objectifs fictifs.

Démarche d'analyse

L'analyse de ces entretiens visait à identifier la *diversité* des incidences d'un pilotage par objectif. Dans ce but, les commentaires des divers dirigeants ont été regroupés et synthétisés par question (et non pas par dirigeant) et distingués selon le ou les objectif(s) concernés.

Pour donner un aperçu des données récoltées, deux extraits d'analyse sont rapportés ci-dessous. Le premier extrait présente des éléments de réponses à la question *Le contenu de cet objectif s'inscrit-il dans la stratégie de l'école obligatoire vaudoise?* Le second extrait présente des éléments de réponses aux questions *La déclaration d'un tel objectif auprès des directeurs d'établissements vous paraît-elle souhaitable?* et *La déclaration d'un tel objectif – auprès des enseignants, des politiques (Grand Conseil) et des citoyens – vous paraît-elle souhaitable?* Ces résultats illustrent bien les deux axes de réflexion qui sont apparus centraux dans les entrevues et qui seront discutés plus loin.

Extrait de réponses concernant l'inscription de tels objectifs opérationnels dans la stratégie vaudoise

Une minorité des dirigeants a jugé difficile de dire si les objectifs proposés s'inscrivent dans une stratégie cantonale, du fait que cette dernière s'inscrirait essentiellement dans une stratégie supracantonale d'harmonisation. Dans cette perspective, il serait donc plus pertinent de se demander si les objectifs proposés s'inscrivent dans une stratégie romande ou nationale.

Indépendamment du fait de se référer à une stratégie cantonale ou supracantonale, l'exercice critique demandé – mettre en relation les objectifs proposés et une vision politique – paraît néanmoins utile à l'ensemble des dirigeants interrogés. Selon eux, si les objectifs proposés paraissent très techniques (par comparaison à des objectifs qui portent par exemple directement sur le niveau de compétences des élèves), ils n'en sont pas moins idéologiques. Il est essentiel d'en prendre conscience pour que le politique ait la primauté sur l'administratif. Ces objectifs opérationnels doivent impérativement s'inscrire dans une vision politique; sans quoi, ils n'ont pas de sens.

Selon les dirigeants interrogés, les trois objectifs opérationnels ne s'inscrivent pas également dans la stratégie de l'école obligatoire, et même plus globalement dans la stratégie du Conseil d'Etat qui s'efforce de garantir «l'efficacité, l'efficience et la qualité des prestations servies directement ou indirectement par le Canton» (termes issus du Programme de législature). Le deuxième objectif (sur le redoublement) est perçu comme acceptable à la quasi-unanimité; le premier et le troisième (sur les allophones et sur les certificats) suscitent nettement plus de critiques.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'objectif 1 sur la répartition des élèves allophones dans les classes, certains le considèrent comme pertinent, dans le sens où les solutions intégratives sont actuellement valorisées. Plusieurs démarches concrètes s'inscrivent dans cette logique de mixité. Par exemple, un établissement avait été invité à mieux répartir ses élèves francophones et allophones entre deux bâtiments. L'expérience a montré qu'une telle demande pouvait s'accompagner d'une certaine résistance, dont celle des directions.

D'autres relèvent par contre que l'intérêt pédagogique de l'objectif proposé n'est pas démontré. S'il est possible d'admettre qu'il faut plus de moyens pour les élèves les plus en difficulté, la manière optimale d'utiliser ces ressources reste à définir et à prouver (p. ex.: les conditions idéales d'apprentissage correspondent-elles, pour une classe d'allophones, à un enseignement spécifique, ou est-il préférable de les disperser dans des classes différentes?). Le poids même de l'allophonie dans l'apprentissage n'est pas facile à mesurer par rapport aux poids d'autres facteurs, peut-être supérieurs (facteur enseignant, facteur établissement, etc.). En outre, cet objectif associe *taux d'élèves allophones* avec *taux de cas problématiques*. De ce fait, une classe avec un certain taux d'allophones risque d'être considérée comme classe à problèmes. Cette association est peu souhaitable d'un point de vue éthique.

Extrait de réponses concernant la désirabilité d'une déclaration de tels objectifs opérationnels.

Pour autant que les objectifs opérationnels proposés aient été jugés représentatifs de la stratégie de la DGEO (cf. question 1), les dirigeants interrogés jugent leur communication au Conseil d'Etat, au Grand Conseil, aux directions d'établissements, aux enseignants, aux syndicats, aux parents et aux élèves souhaitable. Premièrement, parce que plus un objectif – un projet – est connu, plus il a de chance d'aboutir. Poser des objectifs peut motiver une discussion sur des implicites: en ce sens, un objectif opérationnel peut être un instrument du changement. Il est très utile sur un plan politique: il permet de se mettre d'accord sur la direction à suivre. Deuxièmement, les indicateurs qui y sont associés permettent de mesurer les progrès effectués et de créer des boucles d'apprentissage pour le système. Cela favorise une prise de conscience du chemin qu'il faut parcourir. Troisièmement, cela permet d'éviter que certaines informations sur les «intentions du Département» soient transmises de manière informelle et/ou erronée. Quatrièmement, la Loi sur l'information permet l'accès à ce genre d'information, et implique même qu'en cas de non-réponse, le refus soit motivé. Une attitude de transparence est donc souhaitable.

Mais cette communication n'est jugée souhaitable qu'à certaines conditions. Les dirigeants estiment qu'il est essentiel de préciser que les objectifs communiqués concernent le canton et non pas les établissements, sans quoi les directeurs risquent de transposer les objectifs fixés à un niveau cantonal au niveau de leur établissement. Or, l'objectif à atteindre au niveau vaudois ne correspond pas forcément à l'objectif que chaque établissement devrait atteindre individuellement. Une telle lecture des objectifs cantonaux pourrait peut-être encourager certains établissements, mais elle pourrait aussi inciter des établissements au-dessus de l'objectif vaudois à se «reposer», ou encore décourager passablement les établissements pour lesquels les objectifs cantonaux paraissent irréalisables. Ces derniers tendront alors à se justifier en invoquant leur population spécifique d'élèves.

Résultats: principaux axes de réflexion issus des entretiens

La formalisation des différentes interprétations possibles des concepts d'efficacité et d'équité montrait déjà que les objectifs stratégiques de l'école pouvaient donner lieu à un nombre important d'objectifs opérationnels pas forcément compatibles. Les entretiens menés auprès des cinq dirigeants de l'école obligatoire ont précisément permis d'illustrer le manque de légitimité des objectifs opérationnels proposés, et cela sur deux axes majeurs.

Premièrement, le souci qu'ont les dirigeants de:
- défendre la primauté du politique sur l'administratif,
- définir les indicateurs utiles au pilotage en fonction d'une vision politique,

- offrir une grande cohérence entre les différents niveaux de pilotage de l'école obligatoire (national, romand et cantonal),
- obtenir une participation active des acteurs du terrain,
- partager l'information sur les conditions d'évolution du système,

et de:

- mettre les compétences des élèves (et non pas la régulation du système) au centre du pilotage[9],
- éviter la ghettoïsation de certains élèves,
- recourir aux meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves en difficulté,
- tenir compte des particularités locales (soit, ici, de la population des établissements),

reflète un point de vue commun. Selon eux, un objectif opérationnel ne fait sens (c'est-à-dire est pertinent et acceptable) que: 1) s'il s'inscrit dans une vision politique clairement exposée et partagée, et que; 2) s'il permet au système d'évoluer vers une plus grande justice entre élèves.

Or, simultanément, les dirigeants soulignent aussi combien les valeurs de l'école obligatoire sont loin d'être faciles à déterminer concrètement. Faut-il considérer que l'école est efficace – et est au plus proche de ses valeurs – lorsqu'elle mène les élèves à un certain diplôme? Ou à un certain degré de compétences? Ou à une certaine intégration sociale et professionnelle? (cf. objectif opérationnel 3). Faut-il considérer que l'école fait preuve d'une plus grande justice (ou de plus d'équité en termes de confort pédagogique), lorsqu'elle répartit les élèves allophones de manière égalitaire dans les classes (ce qui renvoie à une *égalité de moyens*) ou lorsqu'elle leur offre des classes adaptées à leurs besoins (ce qui renvoie à une *inégalité de moyens*)? (cf. objectif opérationnel 1), etc. Ces commentaires mènent au constat qu'il est visiblement beaucoup plus compliqué de définir le «produit» de l'école que de définir le produit d'une entreprise.

Deuxièmement, le souci qu'ont les dirigeants de:

- ne pas communiquer les objectifs vaudois comme une norme qui devrait être atteinte par chaque établissement,
- considérer les résultats des objectifs opérationnels essentiellement comme une source potentielle de discussion avec les directions et les enseignants,
- motiver des projets d'établissements,
- multiplier les indicateurs utiles à l'analyse d'un même thème,
- développer des indicateurs qui seraient basés sur des données qualitatives,

reflète une préoccupation commune. Selon eux, un objectif opérationnel ne fait sens que si la responsabilité de ceux qu'il concerne est clairement définie.

Or, simultanément, les dirigeants mentionnent aussi que les facteurs de la réussite scolaire sont multiples. Et que la cause de l'atteinte ou non d'un objectif est difficile à identifier. Autrement dit, la question se pose de savoir *qui* doit travailler à l'atteinte de ces objectifs et *comment*. Si seule une minorité d'entre eux

évoque le terme de *responsabilité*, une question transparaît toutefois dans leurs propos: «Fixer des objectifs: peut-être. Mais quel statut leur accorder?».

Conséquences envisageables

Selon ces entretiens, un pilotage par objectifs opérationnels pourrait présenter deux types de conséquences. Ces conséquences sont liées à la légitimité des objectifs formulés.

Premièrement, la légitimité d'un objectif opérationnel peut être remis en cause en raison de l'idéologie qui le sous-tend. Indépendamment de l'idéologie défendue, cette dernière a pour conséquence qu'un objectif opérationnel peut *soit rassembler soit diviser les acteurs de l'école*. Pourquoi? En théorie, on attend bel et bien d'un dirigeant qu'il indique la direction à suivre; ce qui devrait rassembler les forces des acteurs vers un seul et même but. Mais dans la pratique, il apparaît extrêmement difficile de cerner le «produit idéal» de l'école, ceci parce que les attentes sont multiples. Dès que l'on traduit les objectifs stratégiques en objectifs opérationnels, l'accent est forcément mis sur un type d'efficacité, d'égalité ou d'équité particulier; et donc sur une conception particulière de la justice. Ce qui risque de diviser les forces.

Deuxièmement, la légitimité de l'objectif opérationnel peut être remis en cause en raison de la notion de responsabilité qui le sous-tend. Selon les responsabilités qu'il définit, un objectif opérationnel peut *soit motiver soit paralyser les acteurs de l'école*. Pourquoi? En théorie, fixer des objectifs permet de responsabiliser les acteurs de la formation. Cela devrait idéalement «motiver les troupes». En outre, l'atteinte ou non de ces objectifs devrait permettre d'évaluer l'impact du travail de ces mêmes acteurs. Mais dans la pratique, la responsabilité des uns et des autres n'est pas facile à attribuer. En effet, les facteurs qui influencent l'acquisition des compétences sont multiples. Sans oublier, par ailleurs, que si l'on est responsable *de* et *pour* l'élève, on ne travaille pas à sa place. Ainsi, obliger les acteurs à atteindre certains objectifs, et les récompenser ou les sanctionner en fonction de ces objectifs, c'est supposer que l'on connaît les facteurs de la réussite. Or, la recherche – tout comme la connaissance du terrain – invitent à plus de modestie. Par ailleurs, obliger les acteurs à atteindre certains objectifs, c'est peut-être aussi les encourager à *jouer gagnants* et à devenir des exécutants, par crainte des représailles (d'où l'idée de paralyser).

Conclusion

Piste de réflexion

Alors, comment définir des objectifs opérationnels tout en tenant compte de la «responsabilité limitée» (Tardif, 2005) des acteurs? Demailly (2005) offre une piste de réflexion pour mieux saisir ce qu'il est possible d'*exiger* de la part des acteurs du système éducatif.

Demailly propose de distinguer l'«obligation de moyens» de l'«obligation de résultats». L'«obligation de moyens» renvoie aux normes qui indiquent les bonnes manières de faire. L'«obligation de résultats» renvoie elle à une obligation de réussite, qui ne comporte pas d'indications sur les moyens à utiliser pour accéder à cette réussite. Demailly propose de distinguer aussi la «norme incitative» de la «norme impérative» (2005, p. 107). Si elle n'est pas respectée, la «norme impérative» déclenche des sanctions au sens juridique du terme (par exemple, un licenciement). La «norme incitative», si elle n'est pas respectée, appelle plutôt des sanctions d'ordre symbolique (par exemple, une mauvaise réputation). Cette double distinction peut être synthétisée par un tableau à double entrée.

Tableau 2: Quatre types d'obligations, selon Demailly (2005)

	Norme impérative	Norme incitative
Obligation de moyens		
Obligation de résultats		

Demailly (2005) estime que, pour les enseignants et pour les établissements, l'«obligation de moyens» peut être impérative, mais l'«obligation de résultats» scolaires ne peut être qu'incitative. Elle avance trois raisons pour lesquelles une obligation de résultats ne peut pas être imposée ni aux enseignants, ni aux établissements. Les deux premières sont d'ordre philosophique, la troisième d'ordre pragmatique: 1) au nom de quoi sanctionner les enseignants si les résultats à atteindre ne sont pas le reflet d'une volonté générale légitime? 2) l'enseignant peut être responsable *de* l'élève, *pour* l'élève, mais ne peut pas le forcer à apprendre à tout prix, et 3) il faut faire avec le corps enseignant existant (c'est-à-dire «disponible»), à noter que même un système de sanction négative envers lui ne saurait être que marginal. En effet, un renouvellement massif du corps enseignant ne peut se faire du jour au lendemain.

Par contre, toujours selon Demailly, une obligation de résultats fait sens pour l'homme (ou la femme) politique ou pour le haut cadre. Elle évoque trois raisons qui, à ses yeux, la justifie: 1) des objets mesurables – ou encore objectivables, ou lisibles – sont faciles à trouver au niveau national (par exemple, taux d'illettrisme); 2) la sanction fait partie de leur contrat de départ (soit en prenant le risque de ne pas être réélu, soit en acceptant d'être sur un «siège éjectable»);

3) la «sanctionnabilité» des décideurs a une légitimité aux yeux de l'opinion publique. Demailly reconnaît toutefois une possible limite à cette obligation: une éventuelle absence de consensus et de stabilité quant aux résultats visés.

Contrairement à Demailly, nous estimons que l'«obligation de résultats» ne fait pas plus de sens pour les politiques et les hauts cadres que pour les établissements ou les enseignants, et cela pour deux raisons. Premièrement, nous voyons mal comment rendre les politiques et les hauts cadres plus directement responsables des résultats des élèves que ne le sont les enseignants. Deuxièmement, dans nos entretiens, la difficulté qu'il y a à formuler une «volonté générale légitime» est précisément apparue comme une – voire *la* – préoccupation centrale des dirigeants de l'école obligatoire.

La catégorisation proposée par Demailly (2005) peut facilement être associée aux différents niveaux du système tels que définis précédemment (Process I, Process II, Output I et Output II), et cela tant pour les objectifs d'efficacité que pour les objectifs d'équité qui peuvent s'y rapporter. Sur la base de notre analyse, nous pensons qu'il est *théoriquement* envisageable d'*exiger* des acteurs de l'enseignement qu'ils s'engagent à assurer et à mettre en oeuvre des *conditions d'apprentissage* ou encore à poser *des exigences* jugées souhaitables par des experts reconnus. Encore faudrait-il savoir ce que sont des conditions idéales d'apprentissage et sur ce qu'est un parcours idéal! Dans ce sens, un objectif au niveau du Process I ou II (qui correspond à une «obligation de moyens») peut *peut-être* être impératif. Par contre, il nous paraît peu adéquat d'*exiger* des acteurs – y compris des hauts cadres – une plus grande réussite des élèves, soit en termes de *connaissance ou de compétences*, soit en termes d'*intégration sociale et professionnelle*. Cela premièrement parce que les acteurs y ont une «responsabilité limitée»; deuxièmement parce qu'une «volonté générale légitime» est extrêmement difficile à définir, et encore moins d'une manière immuable. Dans ce sens, un objectif opérationnel au niveau de l'Output I ou II (qui correspond à une «obligation de résultats») ne peut pas être impératif.

Fixer des objectifs opérationnels: pour quoi?

Mais alors, finalement, à quoi pourraient servir ces objectifs opérationnels? Si l'édiction d'objectifs opérationnels risque de faire surgir de nombreux problèmes, l'identification d'objectifs possibles et leur mise en discussion nécessite un retour sur les missions de l'école et des valeurs qui les sous-tendent. De manière un peu provocante, nous dirons donc qu'ils servent à faire parler! Ce qui n'est pas inutile puisque: «[...] en tant que corps politique, nous avons à nous poser les questions qui concernent le choix des valeurs qui régissent l'organisation du système scolaire» (Meirieu, 2005, p. 13).

Cela est d'autant plus vrai que: «Dans le modèle techniciste, la fin allait de soi et l'efficacité se jouait dans la réalisation des objectifs et l'économie des moyens. Aujourd'hui, plus aucune fin ne va de soi» (Berthelot, 1995, p. 150). Dans un modèle techniciste du pilotage et du fonctionnement des systèmes scolaires, l'école est une usine qui produit des jeunes adultes de niveaux de formation différents et les prépare à des activités professionnelles spécifiques. La formulation d'objectifs opérationnels s'inscrit dans cette réflexion, et pose la problématique de la nature même des fins d'un système scolaire.

Selon Berthelot (1995), la pertinence de la stratégie d'un système scolaire se définirait précisément par la pluralité des rationalités considérées, rationalités forcément en œuvre simultanément dans le champ scolaire: celle du chef d'entreprise qui a besoin d'employés formés, celle du comptable qui se soucie des deniers publics, celle du pédagogue soucieux de transmettre certaines valeurs, etc. C'est pourquoi il soutient que:

> *Seul un modèle communicationnel [...], fondé sur l'argumentation, la discussion, la négociation, la révision, peut permettre d'interroger la pertinence des fins elles-mêmes et de problématiser les normes d'efficacité de l'adéquation des moyens. Disons-le plus clairement: un système scolaire qui échouerait partiellement à produire les compétences requises, mais qui simultanément façonnerait des citoyens aptes à résister aux sirènes de l'intolérance et de l'exclusion, serait sans aucun doute un système perfectible, mais non un système inefficace. De ce point de vue l'efficacité n'a de sens que confrontée à la pluralité des fins pertinentes et des rationalités agissantes* (p. 151).

Arrivés au terme de notre démarche, nous rejoignons ces propos.

Notes

[1] Par exemple, ils recouvrent des réalités différentes lorsqu'ils sont utilisés par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1992-2002) ou par l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2002).

[2] C'est pour la même raison que nous n'avons pas évoqué la notion de contexte. Le contexte renvoie, selon nous, à toutes les dimensions à même de décrire le canton (et non pas seulement les dimensions directement liées à l'école), comme, par exemple, la structure de la population, la migration, les comportements familiaux ou encore l'économie. Ces conditions précèdent l'élaboration d'une stratégie scolaire qui viserait à plus d'efficacité et à plus d'équité. Il ne fait donc pas sens d'associer ces deux termes au contexte.

[3] Par exemple entre individus de sexe, de nationalité ou de langue maternelle différente, ou encore entre établissements ou entre régions scolaires.

[4] La seule filière à ouvrir automatiquement la porte aux études universitaires.

[5] Pour cet objectif, à défaut de données disponibles, nous avons postulé que le diplôme représente parfaitement le niveau scolaire des élèves. Idéalement, toutefois, cette forme d'équité devrait être mesurée directement sur la base de tests de connaissances et de compétences.

[6] Depuis quelques années, le secteur de l'enseignement primaire n'est plus organisé en années de programmes, mais en cycles de deux ans. De ce fait, les élèves qui n'atteignent pas les objectifs du cycle ne «redoublent» plus, mais sont désormais «maintenus» dans le cycle. Concrètement, ces deux manières de mesurer l'échec scolaire continuent toutefois à être utilisées simultanément.

[7] Les graphiques présentés aux dirigeants de l'école obligatoire vaudoise pour mesurer l'atteinte de cet objectif opérationnel – et la lecture détaillée qui en est proposée en termes d'efficacité et d'équité – ne sont pas présentés ici. Pour les personnes intéressées, voir Ricciardi Joos et Stocker, 2008, Annexe 6.

[8] Ces trois mesures renvoient simplement à trois manières différentes d'évaluer comment les élèves allophones sont répartis dans les classes.

[9] Ce qu'indiquent par exemple la proposition d'un enseignement à niveaux et le souhait d'élaborer des objectifs directement liés aux compétences des élèves.

Bibliographie

Berthelot, J. M. (1995). De l'efficacité à la pertinence: D'un modèle techniciste à un modèle communicationnel. In U. P. Trier (Éd.), *Analyse de l'efficacité des systèmes de formation* (pp. 145-152). Berne: Direction du programme PNR33 en collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

Daeppen, K. (2007). *Le redoublement: Un gage de réussite?* Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

De Landsheere, G. (1982). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Paris: Presses Universitaires de France.

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 (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 105-122). Bruxelles: De Boeck.

Demeuse, M. & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 149-170). Bruxelles: De Boeck.

Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P. & Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 15-27). Bruxelles: De Boeck.

Duru-Bellat, M. (2007). L'évaluation de la qualité du contexte scolaire. Dérive managériale ou exigence démocratique? In M. Behrens (Éd.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain.* (pp. 127-155). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Grisay, A. (1983). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? In *Actes des Rencontres Evaluation formative et formation des enseignants* (pp. 52-67). Namur: Facultés Notre-Dame de la Paix, Unité de pédagogie.

Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes (Bruxelles)* (9), 3-14.

Meirieu, P. (2005). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux* (pp. 5-21). Bruxelles: De Boeck.

OCDE. (1992-2002). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* Paris: OCDE.

OFS. (2002). *Indicateurs de l'éducation en Suisse. Stratégies pour l'avenir.* Neuchâtel: OFS.

Ricciardi Joos, P. & Stocker, E. (2008). *Le pilotage de l'école par objectifs opérationnels: Utilités et inconvénients* (Rapport de recherche No 133). Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

Stocker, E. (2004). *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs.* Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

Tardif, M. (2005). Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation: Plaidoyer pour un principe de responsabilité limitée. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 189-205). Bruxelles: De Boeck.

Mots clés: Efficacité, équité, objectifs, école obligatoire, pilotage.

Sondierung begünstigender oder ungünstiger Aspekte einer eventuellen Steuerung des Waadtländer Schule durch Zielsetzungen

Zusammenfassung

Im Schweizer Kanton Waadt hat das *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture* (DFJC –Departement für Bildung, Jugend und Kultur) die *Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques* (URSP – Forschungsstelle zur Planung der Bildungssysteme) damit beauftragt, Vor- und Nachteile, sowie Schwierigkeiten einer eventuellen Steuerung des Waadtländer Schulsystems durch operationelle Ziele zu analysieren. Dazu wurde folgendes Vorgehen definiert: mögliche strategische Ziele für die Waadtländer Schule formulieren; eine Umsetzung dieser strategischen in operationelle (d.h. präzise und konkrete) Ziele vorschlagen; die Konsequenzen von Nutzung und/oder Diffusion dieser Ziele und der sich darauf beziehenden Indikatoren darstellen. Der vorliegender Beitrag konzentriert sich auf die Etappen zwei und drei dieses Vorgehens.

Schlagworte: Wirksamkeit, Equity, Ziele, obligatorische Schule, Steuerung.

Esplorazione degli aspetti costruttivi e dei limiti di un eventuale pilotaggio per obiettivi della scuola obbligatoria vodese

Riassunto

In Svizzera, il *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC* – Dipartimento della formazione, della gioventù e della cultura) del Canton Vaud ha incaricato *l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP* – Unità di ricerca per il pilotaggio dei sistemi pedagogici) di analizzare i vantaggi e le difficoltà di un eventuale pilotaggio della scuola attraverso degli "obiettivi operativi". In questo contesto, la procedura seguente è stata definita: formulare possibili obiettivi strategici per la scuola obbligatoria vodese, proporre una traduzione di questi obiettivi strategici in obiettivi operativi (cioè in obiettivi molto più precisi e concreti), e illustrare le conseguenze dell'uso e/o della diffusione di questi obiettivi e degli indicatori corrispondenti. Questo articolo si concentra sulle seconda e terza tappa di questo studio.

Parole chiave: Efficacia, equità, obiettivi, scuola obbligatoria, pilotaggio.

An Investigation of positive or negative aspects of a possible goal-oriented management of the compulsory school in the canton of vaud

Abstract

In Switzerland, the *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC* – Ministry of Education, Youth and Culture) of the Canton of Vaud has commissioned the *Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP* – Research Unit for Monitoring Pedagogical Systems) to analyze the pros and cons of a possible goal-oriented monitoring of the compulsory school in the canton of Vaud. In this context, the following procedure was defined: to formulate possible strategic goals for compulsory school, to suggest ways to convert these strategic goals into operational goals (i.e. more precise and concrete ones) and to illustrate the consequences of the use and / or diffusion of such goals as well as of their related indicators. This article focuses on the second and on the third step of this process.

Key words: Effectiveness, equity, objectives, compulsory school, monitoring