



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

RECHERCHE ET PROSPECTIVE EN ÉDUCATION / UNESCO

# CONTRIBUTIONS THÉMATIQUES

**02**  
Mars 2012

## AU-DELÀ DU LABYRINTHE CONCEPTUEL

### LA NOTION DE QUALITÉ EN ÉDUCATION

**Sobhi Tawil**

Spécialiste principal  
de programme  
Recherche et prospective  
en éducation  
UNESCO

**Abdeljalil Akkari**

Professeur  
Faculté de Psychologie  
et des Sciences de l'éducation  
Université de Genève

**Beatriz Macedo**

Spécialiste de programme  
Recherche et prospective  
en éducation  
UNESCO

De l'amélioration de la  
qualité de l'éducation

Conceptualisations  
de la qualité et cadres  
d'analyse

Les implications  
de l'évaluation de  
l'éducation de qualité

### ABSTRACT

Les débats sur la qualité de l'éducation souffrent souvent d'un certain flou ainsi que de l'absence d'une conception commune de ce qu'il faut entendre par *qualité*. Sans doute la raison en est dans le fait que la qualité de l'éducation, au lieu d'être un concept opérationnel, est une notion qui paraît relever de l'intuition. En effet, il n'y a pas une seule et unique définition de cette notion ou façon de l'envisager, mais diverses théorisations possibles et des approches multiples qui reposent toutes sur des présupposés largement divergents. Dans la présente contribution, on se propose donc de dresser un inventaire de certaines des conceptualisations de la notion de qualité de l'éducation ainsi que des approches analytiques éventuelles et de leurs présupposés sous-jacents. Cette tâche revêt une importance capitale pour le soutien technique que l'UNESCO apporte aux États membres, étant donné que la notion de qualité de l'éducation résume en soi les efforts que l'Organisation déploie en faveur du développement de l'éducation dans le monde entier. Bien que la présente étude soit centrée sur les conceptualisations qui ont vu le jour dans le cadre du suivi des progrès de la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), elle évoque aussi d'autres approches proposées pour mieux comprendre et analyser la qualité des processus d'apprentissages et la performance des systèmes éducatifs. Lors de l'examen de ces derniers, les auteurs proposent trois catégories de cadres, que l'on pourrait appeler (i) l'approche centrée sur l'apprenant, (ii) l'approche apports-processus-produits, (iii) l'approche fondée sur une interaction sociale multidimensionnelle. La présente contribution ne vise pas à proposer un modèle supplémentaire de l'éducation de qualité, mais plutôt à tracer une voie pour s'y retrouver dans le labyrinthe conceptuel en passant en revue les diverses approches qui existent.

## > DE L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Le caractère central qu'occupe la notion de qualité dans le soutien technique apporté par l'UNESCO en matière d'éducation correspond au changement progressif apparu au cours des dix dernières années dans le discours international sur l'éducation. Bien que l'accent mis au niveau international sur la qualité de l'éducation semble récent, il faut rappeler que les participants aux débats de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (1990) avaient déjà beaucoup insisté sur les résultats des processus éducatifs et avaient mis en garde contre la tentation de se concentrer de façon trop étroite sur les questions d'accès, de rétention et d'achèvement du cycle primaire. En dépit de cela, le mouvement d'Éducation pour tous (EPT) qui s'en est suivi dans les années 1990 a en grande partie mis l'accent sur l'élargissement de l'accès à l'éducation de base en général et sur l'enseignement primaire en particulier. Manifestement, ce parti pris quantitatif se voulait une réponse à la baisse des taux de scolarisation que l'on avait pu observer dans 25 % des pays en développement au cours des années 1980<sup>1</sup>. Depuis 2000, toutefois, la notion de qualité se retrouve partout dans le discours international sur l'éducation, conformément à l'objectif explicite inscrit dans le *Cadre d'action de Dakar* :

➤ ... améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante<sup>2</sup>.

### QUANTITÉ VERSUS QUALITÉ DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

La place plus importante accordée depuis 2000 au thème de la qualité dans le discours international sur l'éducation est sans aucun doute une réaction à la conception plus quantitative qui avait prévalu dans ce même discours au cours des années 1990, où l'accent était surtout mis sur l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire. À cette époque, les efforts de développement de l'éducation visaient en grande partie à élargir l'accès des enfants et des jeunes à une éducation de base, et l'on accordait bien moins d'attention aux résultats du processus éducatif. Il est vrai que des progrès considérables ont été enregistrés depuis 2000 en matière d'accès à l'éducation de base dans la majeure partie du monde en développement, y compris dans nombre de pays comptant parmi les plus pauvres. Ceci étant, dans bien des pays aujourd'hui, des taux nets de scolarisation dans le primaire plus élevés doivent encore se traduire par une amélioration des taux d'alphabétisation<sup>3</sup>.

La raison tient en grande partie dans le fait que les taux d'abandon scolaire observés dans de nombreux contextes sont élevés et que, par voie de conséquence, de nombreux enfants n'achèvent pas le cycle du primaire et n'acquièrent donc pas les compétences de base en matière d'écriture, de lecture et de calcul. Surtout, et c'est sans doute encore plus inquiétant, on observe que l'achèvement d'un cycle primaire de médiocre qualité ne garantit pas toujours que les compétences de base sont acquises<sup>4</sup>. De ce fait, l'abandon scolaire et la mauvaise qualité de l'apprentissage au niveau du primaire qui observés dans de nombreux pays du monde contribuent à reproduire l'analphabétisme chez les jeunes adultes. Le dilemme se présente donc de plus en plus en termes d'alternative entre la qualité et la quantité, en ce sens que l'extension des systèmes éducatifs et des possibilités offertes à des apprenants jusqu'à exclus et appartenant souvent aux communautés les plus désavantagées s'est traduite par une baisse générale des niveaux moyens des acquis scolaires à la fin du cycle du primaire.

### AMÉLIORER LA QUALITÉ : UNE PRÉOCCUPATION MAJEURE DANS LE CADRE DES RÉFORMES ÉDUCATIVES

L'évolution du discours international sur l'éducation se traduit aussi dans le monde entier par un souci accru d'améliorer la qualité de l'éducation dans le cadre des réformes éducatives. Les raisons invoquées pour justifier le souci croissant de qualité, de pertinence, de résultats et d'efficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation sont nombreuses. Ces raisons ont autant trait à la nécessité d'améliorer l'efficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation en tant que leviers de développement dans un contexte de mondialisation de plus en plus marquée qu'au besoin de réduire les écarts observés entre les dépenses d'enseignement et la pertinence de ce qui est réellement appris au regard de la vie des apprenants, de leur famille et de leur communauté en particulier et, plus largement, au regard des efforts nationaux de développement. Les raisons pour améliorer la qualité ont aussi trait à la nécessité de réduire les inégalités observées au sein des systèmes éducatifs sur le plan de l'efficacité des établissements scolaires ainsi que sur le plan des disparités relevées dans la répartition par groupe social et par sexe des résultats d'apprentissage dans les différentes catégories de population. Enfin, ces raisons sont liées aussi aux préoccupations quant à la capacité des systèmes formels d'éducation de faire face à la diversité et à la complexité croissantes des sociétés nationales du fait de l'accélération des phénomènes de migration, d'urbanisation, de mondialisation culturelle et d'accès à des sources et

1 Berstecher et Carr-Hill (1990).

2 Cadre d'action de Dakar (2000).

3 Voir le Rapport du Secrétaire général de l'ONU sur la « Mise en œuvre des objectifs arrêtés et des engagements pris sur le plan international en matière d'éducation » présenté lors de l'examen ministériel annuel du Conseil économique et social ECOSOC (Genève, 4-8 juillet 2011).

4 En Afrique subsaharienne, par exemple, il ressort d'une étude effectuée dans 21 pays que des jeunes âgés de 22 à 24 ans ayant été scolarisés pendant cinq années avaient une probabilité de 40 % d'être analphabètes (UNESCO-BREDA, 2007).

canaux toujours plus vastes de transmission d'informations, de connaissances et de valeurs<sup>5</sup>.

### UN INTÉRÊT CROISSANT POUR LES ÉVALUATIONS DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Cette évolution du discours international en matière de développement de l'éducation va de paire avec un intérêt croissant pour les évaluations internationales, régionales et nationales des résultats des processus éducatifs en termes d'acquis d'apprentissage. Il est vrai que les conceptions traditionnelles de la qualité de l'éducation s'appuyaient essentiellement sur des indicateurs indirects d'offres et d'apports éducatifs qui ont une incidence sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Aujourd'hui, par contre, on constate un intérêt croissant pour les *résultats* du processus en termes de niveau atteint et de répartition des compétences cognitives acquises. En effet, en dehors de la simple expansion de l'offre éducative, certains considèrent que le niveau, la pertinence et la répartition des compétences que les enfants et les jeunes acquièrent constituent le critère le plus immédiat du succès ou de l'échec d'investissements particuliers ou collectifs dans l'éducation. C'est dans cette optique que des évaluations internationales et régionales telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) et la troisième Étude explicative et comparative régionale sur les acquis des élèves en Amérique latine et dans les Caraïbes (TERCE) ont mesuré les niveaux cognitifs atteints en mathématique et en science, ainsi que les compétences linguistiques<sup>6</sup>. De plus, un nombre croissant de pays procèdent à des évaluations nationales externes de grande envergure pour mesurer les acquis dans divers domaines de l'apprentissage cognitif, à différents niveaux de la scolarité. Les données obtenues dans le cadre de ces évaluations visent à répondre à trois grands ensembles de questions: (i) Qu'est-ce que les apprenants apprennent réellement, quelles connaissances possèdent-ils et quelles sont les compétences qu'ils maîtrisent? (ii) Les systèmes éducatifs parviennent-ils à atteindre les résultats de l'apprentissage escomptés? (iii) Quelles sont les caractéristiques des environnements d'apprentissage des élèves qui expliquent ce bilan?

5 Voir, par exemple, Pigozzi (2006) in Ross et Jurgens Genevois (dir. publ.) Cross-national studies of the quality of education. Paris : IIEP p. 39-49.

6 Le PISA mesure les niveaux de compétences en mathématique, science et lecture chez les jeunes élèves âgés de 15 ans dans les pays de l'OCDE et au-delà ; la TIMSS mesure les niveaux de compétences en mathématique et en science chez les jeunes de 9 à 13 ans ; le PIRLS mesure les attitudes et compétences en matière de lecture chez les enfants de 9 ans ; le PASEC mesure les compétences en lecture chez les élèves de la 2<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année ; le SACMEQ mesure les compétences en lecture et mathématique et les connaissances en matière de soins de santé de base chez les élèves de 6<sup>e</sup> année ; la SERCE (2008) a mesuré les niveaux de compétences en lecture et mathématique et de connaissances en sciences de la nature chez les élèves de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. La troisième Étude explicative et comparative régionale (TERCE) sur les acquis des élèves en Amérique latine et dans les Caraïbes était en cours de préparation au moment de l'établissement du présent rapport.

### UNE APPROCHE ÉTROITEMENT CENTRÉE SUR LES ACQUIS DES APPRENTISSAGES COGNITIFS

Cependant, ces évaluations externes de grande ampleur fondées sur des tests uniformisés font l'objet de critiques de plusieurs points de vue. Nombre d'observateurs, par exemple, font valoir que ces tests réduisent étroitement les résultats des processus éducatifs aux acquis d'apprentissage les plus faciles à mesurer. Ils négligent ainsi, non seulement certains autres résultats cognitifs mais, surtout, d'autres aspects sociaux importants de l'apprentissage ainsi que leur impact potentiel sur le développement des individus, des communautés et des sociétés au sens large. Cela dit, on s'efforce de plus en plus au niveau mondial de mesurer l'orientation des valeurs, les attitudes et le développement affectif, malgré les importants problèmes méthodologiques que cela pose<sup>7</sup>.

### LES CLASSEMENTS ET LE RISQUE DE « MARCHANDISATION » DE L'ÉDUCATION

On fait valoir en outre que les évaluations transnationales encouragent à se concentrer sur un classement international des systèmes éducatifs, d'où la tentation de proposer des systèmes de scolarisation « modèles » dont les caractéristiques seraient théoriquement susceptibles de pouvoir s'exporter dans d'autres contextes. Du point de vue méthodologique, l'amplitude et la marge d'erreur propres aux optiques nationales, sans parler de la faible amplitude des prestations relevées d'un pays développé à l'autre, ôtent toute signification à un classement international des pays participants effectué à partir d'une mesure standard des niveaux de compétences<sup>8</sup>. Le problème qui se présente donc n'est pas tant d'utiliser ces données pour déterminer les caractéristiques d'un modèle de scolarisation efficace en vue de les appliquer, ou de les imposer, dans des contextes et traditions pédagogiques très différents (ce qui serait naïf), que d'essayer de mieux comprendre comment les acquis de catégories spécifiques d'élèves sont liés à des caractéristiques de leur environnement d'apprentissage dans des contextes particuliers. Enfin, des critiques plus radicales « contestent l'idée sacrosainte selon laquelle l'apprentissage et les capacités intellectuelles peuvent et doivent être mesurés comme n'importe quel autre bien quantifiable », et mettent en cause le rôle omniprésent des techniques « d'édumomètre » telles qu'elles sont appliquées à l'enseignement public. Dans le contexte des pays les plus développés, par exemple, le recours à l'évaluation des données nationales pour comparer et classer les établissements d'enseignement peut parfois faire courir le risque de « marchandiser » l'éducation non seulement « par la transformation des tests normalisés en points de données, mais aussi par la façon dont la somme de ces résultats est utilisée pour comparer entre eux des établissements scolaires comme si c'étaient des sites de production pédagogique »<sup>9</sup>.

7 Un exemple important de ces efforts est l'Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (ICCS) menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 2008 pour mesurer ce que savent des jeunes de 14 ans (8<sup>e</sup> ou 9<sup>e</sup> année) de l'éducation civique, comment ils la comprennent et quelle est leur attitude en la matière.

8 Baudelot et Establet (2009 : 19).

9 Corbett (2008).

## DÉPASSER LES CLASSEMENTS : PRODUIRE DES DONNÉES SUR L'ÉQUITÉ ET L'EFFICACITÉ D'UN SYSTÈME

Si les données transnationales issues de l'évaluation de résultats d'apprentissage ne sont pas sans inconvénients tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique, elles n'en constituent pas moins un corpus unique d'éléments comparatifs qui peuvent être utilisés pour évaluer l'efficacité moyenne des systèmes éducatifs dans le temps ou le niveau d'équité dans la répartition sociale des résultats d'apprentissage, et pour repérer les facteurs et caractéristiques systémiques éventuels qui déterminent le niveau aussi bien que la répartition de ces résultats. En fait, des études plus récentes portant sur ce type de données d'évaluation visent aussi à donner une idée plus précise de la répartition sociale de l'apprentissage ainsi que des déterminants systémiques et contextuels de l'efficacité des systèmes dans le temps<sup>10</sup>. En effet, si l'on ne tient pas compte de l'enthousiasme initial suscité par les comparaisons et classements transnationaux, des analyses plus récentes des résultats du PISA montrent, par exemple, que ces évaluations de grande ampleur servent à retracer l'évolution de l'inégalité de la répartition sociale des acquis de l'apprentissage. Ainsi, en 2009, une analyse de la répartition sociale des résultats fournis par le PISA concernant la France a montré que si le niveau moyen des acquis scolaires s'élevait, les inégalités, par la même occasion, se creusaient. Les auteurs sont donc amenés à conclure que si le système scolaire français contribue de façon satisfaisante à la formation d'élites, il ne parvient pas à donner des compétences de base d'un niveau suffisant à tous les apprenants<sup>11</sup>. Partant de données d'évaluations des acquis des apprentissages, d'autres travaux ont porté sur l'évolution des résultats obtenus par les systèmes éducatifs. Une étude récente sur l'amélioration scolaire dans 20 pays avait pour but de comprendre quel est l'ensemble de facteurs qui explique la progression des niveaux moyens et une répartition plus équitable des acquis scolaires dans des contextes variés<sup>12</sup>. Les évaluations externes des acquis scolaires, qu'elles soient nationales ou internationales, ont l'avantage d'amener les autorités nationales à regarder leur système éducatif d'un autre œil, ce qui les aide à en comprendre les points faibles et les points forts et à distinguer les facteurs d'amélioration (selon qu'ils se placent au niveau des établissements, du système ou du contexte) qui pourraient guider les interventions des pouvoirs publics<sup>13</sup>.

## DES PARADIGMES CHANGEANTS EN VUE D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Quelle que soit la manière dont on envisage la notion de qualité, et quels que soient le cadre d'analyse adopté ou l'ensemble de facteurs retenus dans un contexte donné, le changement récemment intervenu dans les priorités nationales et internationales en matière de politique d'éducation au profit de l'amélioration de la qualité traduit un changement de paradigme en ce qui concerne les processus pédagogiques. Ce changement de paradigme a d'importantes implications sur le plan des conceptualisations du processus pédagogique, des méthodes et de l'enseignement en vigueur, de la conception des programmes et des façons dont les processus éducatifs sont planifiés et gérés.

En ce qui concerne les conséquences sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'éducation n'est plus assimilée au seul enseignement, et l'on se préoccupe davantage de ce qui est appris et de la façon dont les choses se passent. C'est ce que reflète l'évolution du discours, qui n'est plus centré sur la scolarité mais se tourne vers l'apprentissage tout au long de la vie, où l'acquisition des « outils d'apprentissage essentiels » (tels qu'ils ont été définis en 1990 à Jomtien dans le cadre de l'idée de « besoins éducatifs fondamentaux ») permet de disposer des unités de base essentielles. L'apprentissage n'est plus considéré comme un processus limité dans le temps, et l'on accorde davantage d'attention aux résultats d'apprentissage escomptés. Ce changement se traduit aussi par un intérêt accru pour les méthodes actives centrées sur l'apprenant, pour la construction du savoir, pour l'acquisition de compétences d'analyse et de synthèse et autres savoir-faire, de préférence aux approches traditionnelles passives centrées sur le maître, qui reposaient sur la transmission de l'information et sur un savoir essentiellement basé sur la mémorisation et l'apprentissage par cœur (tableau 1).

10 Voir par exemple Mourshed, Chijoke et Barber (2010), ou l'initiative de comparaison des performances des systèmes éducatifs (SABER) que la Banque mondiale pilote actuellement dans la région Asie-Pacifique.

11 Baudelot et Establet (2009 : 30).

12 Mourshed, Chijoke et Barber (2010).

13 Baudelot et Establet (2009 : 34).

Tableau 1  
Changement d'approche dans l'enseignement et l'apprentissage<sup>14</sup>

DE L'ACCENT PLACÉ SUR :	➡	VERS LE SOUCI DE :
L'enseignement		L'apprentissage
La scolarité		L'apprentissage tout au long de la vie
L'apprentissage limité dans le temps		L'apprentissage fondé sur les résultats
La transmission d'informations		Apprendre à apprendre
L'apprentissage passif		L'apprentissage actif
La mémorisation et le par-cœur		La compréhension, l'analyse, la synthèse et l'application
Les méthodes centrées sur l'enseignant		Les méthodes centrées sur l'apprenant
L'évaluation sommative		L'évaluation formative

En matière de programmes d'enseignement, ce changement de conceptualisation de l'enseignement et de l'apprentissage suppose que l'on met moins l'accent sur la connaissance en tant que principe d'organisation du contenu des programmes, pour se concentrer davantage sur le développement des savoir-faire et l'acquisition de compétences. De ce fait, on s'éloigne des

conceptions fragmentées du contenu de programmes fondés sur un savoir compartimenté et des disciplines catégorisées, pour se tourner vers un contenu plus intégré qui repose sur des domaines de savoir et des possibilités de diversification des programmes selon les régions, localités ou établissements pour assurer une pertinence accrue des apprentissages (tableau 2).

Tableau 2  
Changement d'approche dans la conception des programmes

DE L'ACCENT PLACÉ SUR :	➡	VERS LE SOUCI DE :
Programmes fragmentés		Programmes intégrés
Disciplines catégorisées		Domaines du savoir
Contenu défini comme savoir		Développement des compétences et savoir-faire
Programmes centralisés		Des programmes diversifiés aux niveaux régional et local

En dehors des processus d'enseignement/apprentissage, et de la conception des programmes, ce changement a aussi une incidence sur la planification et la gestion des processus éducatifs, étant donné que l'on accorde de plus en plus d'attention aux approches qualitatives, que l'on se soucie davantage des produits, des résultats et de l'impact du processus éducatif ainsi que de l'efficacité des systèmes, et que l'on se préoccupe moins des approches quantitatives axées

sur les facteurs d'offre, les apports, les problèmes d'accès et sur les seuls efforts d'investissement. Ces changements de conceptualisation de l'enseignement et de l'apprentissage sont aussi très souvent allés de pair avec des formes plus décentralisées de planification et de gestion de l'éducation, voire avec un transfert accru des pouvoirs au profit des instances locales et une décentralisation plus marquée de la prise de décisions en matière d'éducation (tableau 3).

Tableau 3  
Changement d'approches dans la planification et la gestion de l'éducation

DE L'ACCENT PLACÉ SUR :	➡	VERS LE SOUCI DE :
Offre		Demande
Approche quantitative		Dimensions qualitatives
Accès		Qualité et pertinence
Apports		Produits, résultats et impact
Efforts d'investissements		Efficacité des systèmes
Gestion centralisée		Décentralisation

14 Les tableaux 1 à 3 sont une adaptation de Tawil (2006) « La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial », in : Toualbi et Tawil (dir. publ.) Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Alger : UNESCO-ONPS, p. 27-50.



## L'INSAISSABLE NOTION DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

« Si personne ne m'interroge, je sais ;  
Si je veux expliquer à celui qui m'interroge, je ne sais plus. »

Mais qu'entend-on en fait par qualité de l'éducation ? Tout comme le temps selon Saint Augustin, la notion de qualité de l'éducation exige, elle aussi, une compréhension intuitive, et semble se dérober à toute définition. Le fait que ce soit une notion et non un concept opérationnel semble indiquer qu'elle ne peut être appréhendée par une seule et unique définition ou approche. C'est pourquoi diverses conceptualisations ont été proposées et de multiples formules ont été élaborées pour tenter de parvenir à une conception commune de ce qu'il faut réellement entendre par éducation de qualité, des meilleurs moyens de l'analyser et de la contrôler, et de la façon

de concevoir les politiques qui permettront de l'améliorer. Dans la section qui suit, on cherchera donc à dresser un inventaire des diverses conceptions théoriques de l'éducation de qualité ainsi que des éventuelles méthodes d'analyse de cette notion. La panoplie des conceptualisations et approches proposées est si vaste qu'elle empêche souvent de se faire une idée claire si l'on s'entête à réduire cette notion complexe et pluridimensionnelle à un type unique qui les recouvrirait toutes. La section qui suit n'a pas pour but de proposer encore un nouveau modèle pour conceptualiser ce qu'est la qualité de l'éducation, mais de présenter et étudier le grand nombre d'approches qui existent et les multiples points d'entrée dont on dispose. Nous espérons ainsi contribuer aux efforts pour sortir du maquis conceptuel que constituent les diverses tentatives qui ont été faites en vue d'aborder et de mieux comprendre cette notion très complexe.

## > CONCEPTUALISATIONS DE LA QUALITÉ ET CADRES D'ANALYSE

Si l'on se penche sur les conceptualisations actuelles de la notion de qualité de l'éducation et sur les cadres d'analyse qui leur correspondent, on s'aperçoit qu'elles peuvent être classées en trois catégories d'approches.

La première est l'approche *centrée sur l'apprenant*, qui caractérise l'UNICEF et qui se place du point de vue des droits de l'enfant ; l'apprenant-enfant est alors mis au centre des préoccupations. Un deuxième ensemble d'approches rationnelles plus techniques se présente sous la forme de variations sur le modèle *apports-processus-produits* et s'inspire d'une conception industrielle de la production éducative, où l'on cherche à mesurer la qualité des « produits » pédagogiques et la « performance » des systèmes éducatifs. Enfin, il existe un troisième ensemble, dont on peut dire qu'il repose sur une conception *d'interaction sociale pluridimensionnelle* qui adopte un point de vue plus sociologique, où l'éducation est considérée comme un « bien commun » qui doit nécessairement tenir compte de diverses dimensions et de la dynamique d'interaction entre des parties prenantes variées. Cette troisième approche suppose une conception qui repose sur un processus de redéfinition continue du consensus quant aux éléments qui constituent une éducation de qualité du point de vue des divers groupes de parties prenantes que l'on trouve dans un contexte spécifique à un moment donné. Dans la présente section, on donnera un aperçu de ces approches, chacune étant illustrée par des structures types, notamment par certaines que propose l'UNESCO pour contribuer au débat international sur l'amélioration de la qualité.

### L'APPROCHE CENTRÉE SUR L'APPRENANT : PARTIR DES DROITS DE L'ENFANT

La première approche peut se définir comme *centrée sur l'apprenant*, en ce sens qu'elle met l'apprentissage au centre de la réflexion sur la qualité de l'éducation. S'inspirant des normes de protection des droits humains, et notamment des droits de l'enfant, elle est attentive aux problèmes d'inclusion, qu'il s'agisse de l'accès à l'éducation ou de l'expérience éducative proprement dite, insistant avec une égale vigueur sur :

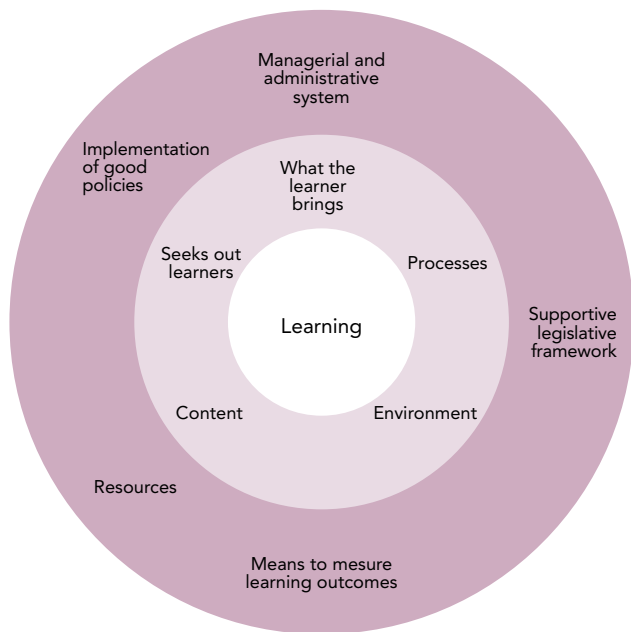
➤ ... les droits à l'éducation, les droits *dans* l'éducation et les droits *par* l'éducation. Les structures fondées sur les droits non seulement appellent à éliminer activement tout ce qui fait obstacle aux possibilités d'apprendre mais elles font valoir aussi qu'en soi l'expérience de l'apprentissage a une valeur intrinsèque et devrait promouvoir les droits de l'enfant<sup>15</sup>.

Le cadre conceptuel de 2006 proposé par l'ancienne Division de la promotion d'une éducation de qualité de l'UNESCO repose sur cette approche (voir figure 1 ci-dessous). Si ce cadre se préoccupe avant tout de *l'apprentissage*, qui est placé au centre du modèle, « les apports, les processus, l'environnement et les produits qui entourent et stimulent (ou entravent) l'apprentissage sont importants eux aussi ». L'avantage de ce schéma réside donc dans le fait qu'il distingue nettement « le

15 UNESCO (2011). « EFA End-of-Decade Note on Quality (Goal 6) for the Asia Pacific Region », juillet 2011 (projet).

niveau de l'apprenant et son environnement d'apprentissage » (ou « *niveau apprenant interne* »), et « le niveau du système éducatif qui crée et appuie l'expérience d'apprentissage (ou « *niveau de système externe* »). Dans ce cadre, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, l'environnement d'apprentissage tout autant que les aspects institutionnels du système sont nécessairement conçus comme centrés sur l'apprenant.

Figure 1  
Cadre conceptuel pour une éducation de qualité (UNESCO 2006)



Source : Pigozzi (2006).

Plutôt que de présenter un modèle opérationnel proprement dit, le cadre proposé traduit une conception de la qualité de l'éducation qui repose sur des principes d'inclusivité et d'équité s'inspirant d'une conception fondée sur les droits de manière générale, et sur la Convention relative aux droits de l'enfant en particulier. Cette approche est tout à fait conforme à la conception de l'éducation de qualité propre au modèle des Écoles amies des enfants mis en place par l'UNICEF<sup>16</sup>. En effet, l'UNICEF (2009) propose que les principes de base tirés de la Convention relative aux droits de l'enfant servent à générer les caractéristiques souhaitables des Écoles amies des enfants. C'est l'interprétation des principes de la Convention qui détermine les caractéristiques des processus pédagogiques dans n'importe quel contexte, ainsi que les normes d'une éducation de qualité dans ces établissements. Ces normes de qualité embrassent au moins quatre dimensions<sup>17</sup>:

➤ **Inclusion/égalité** : Notamment l'égalité des droits de l'enfant, le respect de la diversité et l'égalité entre les sexes;

➤ **Efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage** : Avec notamment des systèmes de motivation et de soutien des enseignants, des programmes pédagogiques pertinents imprégnés de l'apprentissage des compétences indispensables dans la vie courante, un enseignement et des méthodes pédagogiques axés sur l'apprenant;

➤ **Sécurité, santé et productivité dans les environnements pédagogiques** : Avec notamment une éducation à la sécurité axée sur les compétences indispensables dans la vie courante, avec l'adoption de normes de croissance saines et la mise en place d'une éducation physique;

➤ **Participation et harmonisation dans la gestion de l'école** : Avec notamment la participation des élèves et des enseignants, des partenariats entre la communauté, la famille et l'école, et l'association à la direction d'établissements.

Ces dimensions sont au cœur du projet d'Écoles amies des enfants proposé par l'UNICEF (2005), qui insiste en outre sur l'importance de prendre en compte les besoins des deux sexes, en le présentant distinctement sous l'angle plus large de l'inclusivité et de l'égalité. Dans la région Asie-Pacifique, le projet s'est étendu jusqu'à comporter une nouvelle dimension importante « systèmes et politiques » (voir figure 2). L'intérêt du projet d'Écoles amies des enfants réside dans le fait qu'il « donne une conception exhaustive de la qualité et, ce qui est sans doute plus important, qu'il offre une méthode complète pour prendre en compte la diversité des apprenants et les influences contextuelles »<sup>18</sup>. Cela dit, ce qui limite la pertinence de cette approche générale, c'est qu'elle tend à se concentrer sur la scolarité primaire, et plus particulièrement dans les pays à faible revenu.

Figure 2  
Le projet d'Écoles amies de l'enfant



Source : UNICEF (2005).

16 Il n'est pas sans intérêt de relever que Mary-Joy Pigozzi avait d'abord travaillé à l'UNICEF avant d'exercer les fonctions de Directrice de la Division de la promotion d'une éducation de qualité de l'UNESCO.

17 Voir Framework for National Child-Friendly School (CFS) Standards in UNICEF (2009).

18 Idem.

## LE MODÈLE APPORTS-PROCESSUS-PRODUITS : UNE CONCEPTION TECHNIQUE ET RATIONNELLE

Il existe un deuxième ensemble de schémas qui, peut-on dire, représentent des variantes du modèle *apports-processus-produits* inspiré d'une conception industrielle de la production éducative, et qui cherchent à mesurer la qualité des « produits » et la performance des systèmes d'éducation. De nombreux schémas s'inspirant de cette approche sont proposés, mais tous reposent sur la conception selon laquelle la nature des *résultats* du processus éducatif (produits, résultats, impact...) est fonction d'un certain nombre d'*apports* (qui sont aussi bien les caractéristiques des apprenants que le programme d'étude, les enseignants, l'environnement scolaire...), ainsi que par d'autres facteurs contextuels.

### Le point de vue de la Banque mondiale et les rapports mondiaux de suivi sur l'EPT

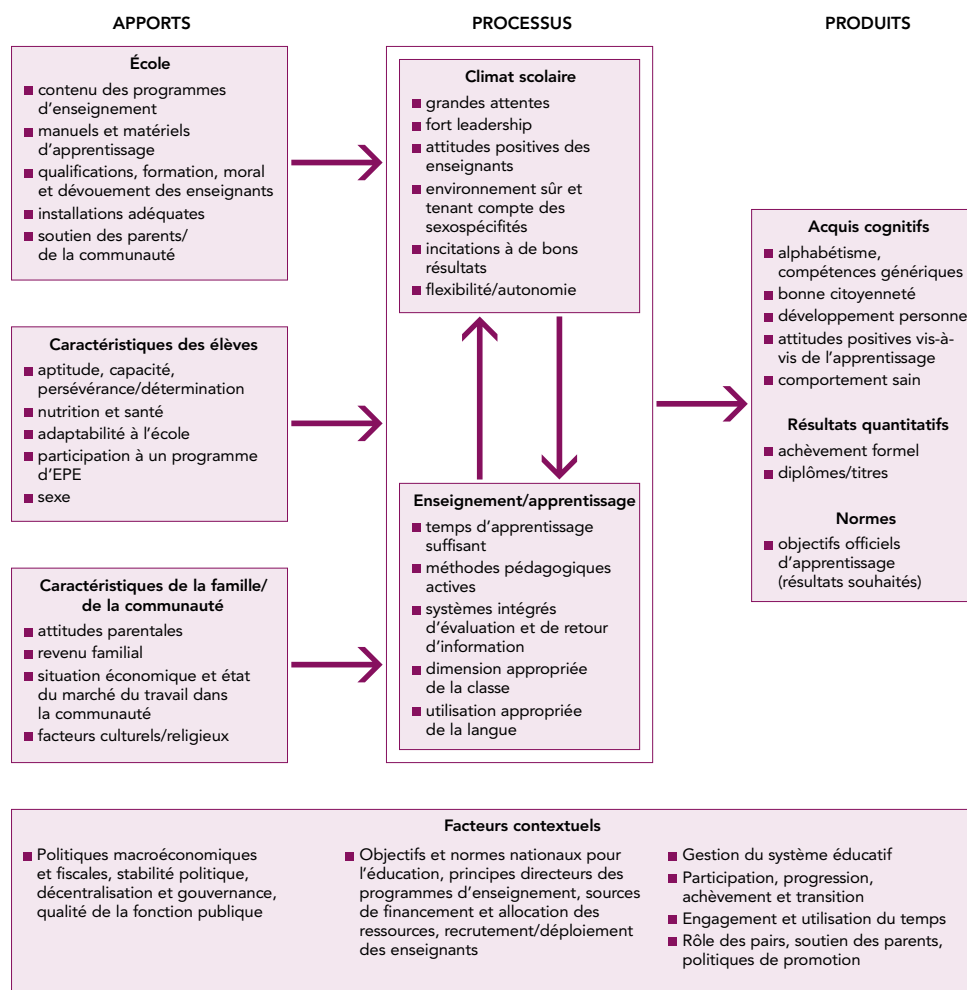
S'inspirant de cette approche, la Banque mondiale propose ainsi un modèle pour déterminer les facteurs d'efficacité au niveau scolaire, lesquels sont liés à des « conditions favorables »

(telles qu'une direction efficace des établissements et un corps enseignant compétent) qui modèlent les processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que le climat de l'école<sup>19</sup>. Ces conditions favorables au sein de l'établissement sont tributaires d'apports comme l'appui des parents et de la collectivité, des programmes et matériels pédagogiques et des installations. En fin de compte, l'évaluation d'un établissement se fait à partir des produits obtenus sur les plans de la participation, des acquis scolaires, des compétences sociales et de la réussite économique des élèves<sup>20</sup>.

Le schéma présenté dans le premier Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2002) (figure 3) s'inspire largement de ce modèle, et s'appuie sur les idées exposées par Heneveld et Craig (1995) ainsi que sur celles qui se trouvent dans les études OCDE/INES (2001) et Scherens (2002). Avec une conception des choses proche de celle de la Banque mondiale, le Rapport mondial insiste explicitement sur les apports et facteurs contextuels les plus concrets qui constituent la « boîte noire » du processus d'enseignement/d'apprentissage. Le schéma exposé dans le Rapport mondial de 2002 aide à franchir un pas supplémentaire car il permet de bien distinguer les valeurs aux niveaux de la classe, de l'institution et de la politique nationale<sup>21</sup>.

Figure 3

Schéma Apports-Processus-Produits dans le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002



Source: UNESCO (2002). Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Éducation pour tous

19 Heneveld et Craig (1995).

20 Voir le cadre conceptuel de la Banque mondiale relatif aux facteurs déterminants de l'efficacité d'un établissement scolaire présenté in Heneveld et Craig (1995).

21 UNESCO (2002: 80).



Plusieurs années après, le Rapport mondial de 2005 consacré au thème de la qualité de l'éducation proposait lui aussi une variante de ce cadre général apports-processus-produits, en réorganisant les divers ensembles de facteurs et en proposant de prendre en compte les cinq dimensions ci-après :

➤ **Caractéristiques des apprenants** : Cette première dimension regroupe les caractéristiques de l'apprenant et de son foyer, qui déterminent en grande partie l'efficacité du processus éducatif. Ce sont notamment les aptitudes de l'apprenant, son état de santé, son sexe, sa persévérance, sa disposition à la scolarité, ses connaissances préalables, ainsi que les obstacles familiaux et socioéconomiques à l'apprentissage.

➤ **Processus d'enseignement et d'apprentissage** : Le processus d'enseignement et d'apprentissage est au centre de ce schéma et comprend des facteurs essentiellement pédagogiques, tels que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, le nombre réel d'heures de classe, les méthodes d'évaluation, les effectifs moyens par classe, les langues d'enseignement et les stratégies de gestion des classes.

➤ **Apports facilitateurs** : Cette dimension comprend les facteurs qui influencent directement et déterminent le processus d'enseignement et d'apprentissage et l'environnement

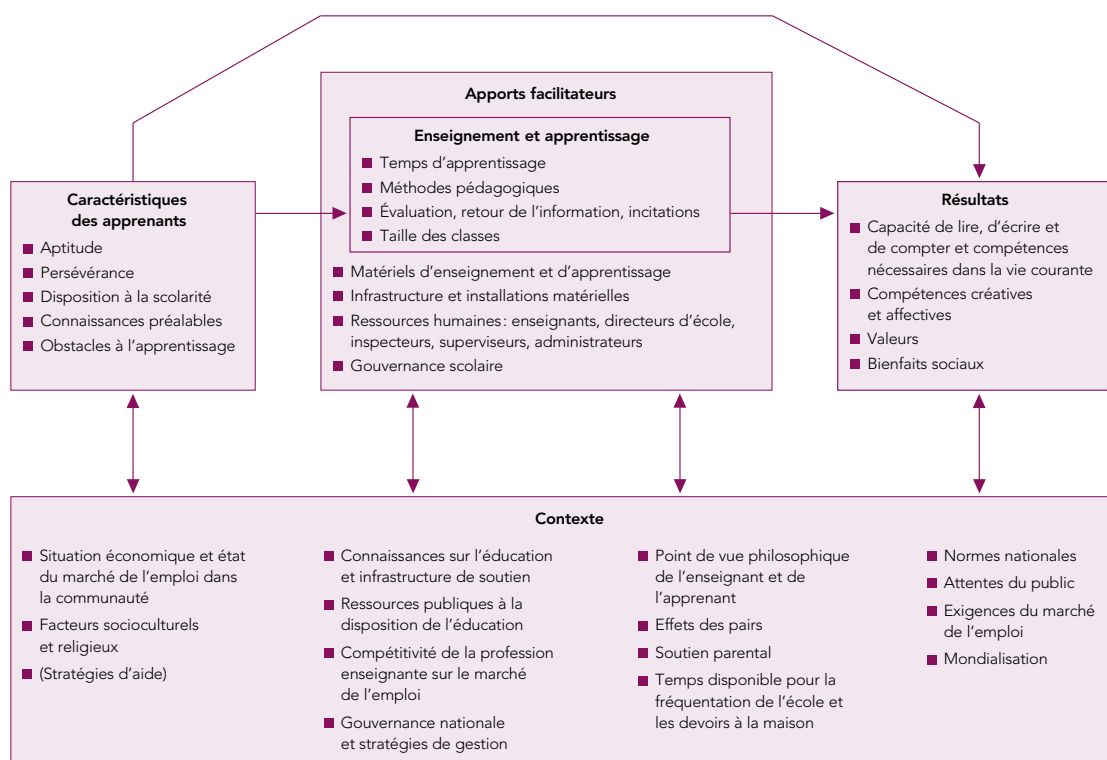
pédagogique : infrastructure et équipement, programme pédagogique, manuels et autres matériels d'instruction, formation et motivation des enseignants, directeurs d'établissement, inspecteurs et administrateurs, ainsi que modalités de la gestion des établissements.

➤ **Résultats** : Les produits du processus d'enseignement constituent l'expression la plus tangible des *résultats* du processus d'enseignement et d'apprentissage en termes de niveau et de répartition sociale de la capacité de lire, d'écrire et de compter, des aptitudes nécessaires dans la vie courante, de compétences créatives et affectives, de valeurs, de respect de la diversité et de la cohésion sociale, de bien-être social et d'impact sur le développement de la société.

➤ **Contexte** : Lorsque l'on cherche à comprendre sous tous ses aspects le processus d'enseignement et d'apprentissage, il est essentiel de prendre en compte les dimensions sociales, culturelles, économiques et politiques du contexte local. Ces dimensions comprennent des facteurs comme la structure et les besoins du marché du travail dans un contexte de mondialisation, les facteurs socioculturels, linguistiques et religieux, les attentes du public, les modalités de la gouvernance nationale, les structures d'appui et les ressources publiques affectées à l'éducation.

Figure 4

Cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



## Élaboration d'un cadre analytique de suivi de la qualité (UNESCO)

Poursuivant sur la voie de l'approche apports-processus-produits tout en s'efforçant de l'affiner, l'UNESCO s'emploie actuellement à concevoir un cadre analytique pour permettre de suivre l'évolution de la qualité dans les systèmes d'enseignement général. Sur la base initiale d'une variante de l'approche apports-processus-produits, « l'éducation de qualité » dans ce schéma est théoriquement définie comme une éducation « efficace par rapport à ses fins, pertinente pour le développement ou favorable à celui-ci, équitable, économe en ressources et offrant un accès important »<sup>22</sup>. Bien qu'il en soit encore au stade de la mise au point, ce cadre vise à fournir un instrument de suivi et d'analyse systémique qui devrait permettre de dépasser les méthodes qui, précédemment, tendaient à se concentrer sur tel ou tel aspect des apports éducatifs, le plus souvent en les isolant les uns par rapport aux autres. En effet, l'argument avancé est que :

➤ Les apports les plus étudiés sont les financements, les enseignants, les programmes pédagogiques, l'infrastructure et le mobilier de l'établissement, les manuels et matériels pédagogiques. Or, il est très rare que même ces aspects bénéficient d'une analyse exhaustive, articulée et interactive/itérative. De même, les facteurs de processus sont souvent considérés de façon isolée (évaluation, gestion, gouvernance). Au mieux, seuls les résultats cognitifs bénéficient d'une attention. Mais même dans ce cas, ils ont été définis de façon étroite, uniquement comme points obtenus à l'issue de tests<sup>23</sup>.

### La mesure de la qualité de l'éducation : limites et difficultés

Avec l'approche apports-processus-produits, la conceptualisation de la qualité de l'éducation reste essentiellement une affaire de mesure au moyen d'indicateurs quantitatifs. D'où deux ensembles de préoccupations. La première est de nature technique et concerne la disponibilité et la fiabilité des données, ainsi que l'existence de systèmes d'informations statistiques solides au niveau national ou local. Autre difficulté : comment arrêter une définition commune d'indicateurs rendant possible des comparaisons internationales ? La Classification internationale type de l'éducation (CITE) apparaît alors comme une réponse. Sinon, il semblerait que les données comparables sur le plan international les plus directes, quoique limitées, concernant la qualité des produits ou résultats des processus éducatifs pourraient être fournies

par les évaluations internationales/régionales des produits de l'éducation. Cependant, ces données ne permettent pas de disposer d'un aperçu global, étant donné que les diverses évaluations de grande ampleur concernent différents pays.

Faute de mesures directes à l'échelle mondiale, on peut recourir à titre supplétif à plusieurs indicateurs de la qualité de l'apprentissage et de l'efficacité des systèmes éducatifs. En effet, tout en restant dans le cadre du modèle apports-processus-produits et en s'inscrivant dans les efforts internationaux de suivi des progrès de l'Éducation pour tous, les rapports mondiaux de suivi présentent une série d'indicateurs relatifs aux *apports* (comme, par exemple, le total des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB, le total des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques, les enseignants...), aux *processus* (par exemple, les taux de redoublement, d'abandon et d'achèvement des études dans le primaire) et aux *produits* (par exemple, les taux d'alphabetisation des jeunes et des adultes). Cependant, étant donné que l'on manque de données à des fins de comparaisons internationales, le premier Rapport mondial de suivi publié en 2002 proposait, pour mesurer la qualité, les deux indicateurs supplétifs (l'un comme l'autre correspondant à des apports) ci-après : (i) le pourcentage des fonds publics alloués au secteur de l'enseignement primaire, (ii) les taux d'encadrement dans l'enseignement primaire. Dans le dernier en date des Rapports mondiaux de suivi (2011), deux indicateurs supplétifs sont utilisés pour mesurer les progrès en matière de réalisation de l'objectif 6 de l'EPT, à savoir l'indicateur d'apport que constituent les taux d'encadrement dans le primaire et l'indicateur de processus relatif au taux de survie en cinquième année du primaire.

En dehors de la question de la disponibilité, de la fiabilité et de la comparabilité des données relatives à la mesure directe et indirecte de la qualité de l'éducation, les efforts entrepris pour évaluer la qualité des systèmes éducatifs uniquement par le biais d'indicateurs mesurables posent aussi des problèmes théoriques plus vastes. En effet, l'accent mis sur la mesure encourage à avoir une conception réductionniste du processus éducatif ainsi que de ses dimensions sociales et politiques. Bien qu'il présente un intérêt pratique, le recours à des indicateurs pour mesurer la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs n'est qu'une des approches qui permettent d'évaluer les multiples dimensions de la qualité. Il convient en effet de souligner que toutes les dimensions de la qualité et de la pertinence des systèmes éducatifs ne peuvent être uniquement évaluées par la mesure et le recours à des indicateurs quantifiables.

22 Maroep (2011: 9).

23 Ibid. p.5.

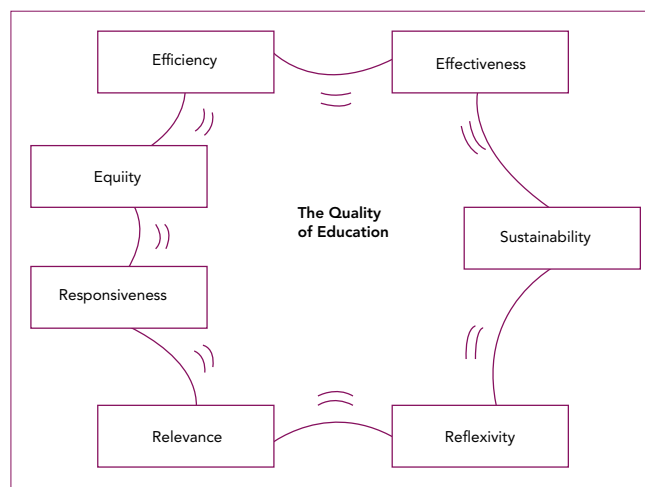
## L'APPROCHE D'INTERACTION SOCIALE PLURIDIMENSIONNELLE : LES POINTS DE VUE DES PARTIES PRENANTES LOCALES

Tous les spécialistes de l'éducation ne considèrent pas qu'une performance quantifiable puisse exprimer l'essence de la qualité de l'éducation. Pour dépasser la conception instrumentale et technico-rationnelle sur laquelle repose le modèle apports-processus-produits, il existe un autre ensemble d'approches, plus large sur le plan sociétal. Partant de l'idée que l'éducation est un bien commun, ces approches abordent la dynamique de l'interaction entre les différentes dimensions de l'éducation et le processus nécessaire d'une redéfinition continue du consensus ou contrat social entre les parties prenantes, concernant les réalisations attendues des systèmes éducatifs et les moyens d'y parvenir.

### La qualité de l'éducation comme « tissu »

On peut trouver une illustration récente de cette conception dans l'idée de « tissu » de la qualité de l'éducation (Nikel et Lowe 2010)<sup>24</sup>. Cette approche propose sept dimensions théoriques – efficacité, efficience, équité, réactivité, pertinence, réflexivité et durabilité (voir figure 5) – conçues de façon à bien montrer que la qualité de l'éducation se présente en grande partie comme un « tissu », en ce sens que c'est quand elle est « tendue » ou maintenue serrée qu'elle est la plus solide. Ce système insiste sur la nécessité de chercher un équilibre adapté au contexte entre les sept dimensions, « équilibre » qui ne signifie pas seulement qu'il faut faire une part égale aux sept dimensions, même si c'est théoriquement possible. Les besoins et possibilités d'action dans des contextes éducatifs différents seront variés, et il convient de décider de ce qui est souhaitable et faisable dans une situation donnée. Ce modèle représente une rupture radicale par rapport au schéma apports-processus-produits, en ce sens qu'il conçoit l'amélioration de la qualité de l'éducation comme efforts entrepris dans un contexte que définissent des tensions entre différentes dimensions et à des niveaux systémiques différents.

Figure 5  
La qualité de l'éducation comme « tissu »



Source : Nikel & Lowe (2010).

### Tikly et Barret (2007) et Tikly (2010)

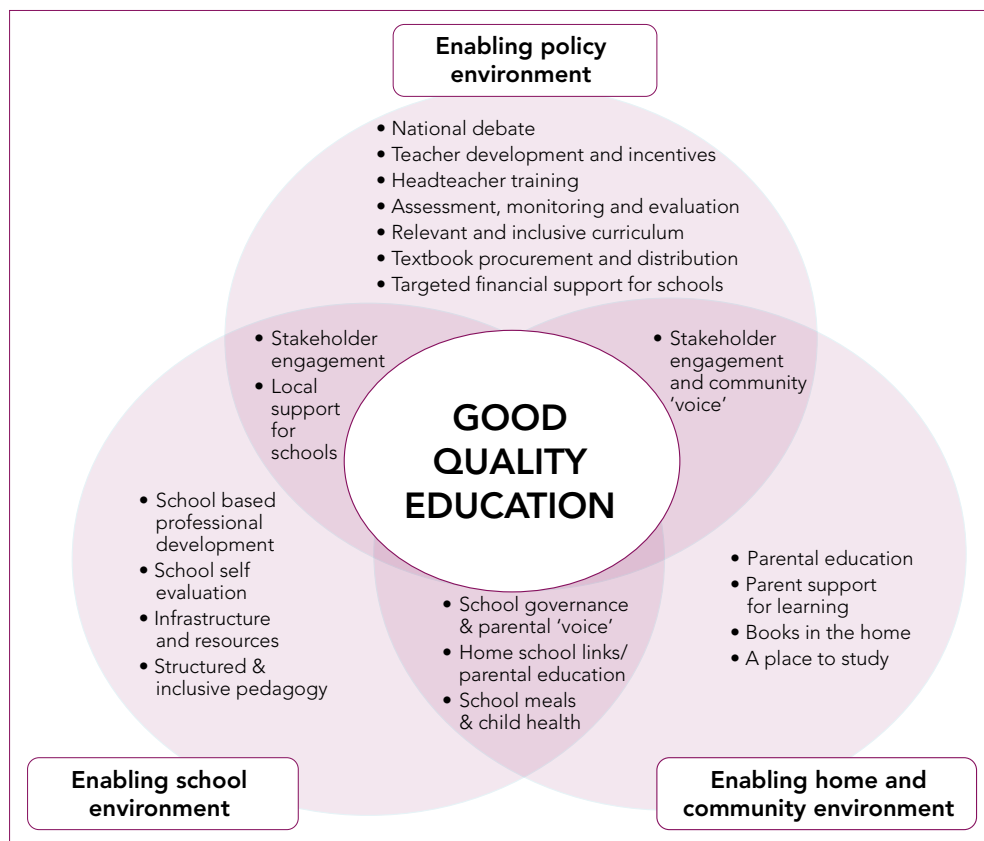
Cette reconnaissance explicite d'éventuelles valeurs différentes entre les parties prenantes à l'éducation (apprenants, parents, enseignants, pouvoirs publics, etc.) est précisément ce qui constitue le fondement du cadre analytique élaboré par Tikly et Barret (2007).

Selon cette théorie, la qualité (et l'efficacité) de l'éducation ne peuvent se comprendre en dehors d'une analyse d'ensemble des contextes historique, socioéconomique, politique et culturel où fonctionne un système éducatif donné. C'est de ce point de vue que cette conception peut contribuer à évaluer et comprendre le rôle d'un système éducatif dans l'aggravation, la reproduction ou la diminution des inégalités, en particulier celles qui reposent sur des facteurs traditionnels de discrimination tels que le sexe, les revenus et le statut de minorité (ethnique ou linguistique).

Deux éléments sont importants à cet égard. Le premier est l'importance des *facteurs contextuels* (historiques, socioéconomiques, politiques et culturels) qui déterminent la politique éducative. Deuxièmement, *les points de vue des parties prenantes locales*, notamment des enseignants, sont considérés comme indispensables pour comprendre ce qu'est la qualité dans un contexte donné. En effet, le modèle insiste sur le fait qu'il importe de prendre en considération les sentiments des parties prenantes au niveau local si l'on veut améliorer la qualité de l'éducation. Le modèle situe l'éducation de qualité à l'intersection des facteurs qui définissent la politique, le foyer et la communauté, ainsi que des environnements scolaires favorables au niveau local. On en trouvera un résumé à la figure 6.

24 Nikel, J. et Lowe, J. (2010). « Talking of Fabric: A multi-dimensional model of quality in education ». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589-605.

Figure 6  
Le modèle d'une éducation de qualité (Tikly 2010)



Source : Tikly (2010).

## LE MODÈLE DE SANTIAGO DE L'UNESCO (2007)

Le modèle de Santiago de l'UNESCO (2007) propose cinq dimensions de la qualité de l'éducation, qui visent à prendre en compte les points de vue des diverses parties prenantes concernées par l'éducation et leur action sociale au niveau local. Outre les dimensions d'efficacité, d'efficience et

d'équité propres à tout système éducatif, le modèle insiste sur la dimension de *pertinence*, qui est étudiée à deux niveaux distincts : (i) la pertinence avec laquelle le système éducatif répond aux préoccupations collectives de la société, (ii) son utilité par rapport à la situation quotidienne des apprenants pris individuellement, de leur famille et de leur communauté. Les cinq dimensions de ce modèle sont définies comme suit :

Tableau 4  
Les cinq dimensions de la qualité de l'éducation<sup>25</sup>

Utilité	Nécessité pour les expériences pédagogiques de garantir les types d'apprentissage qui préparent véritablement les gens à la vie moderne, conformément à la philosophie des quatre piliers de l'apprentissage proposée par l'UNESCO dans le Rapport Delors de 2006.
Pertinence	Souplesse des expériences pédagogiques qui doivent pouvoir s'adapter à la situation de l'individu, apprécier la diversité et proposer des modalités de participation.
Équité	Mesure dans laquelle le droit universel à recevoir une éducation est effectivement exercé par tous en vue de la constitution de sociétés du savoir plus justes.
Efficacité	Mesure dans laquelle l'action publique parvient effectivement à élargir l'accès à l'éducation de base (éducation et protection de la petite enfance intégrales, achèvement universel du cycle primaire, garantie d'un acquis pédagogique des élèves).
Efficience	Mesure dans laquelle les services publics utilisent efficacement les ressources en vue de la prestation de l'éducation en tant que bien commun.

25 UNESCO (2007).

## MESURER LA PERTINENCE AU MOYEN DES « QUATRE PILIERS » DE L'ÉDUCATION

S'il existe bien des indicateurs pour mesurer l'efficacité, l'efficience et l'équité des systèmes (comme on l'a vu ci-dessus), les données sur la pertinence du processus éducatif sont beaucoup plus rares. Le modèle de Santiago propose les quatre piliers de l'apprentissage tels qu'ils sont exposés dans *L'Éducation : un trésor est caché dedans* (UNESCO 1996) comme référence pour mesurer la pertinence (et l'utilité) des processus éducatifs.

Dans le même temps, ce schéma met au jour les tensions sous-jacentes entre « apprendre à vivre ensemble » (soit la fonction de socialisation propre à l'éducation) et « apprendre à être » (soit la fonction d'individuation de l'éducation). On peut considérer l'individuation comme un mouvement de différenciation intellectuelle, affective et spirituelle de l'individu et comme l'actuation du potentiel qui est spécifiquement le sien. Ce phénomène s'oppose au processus contraignant de socialisation, que l'on peut considérer comme une étape d'intégration d'un être « asocial » dans un groupe social donné (espace) à un moment donné de son évolution (temps) par l'activation de l'ensemble arbitraire de valeurs, normes, croyances, schèmes cognitifs, connaissances et compétences que comprend tout système culturel. C'est ce processus de consensus à trouver entre parties prenantes aux points de vue différents sur le choix de valeurs, normes, croyances, connaissances et compétences qui est en jeu dans le processus de formulation d'une politique éducative dans chaque contexte spécifique.

## LE POINT DE VUE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Il est important de souligner que les quatre piliers de l'apprentissage<sup>26</sup> étaient envisagés dans le contexte de la notion d'apprentissage tout au long de la vie, elle-même adaptée du concept d'Éducation tout au long de la vie telle qu'elle avait été théorisée dans ce document décisif que fut *Apprendre à être* (UNESCO 1972). En tant que telle, l'évaluation de la qualité de l'apprentissage ne peut se cantonner à

la scolarité ni à l'éducation formelle et aux secteurs de la formation. Sachant que l'apprentissage s'effectue en dehors de l'école aussi bien qu'au sein de celle-ci, il est essentiel d'étudier le contexte social et économique des apprenants pour mieux comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation<sup>27</sup>. L'employabilité et l'intégration socioéconomique ne peuvent pas non plus être considérées comme le seul objectif ou résultat d'un apprentissage réussi. Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, ce qui est en jeu c'est le développement de la personne tout entière :

Il s'agit de permettre à chaque individu de prendre part à la vie de la société et de faire en sorte que notre société soit plus cohésive. L'apprentissage permet aux gens de réaliser tout leur potentiel et de jouer un rôle actif dans l'environnement qui est le leur. Il leur permet d'innover et de mettre à profit des talents inexploités. Outre qu'il multiplie les possibilités d'embauche et hausse le niveau professionnel, l'apprentissage prépare le terrain en vue d'une vie épanouie<sup>28</sup>.

Les difficultés que posent la mise en œuvre de la conception de l'apprentissage tout au long de la vie et le contrôle de la qualité et de la pertinence de l'éducation par le biais des quatre piliers de l'apprentissage sont considérables, car elles supposent des cadres à l'échelle de tout le système et des approches interdisciplinaires. Il y a cependant eu récemment des tentatives en ce sens dans les contextes canadien et européen. En effet, s'inspirant du travail novateur du Conseil canadien sur l'apprentissage en matière d'élaboration d'un indice composite de l'apprentissage tout au long de la vie (2010), la Bertelsmann Stiftung a mis au point pour les pays européens un indice fondé sur des indicateurs qui recouvrent les divers domaines de l'apprentissage tout au long de la vie tels que les définissent les quatre piliers. Ces indicateurs européens de l'apprentissage tout au long de la vie (ELLI) et l'indice composite visent à appréhender au moins une partie du concept d'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte européen. Le choix des indicateurs pertinents est nécessairement fonction des réalités sociales, économiques et culturelles propres à chaque contexte, et il serait intéressant de voir comment cet indice composite pourrait (éventuellement) être adapté de manière à se montrer pertinent pour des réalités contextuelles non européennes.

26 Apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à connaître et apprendre à vivre ensemble (UNESCO 1996).

27 Resnik (1987).

28 ELLI: European Lifelong Learning Indicators. Making lifelong learning tangible. (Bertelsmann Stiftung, 2010).



## > LES IMPLICATIONS DE L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION DE QUALITÉ

### LA PERTINENCE : UN PROBLÈME FONDAMENTAL

D'une certaine façon, le concept subjectif de *pertinence* est fondamental pour saisir la qualité de l'éducation dans n'importe quel contexte. On ne peut évaluer la qualité d'un processus pédagogique que du point de vue particulier d'une catégorie spécifique de parties prenantes. C'est en partant de ce qui, selon elles, constitue les *objectifs* prioritaires assignés aux systèmes éducatifs et la nature des *produits* désirés que chaque catégorie de parties prenantes façonne sa conception d'une éducation pertinente. En effet, chaque catégorie de parties prenantes – qu'il s'agisse des apprenants, des enseignants, des parents, des employeurs, des autorités en charge de l'éducation, des fonctionnaires des collectivités locales ou du gouvernement national, des donateurs et organismes internationaux d'aide – a sa propre idée de la nature des processus éducatifs *pertinents* et de l'efficacité de leur contribution aux résultats auxquels elle attache de la valeur.

### LES PERSPECTIVES DES DIFFÉRENTS ACTEURS SUR LES OBJECTIFS À ASSIGNER À L'ÉDUCATION

Les parents, enseignants et autorités en charge de l'éducation, par exemple, peuvent accorder de l'importance aux résultats éducatifs essentiellement définis en termes d'acquis et de développement cognitif des apprenants. Les parents et les communautés tiennent aussi à des produits sociaux et économiques de l'éducation tels que la promotion sociale, l'accès à l'information et à l'emploi. D'autres parties prenantes, tels que les représentants de l'État, les employeurs et les organismes internationaux d'aide peuvent apprécier des produits liés au développement socioéconomique tels qu'une meilleure productivité des travailleurs, la croissance économique, la réduction de la pauvreté, la diminution des inégalités et une amélioration de l'intégration des économies nationales dans des sociétés du savoir mondialisées. D'autres encore peuvent attacher de l'importance aux produits civiques et politiques de l'éducation : liberté accrue, cohésion sociale renforcée, respect de la diversité culturelle et apparition d'un esprit de citoyenneté active et responsable. Il importe également d'insister sur une dimension souvent négligée : l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes et le sens qu'ils donnent à l'apprentissage par rapport à leurs attentes, à leur identité et à leurs perspectives<sup>29</sup>.

### L'« ÉQUILIBRE DE COURNOT-NASH » : NÉGOCIATION ET CONSENSUS

Cette conception des choses se reflète clairement dans le Communiqué de la Table ronde ministérielle sur l'éducation de qualité (2003)<sup>30</sup>, qui insiste sur la nécessité de prendre en compte les multiples conceptions des différents acteurs sur ce qui constitue une éducation pertinente/de qualité. En effet, il est souligné qu'il faut que les divers acteurs doivent se consulter de façon transparente pour parvenir à un consensus sur la nature des résultats éducatifs souhaités et sur la meilleure façon de les obtenir. Si l'on établit un parallèle avec la théorie des jeux, l'éducation de qualité, quels que soient le contexte et le point dans le temps, peut être comprise comme le consensus qui répond le mieux aux divers intérêts des multiples parties prenantes concernées ainsi qu'à la conception qu'elles ont de la pertinence de l'éducation nécessaire pour y répondre. La notion de qualité de l'éducation peut donc être considérée comme une sorte d'*équilibre de Cournot-Nash*, aboutissement de consultations amples et transparentes. La question de la qualité de l'éducation ne peut donc pas se réduire à un ensemble de problèmes techniques, mais doit nécessairement être vue comme un processus dynamique d'ajustements continus à la suite de négociations entre les parties prenantes concernées.

➤ La qualité ne se décrète pas, car elle ne peut être réduite ni à quelques valeurs générales, ni à une série de « contrôles qualité ». Elle doit être sans cesse observée, analysée et corrigée de façon interactive par l'ensemble des acteurs. Cela permet notamment d'encourager tous les acteurs à assumer leurs droits et responsabilités en vue de ce bien commun<sup>31</sup>.

### UN PACTE SOCIAL SUR L'ÉDUCATION COMME BIEN COMMUN

De ce fait, et au-delà des diverses théorisations et des approches analytiques multiples, la question qui se pose d'emblée dans tout débat sur la qualité de l'éducation consiste à déterminer les résultats que l'on attend d'un processus éducatif. Quelle est la combinaison de résultats individuels et collectifs (sociaux, civiques, économiques et politiques) qui est souhaitée dans un contexte donné ? Ce problème est nécessairement lié à l'étendue et à la nature des parties prenantes concernées par l'éducation, à leur conception des principaux produits du processus éducatif au niveau des individus comme à l'échelle locale et nationale,

29 Voir, par exemple, Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex (1992).

30 Communiqué publié par les 141 pays participant à la Table ronde ministérielle sur l'éducation de qualité (Paris, 3-4 octobre 2003) organisée pendant la Conférence générale de l'UNESCO.

31 Meyer-Bisch (2009 : 11).

et au processus de négociation obligatoirement requis pour parvenir à un consensus sur un *pacte social*<sup>32</sup> relatif à l'éducation comme bien commun. Étant donné l'importance qu'un si grand nombre d'acteurs accordent au développement de l'éducation, ainsi que les efforts individuels et collectifs déployés et les ressources investies dans le secteur, il n'est que légitime de s'employer sérieusement à déterminer dans quelle mesure l'offre d'éducation produit l'ensemble des résultats escomptés.

### L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION : AU-DELÀ DE LA MESURE

Cela dit, l'évaluation des résultats que l'on attend des processus éducatifs ne peut être une simple affaire de mesure. En effet, tous les produits de l'éducation ne peuvent (ni même ne *devraient*) être mesurés quantitativement. Même si l'on ne prend qu'une seule catégorie de résultats de l'éducation, comme par exemple l'apprentissage, seuls certains types de résultats de l'apprentissage (de type cognitif) se prêtent facilement à la mesure. D'autres types de résultats – en particulier les produits sociaux, civiques et politiques des processus pédagogiques – doivent et peuvent être évalués, sans être nécessairement mesurables pour autant. Ce qu'il faut alors, c'est déterminer les méthodes d'évaluation dont on dispose et désigner celles qui sont le mieux à même d'appréhender dans quelle mesure des processus éducatifs permettent efficacement de parvenir à divers résultats. Comme on l'a vu ci-dessus, si des aspects tels que l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs peuvent réellement être mesurés et quantifiés, l'aspect essentiel qu'est la pertinence ne peut

se mesurer de la même façon ; il faut alors adopter d'autres méthodes, en prenant pour points de référence, notamment, les « quatre piliers de l'apprentissage ». Lorsque l'on examine la notion pluridimensionnelle de la qualité de l'éducation, il est donc impératif de rester ouvert à des approches multiples ainsi qu'à la nécessaire combinaison de méthodologies complémentaires qui sont les meilleurs auxiliaires pour saisir la complexité des problèmes abordés.

### LA NÉCESSITÉ D'APPROCHES MULTIPLES ET COMPLÉMENTAIRES

Les conceptions divergentes qu'ont les parties prenantes quant à la nature des principaux objectifs et produits de l'éducation, et par conséquent quant à la pertinence de processus donnés d'éducation et de formation, déterminent la nature de l'analyse (fondée sur les droits, technique, économique ou sociologique), l'importance des divers aspects et groupes de facteurs à examiner, ainsi que le choix des méthodologies et indicateurs à utiliser. Il serait stérile, selon nous, d'opposer les trois conceptions théoriques et approches de la qualité (centrée sur l'apprenant, apports-processus-produits, interaction sociale pluridimensionnelle). Si l'approche technico-rationnelle apports-processus-produits domine dans le discours international sur la qualité de l'éducation, c'est très certainement parce qu'elle offre une méthode relativement simple pour aborder un phénomène complexe. Cela dit, et malgré les difficultés méthodologiques qu'elle pose, la troisième approche peut stimuler le débat mondial sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

-----  
32 Voir par exemple Tedesco (1998).

## > RÉFÉRENCES

- Barrett, M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J. et E. Ukpo (2006). « The Concept of Quality in Education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education ». *EdQual Working Paper No. 3*. Université de Bristol/Université de Bath.
- Baudelot, C. et Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Bertelsmann Stiftung (2010). *ELLI: European Lifelong Learning Indicators. Making lifelong learning tangible*.
- Blanco, R. (2007). *Quality Education For All: A human rights issue*. Document de travail EFA/PRELAC. Santiago : Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Corbett, M. (2008). « The Edumometer: The commodification of learning from Galton to the PISA ». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(1).
- ECOSOC (2011). Thème de l'examen ministériel annuel : mise en œuvre des objectifs arrêtés et des engagements pris sur le plan international en matière d'éducation. Rapport du Secrétaire général. New York. Conseil économique et social des Nations unies.
- Encinas-Martin, M. (2009). *Learning Counts: International seminar on assessing and improving quality learning for all*. (Paris, 28-30 octobre 2008). Paris : UNESCO.
- Heneveld, W. et Craig, H. (1995). *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Kellaghan, T. et Greaney, V. (2001). *L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*. Paris : Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Marope, M. (2011). « General Education Quality Diagnostic/ Analysis and Monitoring Framework ». Note conceptuelle. Paris : UNESCO (février 2011).
- Meyer-Bisch, P. (2009). *La qualité de l'éducation : l'accomplissement d'un droit culturel dans l'indivisibilité des droits de l'homme*. Fribourg : Université de Fribourg (Suisse).
- Mourshed, Chijoke et Barber (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey & Co.
- Nickel, J. et Lowe, J. (2010). « Talking of Fabric: A multi-dimensional model of quality in education ». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), pp. 589-605.
- Pigozzi, M.J. (2006). « What is the 'quality' of education? (A UNESCO perspective) », in Ross et Jurgens Genevois (dir. publ.). *Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact*. Paris : IPE, pp. 39-49.
- Pigozzi (2004). « Position ministérielle sur « la qualité de l'éducation », in *Perspectives*, n° 130, Dialogue politique et éducation, p. 10-19.
- Resnick, L. B. (1987). « Learning in school and out ». *Educational Researcher*, 16(9), pp. 13-20.
- Robin, A. (2008). *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Londres : Université de Londres/Institute of Education.
- Ross, K. N. et Mählck, L. (1990). *Planning the quality of education: The collection and use of data for informed decision-making*. Paris : UNESCO- IPE.
- Saito, M. et F. van Capelle (2009). « Approaches to Monitoring the Quality of Education in Developing Countries – Searching for Better Research-Policy Linkages ». Article établi à partir de l'exposé fait lors du Colloque international sur la qualité de l'éducation pour tous – Méthodes de contrôle et d'amélioration de la qualité de l'éducation (Berlin, 11-12 mai 2009). Paris : Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Tedesco, J.C. (1998). *The New Educational Pact: Education, competitiveness and citizenship in modern society*. Paris, Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Tikly, L. et Barrett, A.M. (2007). *Education quality. Research priorities and approaches in the global era*. Bristol : Université de Bristol.
- UNESCO (2011). *End-of-Decade Notes for Education for All, Goal 6. Bangkok: EFA Technical Working Group for Asia Pacific region (première version de septembre)*.
- UNESCO (2007). *The State of Education in Latin America and the Caribbean: guaranteeing quality education for all: A regional report, reviewing and assessing the progress toward Education for All within the framework of the Regional Education Project (EFA/PRELAC)*. Santiago : Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes.

- UNESCO-BREDA (2007). *EPT. L'urgence de politiques sectorielles intégrées*. Rapport Dakar + 7. Dakar, Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA).
- UNESCO (2007). *Renforcer l'apprentissage : de l'accès au succès*. Rapport de la première réunion d'experts : Définir les domaines d'action (Paris, 26-28 mars 2007). Paris : UNESCO.
- UNESCO (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien, Thaïlande.
- UNICEF (2009). *Écoles amies des enfants*. New York : UNICEF.
- UNICEF (2007). *Quality of Education*. New York : UNICEF.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. Intervention faite lors de la réunion du Groupe de travail international sur l'éducation, Florence, Italie, juin 2000.