

QUALITE, EFFICACITE ET EQUITE : LES ENJEUX DU SYSTEME EDUCATIF SUISSE AU REGARD DE LA REDEFINITION DU CHAMP EDUCATIF AU NIVEAU INTERNATIONAL

Florie Bonvin
HEP Vaud

RESUME

Les enjeux relatifs à la qualité, l'efficacité, l'équité et l'école inclusive du système éducatif suisse s'inscrivent dans le processus global de redéfinition du champ éducatif caractérisé par une nouvelle configuration sémantique alliant des arguments anthropo-philosophiques et économiques. Cet article appréhende dans quelle mesure ces enjeux s'inscrivent au sein de dynamiques complexes de retraduction des normes internationales au niveau national. Au travers d'une analyse de contenu de rapports et de déclarations, il traite tout d'abord des impacts des discours relatifs à l'efficacité et l'équité dans PISA de l'OCDE sur les orientations prises par les politiques nationales. Il s'attache ensuite à discuter de la place du droit à l'éducation au sein de la législation suisse. Finalement, il dégage le positionnement adopté par le pays sur l'objectif de développement durable relatif à une éducation équitable, inclusive et de qualité de l'Agenda 2030 de l'UNESCO. Les analyses mettent en lumière un discours politique national axé sur la qualité existante de son système éducatif, afin d'asseoir la position de leader de la Suisse au niveau international plutôt qu'une véritable discussion sur les enjeux relatifs à l'équité, dont la définition et la mise en œuvre sont laissées à la compétence des cantons.

ABSTRACT

The challenges related to quality, efficiency, equity and inclusiveness in the Swiss education system are central to the process of redefining the educational field that uses both anthropo-philosophical and economic semantics. This article explores the extent to which these challenges are part of a complex dynamic of the retranslation of international standards at a national level. First, through a content analysis of reports and statements, we examine the impact of the OECD's PISA's focus on efficiency and equity on national policy directions. Second, we consider the place given to the right to education in Swiss legislation. Finally, we analyze the country's position on UNESCO's 2030 Agenda's sustainable development objectives towards equitable, inclusive and quality education. Our analysis draws attention to the political discourse on the existing quality of the Swiss education system used to reaffirm the country's leading position at an international level, rather than provoking a discussion on the challenges of equity where the definition and implementation are delegated to the cantons.



L'éducation en débats: analyse comparée est mis à disposition selon les termes de la [licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

Education in debate: comparative analysis is made available under the terms of the [Creative Commons license - Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](#).

1. CONTEXTE ET METHODE DE RECHERCHE

En se situant dans le champ de l'éducation comparée¹, autrement dit en dégagant des similitudes et différences dans les phénomènes compte tenu de leur contexte de production, cet article discute dans quelle mesure les enjeux éducatifs relatifs à la qualité, l'efficacité, l'équité, la diversité et l'école inclusive au sein de la Suisse s'inscrivent au cœur du processus global de diffusion de ces idées². Après avoir discuté de la prétendue universalité des normes internationales et de la contribution de l'OCDE et de l'UNESCO à leur diffusion, l'article propose, tout d'abord, une contextualisation du cas suisse au sein du processus de mondialisation. Afin d'appréhender les dynamiques d'influence entre les orientations internationales et les politiques éducatives du pays, il propose ensuite de comparer le discours des politiques suisses sur la qualité, la performance et l'équité en éducation avec le discours de l'organisation économique la plus influente sur les questions éducatives, l'OCDE³, tout en discutant le processus de réappropriation de l'évaluation de son système éducatif auquel la Suisse s'est attachée. Il se focalise sur le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE considérant la diffusion massive de ses résultats conduisant à un effet d'imposition de ses conclusions⁴. L'article interroge par la suite la place du droit à l'éducation au sein de la législation suisse, droit reconnu depuis 1948 par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) et élargi dans son acception actuelle par l'introduction des questions d'équité et de diversité. Finalement, il s'intéresse à comparer le discours des politiques nationales suisses sur ces questions avec celui de la principale organisation internationale du champ des droits humains traitant de l'éducation, l'UNESCO, en discutant les objectifs éducatifs planétaires actuels contenus dans l'Agenda 2030 et la Déclaration d'Incheon. Les données mobilisées sont issues de rapports officiels et de déclarations émanant de ces organismes.

L'analyse de contenu proposée est ancrée en sociologie de la connaissance :

Cette sociologie de la connaissance postule l'existence d'un a priori historique (et social) des systèmes symboliques - ils ne sont ni la manifestation de quelques structures universelles, anthropologiques de l'esprit humain ni la réalisation progressive d'un *Weltgeist* hégélien, mais le résultat d'une production historique collective qui est la condition de possibilité et la base constitutive de toute conscience individuelle. (Keller, 2007, § 8)

Les données mobilisées sont donc des productions socioculturelles, qui demeurent des focus temporels informant de l'évolution des concepts. Elles sont empreintes d'interprétations sans pour autant permettre d'appréhender la pluralité des acteur·trice·s, et de leur positionnement ayant participé à leur élaboration. S'intéresser aux discours de l'OCDE et de l'UNESCO permet de mettre en exergue la convergence *d'arguments anthropo-philosophiques et économiques* (Mazereau, 2015), tout en mettant en lumière des finalités divergentes. Caractérisés par leur

¹ Pour une discussion du champ de l'éducation comparée, voir Meuris (2008)

² « La réalité sociale n'est pas la répétition d'un modèle, mais une permanente construction sociale. Les règles, les normes, les structures sont des processus toujours renaissants » (Le Breton, 2012, § 35).

³ Pour une discussion sur l'influence du PISA sur les politiques d'éducation nationales, voir Michel et Mons (2015)

⁴ Pour une discussion sur le *discours de recherche* que produit PISA, voir Bart (2015)

prétendue universalité, ces arguments contraignent de façon croissante les gouvernements à s'y référer. Cette analyse illustre donc la circulation des concepts mobilisés dans le champ éducatif au niveau international en appréhendant leur cristallisation au sein du contexte suisse en tant qu'objet de savoir auquel les politiques nationales se réfèrent pour justifier leur stratégie.

2. PROCESSUS DE COPRODUCTION DES IDEES GLOBALES EN TANT QUE CADRE NORMATIF

Afin de saisir dans quelles mesures les enjeux éducatifs de la Suisse relatifs à l'efficacité et à l'équité s'inscrivent dans le processus global de redéfinition du champ éducatif, il s'agit de discuter, au préalable, de la prétendue universalité des normes internationales et d'appréhender les rôles de l'OCDE et de l'UNESCO dans la diffusion d'une *configuration sémantique*⁵ commune alliant des arguments anthropo-philosophiques et économiques.

2.1. Aux fondements des normes globales en éducation : des valeurs dites universelles

Les normes internationales, en tant que production collective et locale de sens, sont générées par des acteur·trice·s⁶ ayant l'occasion d'interagir dans un contexte spécifique et deviennent globales lorsqu'elles sont reconnues au-delà de leur contexte de production. En effet, partant du principe que toute culture est produite localement, Anderson-Levitt (2012) en déduit que « Global meaning making is also local in the sense that global actors (that is, people who claim to speak for the world or for universal standards) draw on resources from their own locations to make meaning » (p. 446). Revendiqués comme universels⁷, les droits humains, dont le droit à l'éducation fait partie, demeurent des construits sociohistoriques résultant de l'émergence de l'ONU en 1942 dans un contexte politique européen tendu et sont le fruit d'un ethnocentrisme occidental. En effet, « les Droits de l'Homme sont une des fenêtres à travers lesquelles une culture particulière se donne la vision d'un ordre humain juste pour les individus qui y participent » (Panikkar, 1982, p. 90). Sans s'attarder à questionner un quelconque fondement moral, il s'agit de se rappeler qu'il n'y pas d'éducation sans valeurs (Reboul, 2010) et que ces droits, comme toutes valeurs, sont tributaires des représentations et déterminants sociaux d'une époque et dépendent de leur instrumentalisation par les États (Yacoub, 2004). La crise identitaire vécue par l'Occident et s'exprimant au travers de tensions⁸ entre « la surdimension de sa posture [...] de civilisation universelle et la centralité de sa crispation identitaire [...] face à la diversité culturelle, ethnique et religieuse » (Diène, 2009, § 2) illustre ce fait.

L'éducation pour la paix ou pour le développement économique ? Les valeurs sous-jacentes sont en tension, mais la logique de marché, en tant que *modèle d'organisation sociale*

⁵ Entendue comme « l'ensemble des notions qui sont construites ensemble, se répondent et se complètent pour rendre compte d'une réalité sociale » (Fassin, 2006, § 1)

⁶ Selon une conception créative de l'action sociale, l'acteur·trice n'est « ni totalement contraint par les déterminations sociales, ni totalement gouverné par ses intérêts, l'individu est capable de distanciation et de critique » (Paugam, 2010, § 3).

⁷ Pour une discussion sur l'universalité des droits de l'Homme, voir Jullien (2008)

⁸ « Une grande partie des tensions [...] vient de ce que l'on utilise pour juger de la véracité d'un mode les conditions de vérédiction d'un autre mode » (Latour, 2012, p. 29).

prétendant lui aussi à l'universalisme, devance celui des droits humains considérant la diversité de leur mise en œuvre (Delmas-Marty, 2004). Une « subordination du domaine éducatif aux impératifs du marché » (Hénaire, 1997, p. 54) et une instrumentalisation économique des valeurs éducatives sont en cours. Le marché de l'éducation mondiale étant estimé à 2'500 milliards de dollars à la fin des années 2000 (Boissière, Fau & Pedró, 2013) et ne cessant de croître, l'intérêt des milieux économiques est fondé, d'autant que l'éducation est appréhendée comme un facteur de croissance au sein des théories du capital humain (Romer, 1986 ; Schultz, 1961). Après un rapprochement de l'UNESCO et de l'OCDE avec la participation financière de la Banque mondiale lors du *World Education Indicators Program* (1997-2004), une configuration sémantique commune a été produite lors du Forum mondial sur l'Éducation de 2015 au travers de la Déclaration d'Incheon⁹. Cette convergence d'arguments anthropologiques et économiques se retrouve au sein des discours de l'OCDE et participe à légitimer l'injonction croissante à l'efficacité qui s'associe désormais à une demande sociale d'intégrer la diversité et d'assurer l'équité au sein des systèmes éducatifs. Équité ou égalité des chances ? Ayant différentes significations et implications selon le type de définition adoptée, il s'agit d'appréhender sur quels éléments les discours de l'OCDE et de l'UNESCO se fondent.

2.2. Orientations internationales et finalités de l'éducation : entre efficacité et équité

L'internationalisation de l'éducation a été impulsée par la genèse des organisations internationales¹⁰. Lieu des interactions du processus multilatéral de la coopération mondiale, ces organisations sont incarnées par des groupes (représentant·e·s étatiques, de la société civile, fonctionnaires, expert·e·s, etc.) visant à imposer les priorités et conceptions des organisations qu'ils/elles représentent en mobilisant leur *capital symbolique*¹¹ (Bustamante Fajardo, 2014). Tentatives d'influer sur les politiques, « worldwide models define and legitimate agendas for local action, shaping the structures and policies of nation-states and other national and local actors in virtually all of the domains of rationalized social life » (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997, p. 145). De ce fait, « les idées [globales] apportent des grilles conceptuelles permettant de comprendre les changements de priorités et de définitions des intérêts vitaux des États [...] » (Weiss, 2013, § 10). S'interroger sur l'influence du PISA de l'OCDE et de l'Agenda 2030 de l'ONU sur les politiques nationales revient alors à s'interroger sur la capacité d'autodétermination du pays dans le processus d'élaboration de ses politiques au regard de normes globales résultant d'un processus multilatéral auquel la Suisse participe.

En 1997, PISA est lancé par l'OCDE sur l'initiative de ses membres. Fruit d'interactions entre des expert·e·s, les représentant·e·s officiel·le·s des pays et les gestionnaires nationaux du PISA (Lafontaine, 2002), il symbolise les volontés des États, principalement européens, d'entrer dans une logique de pilotage de leur système éducatif sur la base de données statistiques et comparatives, PISA n'étant pas la première étude de ce type. Cette enquête est l'évaluation

⁹ Plus de 1600 participants de 160 pays, dont des ministres, chefs, membres et hauts responsables d'organisations multilatérales et bilatérales et de délégation, représentants de la société civile et du secteur privé ont adopté la Déclaration d'Incheon.

¹⁰ Pour une discussion sur la transformation des structures internationales ayant engendré l'intérêt croissant pour l'évaluation des systèmes éducatifs, voir Baye (2001)

¹¹ Pour une définition, voir Bourdieu (1994, p. 161)

internationale la plus influente¹², bien que l'impact de ses résultats sur les politiques éducatives nationales soit variable¹³ et son approche contestée. Instrument de *soft power* (Bieber & Martens, 2011) et de *gouvernance douce* au travers d'une logique de *benchmarking*¹⁴ (Martens, Niemann & Teltemann, 2015), PISA en tant qu'un instrument non contraignant se limite à des recommandations aux politiques (Michel & Mons, 2015). Inscrite dans une optique *universaliste de l'éducation comparée* visant à appréhender « les facteurs déterminants des performances des systèmes éducatifs » (Mons, 2007, § 9), cette étude compare les pays sur la base des mêmes critères en considérant qu'ils poursuivent les mêmes objectifs (Felouzis & Charmillot, 2012). Or, comme toute évaluation, elle consiste en une « production de valeurs et de jugements [qui] apparaît à la fois comme le résultat et l'opérateur de normes sociales de pensée et d'action » (Bouchard, 2015, p. 1).

Deux concepts centraux sont mobilisés par PISA pour évaluer les systèmes éducatifs : l'efficacité et l'équité (Felouzis & Charmillot, 2012). Il compare l'efficacité des systèmes éducatifs à amener les élèves au plus haut niveau de compétences et les classe également en fonction leur degré d'équité selon des indicateurs demeurant discutables¹⁵. Selon l'OCDE (2013), l'efficacité et l'équité seraient complémentaires, car « renforcer l'équité dans l'éducation est financièrement avantageux » (p. 111), des individus davantage instruits coûtant moins à la société et participant davantage à la performance économique. Il s'agit donc moins, dans son discours, de contribuer à réduire les *inégalités injustes* (Dubet, 2011) au regard de « la juste attribution/acquisition de ressources, avantages ou désavantages » (Friant, 2013, p. 3) que de favoriser la réussite scolaire individuelle des élèves, ainsi que leur future participation à la société et à la croissance économique par l'acquisition de compétences.

Le projet d'éducation planétaire de l'ONU s'inscrit au cœur des 17 Objectifs de Développement Durable (ODD)¹⁶ qui succèdent aux 8 Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Le passage sémantique du « de » au « pour » au sein des titres reflète des objectifs appréhendés non plus comme des moyens pour le développement mais ses conditions intrinsèques. Les objectifs de l'ODD 4 élargissent le contenu du droit à l'éducation de la DUDH (ONU, 1948) dans la lignée des déclarations internationales précédentes relatives à l'éducation. En vue d'« améliorer la vie des gens et le développement durable » (ONU, s.d.), ils préconisent notamment une éducation inclusive et équitable, un allongement de la scolarisation et une éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale. L'OMD 2, *Assurer l'éducation primaire pour tous*, est remplacé par l'ODD 4, *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. A présent, les cibles de l'ODD 4 concernent donc aussi les pays dits

¹² Voir notamment Kieffer et Tréhin-Lalanne, 2011 ; Martens, Knodel et Windzio, 2014 ; Martens, Niemann et Teltemann, 2015

¹³ Voir, par exemple, l'enquête de Breakspear (2012) réalisée auprès de 37 pays ayant participé au PISA

¹⁴ Que Bruno (2008) définit comme « un modèle avec lequel se comparer, dans le but de combler l'écart de performance qui vous en sépare [...] [en se basant sur une apparente] double évidence - de la compétitivité comme exigence universelle et du benchmarking comme moyen politiquement neutre de la satisfaire » (§ 3).

¹⁵ Pour une discussion des indicateurs d'efficacité et/ou d'équité, voir notamment Baye (2005) ; Kesksaïk et Rocher (2011)

¹⁶ Voir Assemblée générale de l'ONU (2015)

développés¹⁷. En outre, non conforme à la version anglaise¹⁸ qui parle d'équité et non d'égalité, la traduction laisse percevoir des enjeux de pouvoir¹⁹, l'égalité et l'équité ayant des significations et des exigences différentes quant à leur mise en œuvre.

Sous couvert d'« une nouvelle vision de l'éducation » (UNESCO, *et al.*, 2016a, p. 5), les éléments-clés proposés dans la Déclaration d'Incheon spécifient le contenu des cibles de l'ODD 4. Réaffirmant le droit à l'éducation, que *l'éducation est un bien public* et que les États y « joueront un rôle essentiel en tant que garants d'une gestion et d'un financement efficaces et équitables de l'enseignement public » (p. 57), l'éducation relèverait d'un partenariat global incluant le secteur privé. La configuration sémantique alliant efficacité et équité, présente dans les discours de l'OCDE, se retrouve donc également dans les discours de l'UNESCO, l'accent devant être mis sur « l'efficacité, l'efficacé et l'équité des systèmes éducatifs » (p. 31). Néanmoins, la vision des finalités premières de l'éducation demeure distincte, l'UNESCO mettant l'accent sur le rôle de l'éducation dans l'épanouissement humain et la promotion des droits humains sans pour autant omettre son rôle dans « la viabilité économique, sociale et environnementale » (p. 26). Par conséquent, bien que ces deux organisations mobilisent une configuration sémantique commune, chacune vise à imposer ses priorités, promotion des droits humains respectivement du développement économique.

L'influence de l'Agenda 2030 de l'UNESCO sur les politiques nationales est variable en fonction de la place des États dans la géopolitique mondiale (Akkari, 2018). De plus, il s'agit de se rappeler que :

Comme tous les phénomènes de nature globale, l'école de nos jours possède des racines locales, fournies par le modèle qui a été élaboré dans le contexte européen. Ce n'est que par la suite que ce modèle fut universalisé au fur et à mesure du processus d'intégration des divers espaces dans l'économie-monde capitaliste. (Teodoro, 2007, § 1)

Au regard du caractère récent de l'Agenda 2030, peu d'études ont été réalisées sur son influence sur les agendas nationaux. Les études accessibles²⁰ analysent principalement les stratégies politiques en vigueur dans les pays, qui concourent à la réalisation des ODD, et proposent des recommandations pour les atteindre. Une des originalités de ce travail réside donc dans la tentative d'appréhender l'influence de l'ODD 4 sur le discours des politiques suisses.

¹⁷ Euzen (2019) relève également qu'une des spécificités de l'Agenda 2030 est qu'il s'adresse aussi aux pays développés.

¹⁸ SDG 4 : « Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all » (UNESCO, *et al.*, 2016b, p. 22)

¹⁹ La traduction est « une prise de position d'agents qui se trouvent en concurrence » (Schick, 2017, § 1).

²⁰ Voir, par exemple, Brimont, Demailly et Vaillé (2016) ; Hege, Vaillé, Demailly et Brimont (2017) ; ICEDD asbl et IDO vzw (2017)

3. LE CAS DE LA SUISSE : ENTRE INFLUENCES INTERNATIONALES ET EXIGENCES INTERNES

3.1. Mobilité et concurrence : Impulsions pour l'harmonisation du système de formation

Résultat de contraintes internes et externes²¹, le système éducatif suisse se situe « à la croisée d'aires culturelles et de traditions académiques contrastées » (Hofstetter, 2012, § 32) et se caractérise par sa diversité interne, chaque région linguistique étant influencée par son pays limitrophe. Les attributions scolaires de l'État se sont construites progressivement au niveau cantonal et intercantonal, puis fédéral au travers d'enjeux de pouvoir et de négociations, car le système fédéraliste a conduit à l'échec de nombreuses tentatives de centraliser la question éducative. Placée sous la compétence des cantons, l'instruction primaire devient obligatoire, laïque et gratuite (art. 27) avec la seconde Constitution fédérale (1874). En 1897, à défaut d'un accord sur la création d'un ministère de l'éducation nationale, les directeurs de l'instruction publique décident de créer la CDIP²² pour donner un caractère structuré et permanent à leurs rencontres, et défendre les intérêts des cantons. Elle deviendra le lieu de dialogue privilégié avec la Confédération et le terrain des décisions relatives à l'harmonisation du système éducatif.

Au cœur des Trente glorieuses (1946-1975) et considérant la concurrence internationale croissante, la Suisse s'émancipe de son protectionnisme cantonal en poursuivant l'harmonisation de ses structures scolaires qui constituent une entrave à la mobilité intercantonale (CDIP, 2006). Dès 1990, la CDIP s'affaire à perméabiliser l'espace de formation post-obligatoire en concluant plusieurs accords intercantonaux, afin d'assurer la qualité et la compétitivité internationale du système de formation (CDIP, 2006). Entrée dans une dynamique d'ouverture, la Suisse est une des premières à mettre en œuvre le processus de Bologne (1999-2010) visant à créer et renforcer la compétitivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur (SEFRI, s.d.a.). Les années 1990 sont ainsi marquées par l'émergence des concepts de *qualité*, *mobilité* et *compétitivité* au niveau de l'enseignement post-obligatoire.

Dès 2001, la CDIP priorise la création d'un nouvel accord intercantonal « appelé à constituer un instrument contraignant du pilotage de l'école obligatoire » (CDIP, 2004, p. 1), afin de garantir la qualité du système d'éducation et la mobilité (CDIP, 2006). En vigueur dès 2009, le Concordat HarmoS²³ vise à harmoniser les structures scolaires et les objectifs de l'enseignement. Selon l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (IRDP, 2005), ce Concordat est « l'expression de volontés politiques face à une pression de plus en plus forte de la société » (p. 3) avant d'être un projet pédagogique. Les raisons relatives au regain d'intérêt pour le processus d'harmonisation sont divergentes. L'OCDE (2007) considère que ce sont les résultats au PISA 2000 qui « ont déclenché un débat utile [...] sur la nécessité de contrôler la qualité et d'harmoniser le système à l'échelon national » (p. 18), alors

²¹ Voir les études historiques de Criblez (2008), Forster (2008) et Hofstetter (2012)

²² Pour un portrait de la Conférence suisse des Directeurs/trices Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), voir CDIP (2017)

²³ Voir CDIP (2007)

que la CDIP (2003b) mentionne que le développement de standards intercantonaux s'est fait indépendamment du PISA. Ce constat reflète les enjeux de pouvoir dans l'attribution du mérite des impulsions sous-tendant les réformes et donc les enjeux relatifs au positionnement de la Suisse par rapport à l'OCDE.

3.2. Du leadership de l'OCDE sur l'éducation à sa remise en question par la CDIP

« Projet commun de la Confédération et des cantons » (CDIP, s.d., § 3), la participation de la Suisse au PISA a été très médiatisée. En effet, c'est la première étude ayant « provoqué autant de discussions publiques sur l'école et l'éducation en Suisse » (CDIP, 2003a, p. 4), discussions qui se sont portées principalement sur les performances des élèves en lecture et sur l'influence du milieu socioculturel sur les résultats. Les premiers résultats mitigés du pays au PISA ont engendré l'élaboration d'un plan d'action traitant des mesures consécutives au PISA 2000 (CDIP, 2003b). Discutant les résultats, ce plan rappelle le programme de travail de la CDIP qui comprend plusieurs activités en cours dans les champs d'action relevés par PISA. La CDIP a donc mobilisé ces résultats pour justifier certaines de ses actions telles que « le développement de standards intercantonaux impératifs (HarmoS) » (p. 4) qui s'inspire d'ailleurs de l'approche par compétence²⁴ proposée par PISA (Moreau, Nidegger & Soussi, 2006). En outre, la mise en exergue des problématiques en matière d'équité au sein du pays a contraint les politiques à discuter des causes et à proposer des pistes d'action. Les inégalités entre les sexes sont imputées, en partie, à des « défauts » des programmes scolaires et des moyens d'enseignement (CDIP, 2003b, p. 6). Quant aux inégalités relatives à la migration, la CDIP (2001) a élaboré des pistes d'action qu'elle « recommande aux cantons de mettre en œuvre » (p. 15).

Dans le même temps, les politiques discutent de la pertinence des résultats du PISA au regard des spécificités nationales. PISA a notamment reposé « la question de la légitimité de l'organisation en filières » (Mons, 2008, § 1) au regard des inégalités scolaire qu'elle produit. Plutôt que de remettre en question le système segmenté de certains cantons, HarmoS n'ayant pas harmonisé la question des filières au secondaire I, la CDIP (2003b) considère que ce sont les modalités de sélection qui sont problématiques pour l'égalité des chances. Le premier rapport sur PISA 2000 (Buschor, Gilomen & McCluskey, 2003) va dans le même sens. Il affirme que les variations en termes de sélectivité au sein des régions linguistiques ne permettent pas d'expliquer les différences de performances des élèves. Pourtant, Felouzis et Charmillot (2017) démontrent que les cantons ayant opté pour un système segmenté, la scolarisation se faisant dans des filières différentes en fonction du niveau scolaire, tendent à renforcer les inégalités de compétences par rapport aux systèmes cantonaux intégrant tous les élèves dans les mêmes classes.

Tout en discutant les résultats du PISA, la Suisse intègre davantage les critères de transparence, de qualité et de performance proposés par l'enquête. Elle développe un nouveau mode de régulation de son système éducatif, celui de la gouvernance par les résultats. En effet, entre les

²⁴ Pour une discussion de la notion de compétence en éducation, voir Crahay (2006)

deux premiers rapports suisses sur PISA 2000 et 2003²⁵, un glissement s'opère dans l'utilisation des données. Le premier discute les résultats suisses en comparaison internationale au regard de spécificités locales sans nommer les cantons, alors que le second reprend la logique de benchmarking de l'OCDE au niveau cantonal en comparant les cantons pour des motifs assumés, plus de transparence et un renforcement de la concurrence intercantonale en vue d'améliorer la qualité du système éducatif (Zahner Rossier, 2005). Cette nouvelle forme de gouvernance va conduire à l'élaboration d'un processus de *Monitorage*²⁶ de l'éducation à l'échelle suisse, projet déjà mentionné dans les mesures consécutives au PISA 2000 (CDIP, 2003b). Des rapports sur *L'éducation en Suisse*, constituant une synthèse du fonctionnement et des résultats du système, sont produits chaque quatre ans depuis 2010, 2006 ayant été une année pilote, par le Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Éducation. Ils intègrent les résultats du PISA considérés comme « le seul moyen qui permette actuellement de comparer les compétences des jeunes Suisses de 15 ans avec celles des jeunes d'autres pays » et « de procéder à des analyses au niveau national » (CSRE, 2018, p. 89), ainsi que ceux de recherches nationales. Selon le CSRE, ces rapports permettent d'appréhender la « qualité et la perméabilité du système éducatif de manière plus fiable qu'avant 2010 » (p. 6), autrement dit que lorsqu'il n'existait que les évaluations internationales. Ce fait souligne l'insuffisance du PISA aux yeux des politiques suisses dont les résultats n'ont cessé de susciter des débats atteignant des sommets avec PISA 2015²⁷.

Au sein de ces rapports, intégrant les éléments contextuels et les spécificités institutionnelles, la performance du système éducatif est évaluée selon trois critères : l'efficacité, l'efficacité et l'équité²⁸. L'équité est donc considérée comme un des critères de la performance et de la qualité du système éducatif suisse sans pour autant être clairement définie :

Le rapport *L'éducation en Suisse* [...] n'offre [...] aux écoles, au corps enseignant et aux autres acteurs des organisations éducatives aucun cadre de référence ayant un fondement théorique qui serve à éliminer les lacunes en matière d'égalité des chances ou d'équité dans les institutions éducatives suisses ; il n'a du reste pas à le faire, puisque son rôle est de créer les bases de décision nécessaires à la politique d'éducation. (Kappus, 2015, p. 18)

La définition de l'équité et les moyens de sa mise en œuvre relève de la compétence des cantons. Néanmoins, cette convergence d'arguments économiques et anthropo-philosophiques interroge quant à leur priorisation respective au sein des politiques fédérales considérant notamment le déplacement en janvier 2013 de l'ensemble des secteurs de la formation du Département Fédéral de l'Intérieur au Département Fédéral de l'Économie, renommé pour l'occasion le Département fédéral de l'Économie, de la Formation et de la Recherche. Afin de tendre vers une première réponse, il va donc s'agir d'appréhender la place du droit à l'éducation au sein de la Constitution fédérale suisse.

²⁵ Voir Buschor, Gilomen & McCluskey (2003) ; Zahner Rossier (2005)

²⁶ Ayant une *fonction informative*, le monitoring vise à fournir « des données précises pour contribuer aux processus de décisions, au management et à l'amélioration du fonctionnement du système éducatif » (Ferrari & Wentzel, 2017, p. 10).

²⁷ Voir CDIP (2016a ; 2016b)

²⁸ Voir SEFRI (s.d.b.)

3.3. Modification constitutionnelle : quelle place pour le droit à l'éducation ?

Contrairement aux orientations internationales mobilisant le concept d'*éducation*, déjà présent dans la DUDH en 1948, les nouveaux articles constitutionnels suisses de 1999 continuent à mobiliser celui d'*instruction publique* (art. 62, 66) et ne le mobilisent que pour parler d'*éducation pédago-thérapeutique précoce* (art. 197). Le maintien du concept d'*instruction*²⁹ interroge donc. Cette interrogation est d'autant plus pertinente que le concept d'éducation est mobilisé dans le Monitoring national de l'éducation et que la CIIP (2003) distingue les « finalités et objectifs d'éducation, d'instruction et de formation » (§ 2). Or, le droit à l'éducation, tel qu'il est défini au niveau international, est plus exigeant que le *droit à un enseignement de base suffisant et gratuit* (art. 19), qui se résume davantage à un droit d'accès, tel qu'il était mentionné dans la DUDH, même si les formations initiales et continues devraient correspondre aux aptitudes des personnes (art. 41, al. 1f).

Le concept d'*aptitude* interroge quant à ces prétendues prédispositions et leurs fondements socio-culturels, économiques et biologiques. Par exemple, bien qu'encouragée, l'inclusion en milieu scolaire ordinaire des *personnes handicapées* n'est pas exigible juridiquement au regard de la Constitution (art. 62, al. 3) ou de la Loi sur l'égalité pour les handicapés (art. 20, al. 2), la bienveillance prenant donc le pas sur le droit. En outre, bien qu'ayant ratifié la Convention relative aux droits des personnes handicapées en 2014, reconnaissant ainsi leur droit à l'éducation, la Suisse ne remplit pas son obligation de créer un système d'enseignement inclusif en maintenant un système spécialisé³⁰ et le Tribunal fédéral a même confirmé une décision de scolarisation séparative en 2017³¹. En outre, bien que les principes de *dignité humaine* (art. 7), d'*égalité* et de *non-discrimination* (art. 8), ainsi que ceux de *diversité* et d'*équité* au niveau du vivre ensemble (préambule) soient mentionnés dans la Constitution, la définition des modalités y relatives est laissée à la compétence des cantons, ce qui conduit à des inégalités persistantes au sein du pays en matière d'éducation. En effet, « la mise en œuvre de ce droit [à l'éducation] pose notamment problème pour les enfants migrants, les enfants du voyage ou encore les enfants en situation de handicap et peut même entraîner des traitements discriminatoires » (CSDH, 2013, p. 1).

La Constitution s'attache donc certes à reconnaître les droits humains de base en les énonçant, mais c'est dans son article intitulé *Affaires étrangères* (art. 54) qu'elle mentionne leur promotion (al. 2). Postulant ainsi qu'elle concerne d'abord la coopération au développement, leur mise en œuvre au sein du pays ne semble pas prioritaire, d'autant que la création d'une véritable Institution nationale indépendante de promotion et de protection de ces droits se fait attendre depuis les Principes de Paris (ONU, 1993)³². De plus, la question de ces droits relève du Département Fédéral des Affaires Étrangères (DFAE). Les préoccupations nationales sont

²⁹ L'instruction se distingue de l'éducation car elle se résume à la « transmission organisée de connaissances dans le cadre de [structures institutionnelles] » (DHS, 2012, § 1), et n'inclut pas le processus de socialisation des individus.

³⁰ Voir Observation générale sur le droit à l'éducation inclusive du Comité des droits des personnes handicapées (2016)

³¹ Voir décision ATF 2C_154/2017

³² Voir CSDH (2014)

d'avantage centrées sur l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains³³ et sont incarnées par la fondation Éducation 21, dont le mandat est notamment fédéral. L'Éducation au Développement Durable (EDD) a d'ailleurs été intégrée sous forme de thème transversal dans les trois plans d'études pour la scolarité obligatoire.

3.4. La Suisse et l'ODD 4, éducation équitable, inclusive et de qualité

Appelée à réaliser les 17 ODD de l'ONU d'ici 2030, comme tous les États membres, la Suisse ne les subit pas, l'instrument n'étant pas contraignant en droit international public, et surtout les soutient³⁴. En effet, elle a activement participé au processus de négociation et d'élaboration des ODD (Commission suisse pour l'UNESCO, 2019). Son positionnement, avec la France et l'Allemagne, a été en faveur d'une ambition plus large plutôt qu'une prolongation de la date butoir des OMD (Caron & Châtaigner, 2017). Son implication actuelle se poursuit au sein du Partenariat Mondial pour une Coopération Efficace au service du Développement. À noter que regroupant les acteur·trice·s dits *les plus importants* conduisant le dialogue sur l'efficacité (DFAE, 2019), ce partenariat inclut le secteur privé³⁵ et représente donc une forme de contre-pouvoir à l'ONU n'intégrant que les États. En outre, la Suisse fait partie des premiers pays à avoir proposé un rapport volontaire sur le suivi de l'Agenda 2030 lors du Forum politique de haut niveau pour le développement durable en 2016. Elle s'attache donc à défendre ses intérêts en participant à la définition des orientations internationales³⁶.

En cohérence avec l'objectif d'instauration de partenariats, l'administration fédérale débute dès 2016 un processus interdépartemental coordonné par le Groupe de travail national Agenda 2030. Afin de clarifier les priorités, de coordonner les travaux de mise en œuvre et de définir les moyens à engager pour combler les *lacunes* dans la réalisation des ODD, le DFAE (2018) affirme nécessaire le renforcement de la collaboration avec les cantons, communes et acteur·trice·s non étatiques. En outre, la Suisse prévoit « de développer le système fédéral d'indicateurs du développement durable (MONET) de manière à pouvoir observer les progrès accomplis » (§ 3), reflet de son intérêt à conserver une indépendance dans ce processus afin d'y intégrer ses spécificités et définir ses priorités. Dans leur état des lieux sur la mise en œuvre de l'Agenda 2030, servant de base au rapport national de 2018, les instances fédérales relèvent notamment comme objectifs (DETEC, ARE, DFAE & DDC, 2018) : le renforcement de l'égalité des chances et de l'intégration au regard des inégalités liées au genre, à la santé et à l'origine sociale, et l'encouragement de l'éducation de la petite enfance.

³³ Voir Conseil fédéral (2018)

³⁴ Voir position de la Suisse au Forum mondial sur l'éducation 2015 : Education 2030 (2015)

³⁵ Selon le DFAE (2019), « la participation de la société civile et du secteur privé représente un autre principe fondamental : les pays ont le devoir de créer des conditions favorables afin que ces acteurs soient en mesure de faire entendre leurs préoccupations et de faire valoir leur expertise » (§ 2).

³⁶ Voir DFAE (s.d.)

Or, les instances fédérales mobilisent comme indicateur-clé de la cible 4.1³⁷ de l'ODD 4 uniquement les compétences en lecture de jeunes de 15 ans (OFS, 2018), ce qui semble réducteur au regard du contenu de cette cible. En outre, l'indicateur proposé relève davantage de la cible 4.6³⁸ relative aux compétences en lecture, ce qui interroge ce choix, d'autant que les problématiques d'équité et d'égalité ne sont pas explicitées à ce niveau³⁹. L'évitement de la question de l'égalité interroge donc, la Suisse étant réputée pour les inégalités maintenues et produites par son système scolaire selon l'origine sociale, le contexte migratoire, le sexe et la région⁴⁰. La déclaration sur les objectifs politiques communs du DEFR et de la CDIP (2015), concernant l'espace suisse de formation, n'aborde pas non plus la problématique des inégalités scolaires, alors que le document s'intitule *Valorisation optimale des chances*, laissant ainsi perplexe quant à la conception sous-jacente à cette optimisation. Elle ne se réfère qu'au mandat public relatif à l'éducation au développement durable, laissant ainsi chaque canton se prononcer sur les questions relatives à l'équité.

Le rapport national sur la mise en œuvre de l'Agenda 2030 affirme que la Suisse est parvenue à un stade avancé de la réalisation de plusieurs ODD, dont l'éducation qui « est gratuite, obligatoire et de bonne qualité (cible 4.1) » (DFAE & DETEC, 2018, p. 5) en évitant de discuter de la problématique de l'équité et des inégalités scolaires. Les instances fédérales optent donc pour un discours en faveur de la valorisation des acquis du système éducatif suisse plutôt que sur les véritables enjeux relatifs à l'équité, afin, semblerait-il, d'asseoir la position de leader de la Suisse sur la mise en œuvre des ODD. En effet, selon le DFAE (2017), la Suisse « s'est affirmée au niveau international parmi les pays précurseurs quant à sa mise en œuvre [Agenda 2030] » (§ 3). En définitive, l'évitement de la problématique de l'équité dans le discours politique national relatif à la mise en œuvre de l'Agenda 2030 semble stratégique dans une optique de positionnement international de la Suisse.

4. CONCLUSION

Les orientations internationales sur l'éducation proposées par PISA de l'OCDE et l'Agenda 2030 de l'UNESCO se caractérisent par une convergence d'arguments anthropologiques et économiques prétendument universels et la promotion d'une éducation de qualité. L'efficacité, l'équité et l'école inclusive s'inscrivent dans le processus global de redéfinition du champ éducatif et de ses normes auquel la Suisse n'a pas échappé. Au regard des besoins de mobilité, et d'une concurrence croissante, un long travail d'harmonisation de son système de formation et d'éducation a été nécessaire pour garantir sa qualité et sa compétitivité. Cette nécessité a été renforcée par les résultats mitigés du pays au PISA, enquête qui a

³⁷ « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile » (Assemblée générale de l'ONU, 2015, p. 18).

³⁸ « D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter » (Assemblée générale de l'ONU, 2015, p. 19).

³⁹ La Suisse reprend la question des inégalités de l'ODD 10, *Réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre*, sans la thématiser au sein du système suisse de formation, mais uniquement au niveau du système économique et financier, de la santé, et de la cohésion sociale et l'égalité entre les sexes (voir Conseil fédéral, 2016).

⁴⁰ Voir notamment Becker (2013) ; Felouzis et Goastellec (2015)

largement contribué à la diffusion et à l'intégration de critères d'évaluation économique dans le champ éducatif tout en faisant une place à la problématique de l'équité. Les politiques éducatives se distancient des recommandations du PISA, notamment sur l'organisation en filière, en ne remettant pas en question les caractéristiques structurelles de la scolarité obligatoire de certains cantons, HarmoS n'ayant pas harmonisé la question des filières pourtant source d'inégalités scolaires. Cet élément reflète les difficultés inhérentes au système éducatif suisse résultantes de son système décentralisé, la scolarité obligatoire relevant de la compétence cantonale. Bien que reprenant la logique de benchmarking de l'OCDE au niveau cantonal, les politiques éducatives suisses se sont attachées à se réappropriier le processus d'évaluation de leur système éducatif au travers de la mise en place d'un processus de monitoring de l'éducation et la production de rapports nationaux. Ces derniers lui permettent de conserver une autonomie dans les processus d'évaluation afin d'y intégrer ses spécificités régionales et définir ses priorités.

Les rapports de la Suisse à l'internationalisation du champ éducatif sont complexes, d'autant que le pays participe activement aux processus multilatéraux de définition des orientations internationales. Bien que les conventions intégrant le droit à l'éducation aient été ratifiées par la Suisse, ce droit n'est pas reconnu dans son sens élargi et peine à être mis en œuvre au sein du pays, les droits humains étant davantage une préoccupation de la coopération au développement. Certes, les orientations de l'ONU en matière d'éducation, présentes dans l'ODD 4 et la Déclaration d'Incheon, reflètent des éléments déjà présents dans son système éducatif, tels que la gratuité et le caractère obligatoire de la scolarisation. Néanmoins, les questions relatives à l'équité et l'inclusion scolaire ne sont pas problématisées par les instances politiques fédérales. En effet, ces dernières préfèrent s'attacher à positionner le pays comme leader sur les questions de formation au niveau international, position qui ne peut être atteinte par la mise en exergue des défaillances de son système éducatif. En définitive, en accord avec le système décentralisé de la Suisse et la répartition des compétences en matière d'éducation, les questions relatives à l'équité et l'éducation inclusive, telles que leur définition et les modalités de leur mise en œuvre, sont laissées à la compétence des cantons, ouvrant ainsi une perspective de recherche sur les dynamiques de retraduction des orientations internationales au niveau cantonal, niveau auquel elles deviendront potentiellement des normes contraignantes.

REFERENCES

- Akkari, A. (2018). Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXI^e siècle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 77, 20-25. <http://doi:10.4000/ries.6105>
- Anderson-Levitt, K. M. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative Education*, 48(4), 441-454. <http://doi:10.1080/03050068.2011.634285>
- Assemblée générale de l'ONU. (2015). Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015 [sans renvoi à une grande commission (A/70/L.1)], 70/1. Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Repéré à https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F

- Bart, D. (2015). Le discours de la recherche dans le Programme international de suivi des acquis des élèves : un mode d'exposition pour un effet d'imposition ? *Revue française de pédagogie*, 191(2), 89-100. <http://doi:10.4000/rfp.4764>
- Baye, A. (2001). Évaluations internationales : Les enjeux du jour et de l'histoire. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 11-23.
- Baye, A. (2005). Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire. In M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 539-558). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Becker, R. (2013). Inégalité et justice dans l'éducation en Suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 415-423.
- Bieber, T., & Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-107. <http://doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01462.x>
- Boissière, J., Fau, S., & Pedró, F. (2013). *Le numérique : Une chance pour l'école*. Paris : Armand Colin.
- Bouchard, J. (2015). La médiatisation de l'évaluation et les flux de valeurs. In J. Bouchard, E. Candel, H. Cardy & G. Gomez-Mejia (Eds.), *La médiatisation de l'évaluation* (pp. 1-23). Berne : Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Education Working Papers*, 71(8). <http://doi:10.1787/5k9fdfqffr28-en>
- Brimont, L., Demailly, D., & Vaillé, J. (2016). Mise en œuvre des ODD : que font les pays ? Une revue des rapports volontaires présentés au Forum politique de haut niveau. *Iddri, Issue Brief*, 17(16) [En ligne]. Repéré à https://www.iddri.org/sites/default/files/import/publications/ib1716_ib_vnrs-hlpf.pdf
- Bruno, I. (2008). La recherche scientifique au crible du benchmarking : Petite histoire d'une technologie de gouvernement. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 55-4bis(5), 28-45. <http://dx.doi:10.3917/rhmc.555.0028>
- Buschor, E., Gilomen, H., & McCluskey, H. (2003). *PISA 2000 - Synthèse et recommandations (Monitoring de l'éducation en Suisse)*. Neuchâtel : OFS/CDIP.
- Bustamante Fajardo L. M. (2014). *L'UNESCO et la culture : construction d'une catégorie d'intervention internationale, du 'développement culturel' à la 'diversité culturelle'* [PDF]. Thèse de doctorat en sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. Repéré à <http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/bitstream/28000/1646/1/T-SENESCYT-00763.pdf>
- Caron, P., & Châtaigner, J.-M. (2017). *Un défi pour la planète. Les objectifs de développement durable en débat* [PDF]. Marseille : Institut de recherche pour le développement. Repéré à https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers19-05/010071145.pdf
- CDIP. (s.d.). PISA. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/11741.php>
- CDIP. (2001). *Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel* [PDF]. Berne : CDIP. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14701.php>

- CDIP. (2003a). Point fort : renforcement de la profession enseignante | Autres thèmes : PISA | Formation des adultes [PDF]. *EducationCH*, 4. Repéré à <https://edudoc.ch/record/24811/files/EducationCH1-03.pdf> ÉducationCH
- CDIP. (2003b). *Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action (Décision de l'Assemblée plénière, 12 juin 2003)* [PDF]. Berne : CDIP. Repéré à https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_f.pdf
- CDIP. (2004). Point fort : Le projet HamorS | Autre thème : Révision des articles constitutionnels sur l'éducation [PDF]. *EducationCH*, 6. Repéré à <https://edudoc.ch/record/24813/files/EducationCH6-04.pdf>
- CDIP. (2006). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire Concordat HarmoS. Rapport explicatif (consultation du 16.2.2006 au 30.11.2006)* [PDF]. Berne : CDIP. Repéré à https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/publ/_www/files/pdf16/rapport_explicatif_cdi_p_f.pdf
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007* [PDF]. Berne : CDIP. Repéré à https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- CDIP. (2016a). *Concerne : obstacles à la comparabilité des résultats de PISA 2015 (Lettre du 05.12.2016 à l'intention d'Angel Gurria, secrétaire général de l'OECD)* [PDF]. Berne : CDIP. Repéré à https://edudoc.educa.ch/static/web/aktuell/medienmitt/PISA2015_OECD_brief_f.pdf
- CDIP. (2016b). PISA 2015 : un redémarrage avec des points d'interrogation (Communiqué de presse du 6.12.2016). Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/30195.php>
- CDIP. (2017). *Un portrait* [PDF]. Berne : CDIP. Repéré à http://edudoc.ch/record/121109/files/port_edk_f.pdf
- CIIP. (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003. Repéré à <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>
- Comité des droits des personnes handicapées. (2016). Observation générale n°4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive (CRPD/C/GC/4). Repéré à https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en
- Commission suisse pour l'UNESCO. (2019). Agenda 2030 du développement durable. Repéré à <https://www.unesco.ch/fr/agenda-2030-du-developpement-durable/>
- Confédération suisse. (2015). *Position de la Suisse au Forum mondial sur l'éducation 2015, 19 - 22 mai 2015, Incheon, Corée* [PDF]. Repéré à https://www.eda.admin.ch/dam/agenda2030/fr/documents/recent/position-suisse-unesco-wef_FR.pdf
- Conseil fédéral. (2016). *Conseil fédéral suisse, Stratégie pour le développement durable 2016–2019 (27 janvier 2016)*. Berne : OFCL, Publications fédérales [En ligne]. Repéré à <https://www.are.admin.ch/are/fr/home/developpement-durable/politique-et-strategie/strategie-pour-le-developpement-durable-2016-2019.html>

- Conseil fédéral. (2018). *L'éducation à la citoyenneté en Suisse – une vue d'ensemble. (Rapport du Conseil fédéral en exécution du postulat 16.4095, Andrea Caroni, 15.12.2016)* [PDF]. Repéré à <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/54482.pdf>
- Constitution fédérale de la Confédération Suisse du 29 mai 1874. Repéré à <https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/staat/gesetzgebung/archiv/bundesverfassung/bv-alt-f.pdf>
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (État le 23 septembre 2018). Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110. <http://doi:10.4000/rfp.143>
- Criblez, L. (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern : Haupt Verlag.
- CSDH. (2013). *Mise en œuvre des droits humains en Suisse. Un état des lieux dans le domaine de la politique de l'enfance et de la jeunesse* [PDF]. Berne : Éditions Weblaw. Repéré à https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/140402_SKMR_enfance__jeunesse__FR.pdf
- CSDH. (2014). Le projet d'une INDH en Suisse. Repéré à <https://www.skmr.ch/frz/institutions-nationales-des-droits-humains-indh/indh-en-suisse/index.html>
- CSRE. (2018). *L'éducation en Suisse rapport | 2018* [PDF]. Aarau : CSRE. Repéré à http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/bildungsberichte/2018/Rapport_education_suisse_2018.pdf
- DEFER, & CDIP. (2015). *Valorisation optimale des chances. Déclaration 2015 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation du 18 mars 2015* [PDF]. Berne : CDIP. Repéré à https://edudoc.ch/record/117292/files/erklaerung_18052015_f.pdf
- Delmas-Marty, M. (2004). *Globalisation économique et universalisme des droits de l'homme*. Montréal : Editions Thémis.
- DETEC, ARE, DFAE, & DDC. (2018). *Mise en œuvre de l'Agenda 2030 pour le développement durable par la Suisse (État des lieux servant de base au rapport national de la Suisse 2018 du 20.06.2018)* [PDF]. Berne : DETEC, ARE, DFAE, & DDC. Repéré à https://www.eda.admin.ch/dam/agenda2030/fr/documents/agenda2030-grundlage-laenderbericht-bestandesaufnahme-schweiz-2018_FR.pdf
- DFAE. (s.d.). La Suisse dans les organisations internationales. Repéré à <https://www.eda.admin.ch/eda/fr/dfae/politique-exterieure/organisations-internationales/suisse-organisations-internationales.html>
- DFAE. (2017). La Suisse fait partie des pays les plus progressifs (Article du 16.11.2017, Agenda 2030 du développement durable). Repéré à <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/fr/home/actualite/news.html/content/deza/fr/meta/news-deza/2017/11/16/interview-botschafter-gerber>
- DFAE. (2018). La Confédération s'engage (Agenda 2030 de développement durable). Repéré à <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/fr/home/umsetzung/der-bund-setzt-sich-ein.html>
- DFAE. (2019). La communauté internationale doit accroître l'impact de son engagement (Agenda 2030 de développement durable). Repéré à <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/fr/home/actualite/news.html/content/deza/fr/meta/news-deza/2019/07/9/gpedc-interview-gass>

- DFAE, & DETEC. (2018). *Mise en œuvre de l'Agenda 2030 pour le développement durable par la Suisse (Rapport national 2018 de la Suisse)* [PDF]. Berne : DFAE. Repéré à https://www.eda.admin.ch/dam/agenda2030/fr/documents/laenderbericht-der-schweiz-2018_FR.pdf
- DHS - Dictionnaire historique de la Suisse. (2012). Instruction publique. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010396/2012-11-21/>
- Diène, D. (2009). Crise identitaire du monde occidental. *Revue internationale et stratégique*, 75(3), 93-100. <http://doi:10.3917/ris.075.0093>
- Dubet, F. (2011). Régimes d'inégalité et injustices sociales. *SociologieS* [En ligne]. Repéré à <https://journals.openedition.org/sociologies/3643#ftn1>
- Euzen, A. (2019). Les scientifiques, des éclaireurs de la décision politique ? Partage d'expérience autour de formes de communications scientifiques et politiques. *Hermès, La Revue*, 85(3), 132-138 [En ligne]. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-3-page-132.htm>
- Fassin, D. (2006). Souffrir par le social, gouverner par l'écoute : Une configuration sémantique de l'action publique. *Politix*, 73(1), 137-157. <http://doi:10.3917/pox.073.0137>
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA (Que sais-je ?)*. Paris : PUF.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8. <http://doi:10.22019/SC-2017-00001>
- Felouzis, G., & Goastellec, G. (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse : Ecole, société et politiques éducatives* (Exploration). Berne : Peter Lang.
- Ferrari, R., & Wentzel, B. (2017). *Monitoring de l'éducation : concepts-clés et approche comparée* (Dossier thématique 1, juillet 2017) [PDF]. Neuchâtel : IRDP. Repéré à https://www.irdp.ch/data/secure/2369/document/2017_dossier_thematique_1_monitorage.pdf
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes* (Collection Le savoir suisse). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, 26(1), 137-149 [En ligne]. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01389373/document>
- Hege, E., Vaillé, J., Demailly, D., & Brimont, L. (2017). La France passera-t-elle le test des Objectifs de développement durable (ODD) ? Une évaluation des nouveautés et des défis des ODD pour la France. *Iddri, Study*, 17(2) [En ligne]. Repéré à https://www.iddri.org/sites/default/files/import/publications/st0217_rapport-odd_eh-et-al.pdf
- Hénaire, J. (1997). L'éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 49-59. <http://doi:10.7202/031901ar>
- Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le prototype d'une 'fédération d'États enseignants' ? *Histoire de l'éducation*, 134, 59-80. <http://doi:10.4000/histoire-education.2499>
- ICEDD asbl, & IDO vzw. (2017). *Une évaluation des engagements politiques de l'autorité fédérale au regard du programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations-Unies* (Rapport final pour l'Institut fédéral pour le développement durable rédigé par M. Orsini & B. Mazijn). Belgique : ICEDD asbl & IDO vzw. Repéré à <https://biblio.ugent.be/publication/8617875/file/8617876>

- IRD. (2005). *PECARO & HarmoS : éléments comparatifs, enjeux et question* [PDF]. Neuchâtel : IRDP. Repéré à <https://www.irdp.ch/data/secure/293/document/pecaro-harmos-293.pdf>
- Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard
- Kappus, E.-N. (2015). La définition de l'équité et ses enjeux fondamentaux pour l'école et l'éducation [PDF]. In A. Hoti (Ed.), *Équité - Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp. 9-26). Berne : CDIP. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14701.php>
- Keller, R. (2007). L'analyse de discours comme sociologie de la connaissance : Présentation d'un programme de recherche. *Langage et société*, 120(2), 55-76. <http://doi:10.3917/ls.120.0055>
- Keskpaik, S., & Rocher, T. (2011). La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques [PDF]. In M. Quéré (Ed.), *Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité. Éducation & formations*, 80, 69-78. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_80/30/8/Depp-EetF-2011-80-methodes-internationales-comparer-education-equite_203308.pdf
- Kieffer, A., & Tréhin-Lalanne, R. (2011). La fabrication d'un consensus : la révision de la Classification Internationale Type de l'Éducation (La statistique en action). *Sociologie et sociétés*, 42(2), 273-299. <http://doi:10.7202/1008247ar>
- Lafontaine, D. (2002). *Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... Premiers résultats de PISA 2000. Rapport de recherche externe* [PDF]. Repéré à <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33683898.pdf>
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes* (Hors collection Sciences Humaines). Paris : La Découverte.
- Le Breton, D. (2012). 2. Les grands axes théoriques de l'interactionnisme. In D. Le Breton (Ed.), *L'interactionnisme symbolique* (pp. 45-98). Paris : Presses Universitaires de France [En ligne]. Repéré à <https://www.cairn.info/l-interactionnisme-symbolique--9782130732679-page-45.htm>
- Martens, K., Knodel, P., & Windzio, M. (2014). *Internationalization of Education Policy. A New Constellation of Statehood in Education ?* Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Martens, K., Niemann, D., & Teltemann, J. (2015). L'influence de PISA sur les politiques de l'éducation. *Administration & Éducation*, 145(1), 115-120. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-1-page-115.htm>
- Mazereau, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie sociale*, 11(3), 113-125. <http://doi:10.3917/vsoc.153.0113>
- Meuris, G. (2008). L'Éducation Comparée, pour faire connaissance. *Recherches & éducations, Comparer* [En ligne]. Repéré à <https://rechercheseducations.revues.org/45>
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F.O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181. <http://doi:10.1086/231174>
- Michel, A., & Mons, N. (2015). PISA et les politiques éducatives : une influence complexe. *Administration & Éducation*, 145(1), 107-113 [En ligne]. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-1-page-107.htm>

- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 409-423. <http://doi:10.3917/ripc.143.0409>
- Mons, N. (2008). Elites scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale. *Éducation et sociétés*, 21(1), 17-32. <http://doi:10.3917/es.021.0017>
- Moreau, J., Nidegger, C., & Soussi, A. (2006). Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse. *Revue française de pédagogie*, 157, 43-53. <http://doi:10.4000/rfp.415>
- OCDE. (2007). *Examen du système de recherche et développement en éducation Suisse* [PDF]. Paris : Editions OCDE. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/education/ceri/38011707.pdf>
- OCDE. (2013). *L'éducation aujourd'hui 2013 : La perspective de l'OCDE*. OCDE : Editions OCDE. Repéré à http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-fr
- OFS. (2018). *Agenda 2030 en bref 2018. 23 indicateurs-clés pour suivre les objectifs de l'Agenda 2030 pour le développement durable* [PDF]. Neuchâtel : OFS. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees.assetdetail.6746505.html>
- ONU. (s.d.). *Objectifs de développement durable. Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* [En ligne]. Repéré à <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- ONU. (1948). *Déclaration universelle des Droits de l'homme* [PDF]. Repéré à https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf
- ONU. (1993). Principes concernant le statut des institutions nationales pour la promotion et la protection des droits de l'homme (les Principes de Paris). Résolution 48/134 adoptée par l'Assemblée générale le 20 décembre 1993. Repéré à <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/StatusOfNationalInstitutions.aspx>
- Panikkar, R. (1982). La notion des droits de l'homme est-elle un concept occidental ? *Diogenès*, 120(0), 87-115 [En ligne]. Repéré à <https://search.proquest.com/docview/1311685409?pq-origsite=gscholar>
- Paugam, S. (2010). Concepts. In S. Paugam (Ed.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 44-102). Paris : Presses Universitaires de France [En ligne]. Repéré à <https://www.cairn.info/les-100-mots-de-la-sociologie--9782130574057-page-44.htm>
- Reboul, O. (2010). Les valeurs et l'éducation. In O. Reboul (Ed.), *La philosophie de l'éducation* (pp. 95-121, Que sais-je ?). France : Presses Universitaires de France [En ligne]. Repéré à <https://www.cairn.info/la-philosophie-de-l-education--9782130580874-page-95.htm>
- Romer, P. M. (1986). Increasing Returns and Long-Run Growth [PDF]. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/pdf/1833190.pdf>
- Schick, S. (2017). La traduction comme enjeu de pouvoir : Approches socio-politiques d'une pratique culturelle (xvie-xxe siècle). *Hypothèses*, 20(1), 315-324. <http://doi:10.3917/hyp.161.0315>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital [PDF]. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/pdf/1818907.pdf>

- SEFRI. (s.d.a.). Processus de Bologne. Repéré à <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/hs/hautes-ecoles/processus-de-bologne.html>
- SEFRI. (s.d.b.). Monitoring de l'éducation en Suisse. Repéré à https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/l-espace-suisse-de-formation/collaboration-en-matiere-de-formation-confederation-cantons/monitorage-de-l_education-en-suisse.html
- Teodoro, A. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives : Évidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation*, 24(2), 201-215. <http://doi:10.3917/cdle.024.0201>
- Tribunal fédéral. (2017). ATF 2C_154/2017 (23 mai 2017).
- UNESCO, PNUD, UNFPA, UNHCR, UNICEF, ONU Femmes, Groupe de la Banque mondiale, & OIT. (2016a). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4* [PDF]. Repéré à <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>
- UNESCO, UNDP, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UN Women, World Bank Group, & ILO. (2016b). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all [En ligne]. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Weiss, T. G. (2013). Histoire globale et organisations internationales (trad. A. Roux). Cahier d'histoire. *Revue d'histoire critique*, 121, 107-126 [En ligne]. Repéré à <https://journals.openedition.org/chrhc/3188>
- Yacoub, J. (2004). Pour un élargissement des droits de l'homme. *Diogène*, 206(2), 99-121. <http://doi:10.3917/dio.206.0099>
- Zahner Rossier, C. (Ed.) (2005). *PISA 2003 : Compétences pour l'avenir* (Deuxième rapport national, Monitoring de l'éducation en Suisse) [PDF]. Neuchâtel/Berne : OFS & CDIP. Repéré à <https://www.ge.ch/document/pisa-2003-competences-avenir-deuxieme-rapport-national-ofs-cdip-2005/telecharger>