

Que savent les élèves en Allemagne ?

What do students know in Germany?

¿Qué saben los alumnos en Alemaña?

Wendelin Sroka, Joseph Abs et Ludwig Stecher

Traducteur : Hélène Cusa



Édition électronique

URL : <http://ries.revues.org/225>

DOI : 10.4000/ries.225

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études
pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 77-90

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Wendelin Sroka, Joseph Abs et Ludwig Stecher, « Que savent les élèves en Allemagne ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 43 | décembre 2006, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://ries.revues.org/225> ; DOI : 10.4000/ries.225

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© Tous droits réservés



Que savent les élèves en Allemagne? *

Wendelin Sroka
Hermann Josef Abs
Ludwig Stecher

Que savent les élèves? Notre contribution abordera dans un premier temps la question de ce que les élèves doivent savoir. Il s'agira de mettre en exergue les principes normatifs qui président aux objectifs d'éducation et de formation de l'école, ainsi que les structures et méthodes représentatives du système scolaire allemand qui ont sans aucun doute une incidence, quand il s'agit de définir ce que les élèves doivent savoir. La deuxième partie est consacrée à la question de savoir comment nous savons ce que les élèves savent au plan local, celui de l'enseignement, et au plan global, celui du système éducatif. La troisième partie aborde les connaissances des élèves sur l'école et celles qu'ils acquièrent en dehors de l'école.

Les développements de la première partie abordent la problématique principalement du point de vue du pilotage des systèmes scolaires, ceux de la deuxième partie du point de vue du diagnostic pédagogique et de la veille du système. La dernière partie donne avant tout un aperçu des démarches et des résultats de la recherche dans ces différents domaines.

CE QUE LES ÉLÈVES DOIVENT SAVOIR

La mission éducative de l'État fédéral d'Allemagne, le système scolaire est sous la tutelle de l'État. La tutelle de l'État englobe l'école publique et l'école privée. À la différence de nombreux autres pays, l'État est responsable de la mise en œuvre de l'obligation scolaire en Allemagne (*Schulpflicht*). Cela souligne bien le pouvoir de l'État en matière d'éducation. Les élèves doivent apprendre et savoir.

La tutelle sur l'école englobe les décisions de l'État en matière de réglementation comme en matière d'éducation. En outre, l'État est responsable de la mise en œuvre de l'obligation de réglementation et de formuler les objectifs en matière d'éducation.

* Article traduit par Hélène Cusa.

& Heckel 2000, p.62). Si l'École a pour mission de transmettre le savoir – par la formation – et des valeurs – par l'éducation –, cette tâche est, dans la pratique de l'école et de l'enseignement, un processus intégré. De ce fait, les contenus que doivent maîtriser les élèves sont étroitement liés à des valeurs.

Si l'on met à part les dispositions régissant l'enseignement de la religion et l'application au système scolaire des valeurs de la constitution, ne figure dans la loi fondamentale aucune déclaration relative aux objectifs de formation et d'éducation de l'École, puisque les compétences législatives et administratives en matière d'éducation et de formation relèvent des Länder. Dans leurs constitutions ou lois scolaires respectives, les Länder ont formulé les objectifs généraux de l'éducation et de la formation. En comparant les objectifs affichés en matière de formation et d'éducation, des nuances sensibles apparaissent, qui reflètent notamment le profil culturel, idéologique et politique de chaque Land, mais se manifeste aussi un large consensus sur les principes fondamentaux. Dès 1973, les ministres des Länder en charge du système scolaire ont résumé les objectifs en matière d'éducation et de formation sur la base d'un consensus minimal. «L'école doit transmettre des savoirs, des savoir faire et des capacités, elle doit développer le jugement critique, l'autonomie et la créativité, éduquer à la liberté et à la démocratie, éduquer à la tolérance, au respect de la dignité de l'autre et des convictions d'autrui, susciter une attitude pacifique dans la perspective de l'entente entre les peuples, sensibiliser aux normes éthiques ainsi qu'aux valeurs culturelles et religieuses, susciter l'envie de s'impliquer dans la société et de prendre des responsabilités en tant que citoyen, rendre capable d'assumer ses droits et ses devoirs au sein de la société, donner des repères par rapport à l'environnement du monde du travail.»

Indépendamment de la hiérarchisation de ces objectifs, de leur mise en œuvre dans l'enseignement scolaire et de leur évaluation, il apparaît que cet ensemble d'objectifs reflète bien la complexité des savoirs que les élèves doivent acquérir dans le cadre de l'éducation et de la formation à l'école.

Les spécificités allemandes

La définition des savoirs à acquérir est fortement corrélée aux particularités du système éducatif allemand. L'une de ces particularités est constituée par la tradition, contestée et remise en question depuis peu, de distinguer nettement les pratiques d'apprentissage en vigueur dans les secteurs préscolaire et scolaire. Le jardin d'enfant (*Kindergarten*) plaçait au cœur de ses efforts pédagogiques la socialisation des enfants et estimait qu'il était dommageable pour l'enfant d'anticiper des apprentissages de type scolaire, notamment par le développement de compétences dans le domaine de la lecture ou de l'écriture. Une autre spécificité structurelle du système éducatif allemand réside dans le fait qu'à partir du premier cycle de l'enseignement secondaire, en général à partir de la cinquième classe, les élèves sont répartis dans plusieurs filières de formation différentes présentant des niveaux d'exigences différents, et ce dans le cadre d'un enseignement

organisé en filières. Comme l'enseignement au sein de ces filières de formation correspond à des types d'établissements spécifiques – la *Hauptschule* (école de base à vocation pré-professionnelle), la *Realschule* (collège/cycle court) et le *Gymnasium* (lycée/enseignement long), les différences de profils des trois filières renvoient à des définitions spécifiques des savoirs transmis et attendus des élèves. Cela se traduit concrètement dans la formation des enseignants, qui est organisée, dans la majorité des Länder, en fonction du type d'établissement. Dans les dernières décennies, les objectifs de formation et les contenus d'enseignement dans les disciplines fondamentales des différentes filières se sont homogénéisés, mais il subsiste de grandes différences dans les grilles horaires, notamment pour les langues vivantes étrangères, et au niveau des performances attendues et exigées des élèves.

La logique d'un système éducatif fonctionnant par filières veut que la répartition des élèves dans les différentes filières s'effectue selon le potentiel de performance spécifique des élèves. Par ailleurs, les parents ont le droit de décider de la filière de formation pour leur enfant. Lorsqu'il s'agit, en pratique, de décider à quel corpus de savoir spécifique à chaque filière un élève sera confronté dans l'enseignement secondaire, deux principes sont à l'œuvre : la « sélection positive » opérée par les parents et la « sélection négative » opérée par l'école. Pour le passage de l'école élémentaire à une des filières de l'enseignement secondaire, l'école élémentaire émet en règle générale une recommandation pour une filière précise, appelée « recommandation pour le parcours scolaire ». Les parents n'ont pas l'obligation de suivre cette recommandation. Dans le cas où les parents souhaitent pour leur enfant une filière plus exigeante que celle qui leur a été recommandée, les Länder ont recours à différents types de procédures d'affectation, sous forme d'un examen d'admission ou d'une mise à l'essai. De fait, les parents ont une influence importante sur le devenir scolaire de leurs enfants et déterminent aussi ce que les enfants doivent apprendre. Des études récentes relatives aux performances scolaires démontrent cependant la forte corrélation entre le choix de la filière et la situation sociale des familles. La chance d'accéder au lycée pour les enfants issus des couches sociales les plus favorisées est quatre fois plus élevée que pour les enfants issus de familles d'ouvriers qualifiés. De plus, il y a de grandes différences dans répartition des flux entre les filières d'un Land à l'autre, et entre zones urbaines et zones rurales.

Programmes et enseignement

Ce que les élèves doivent savoir trouve sa traduction concrète dans les programmes d'enseignement. Les programmes officiels sont déclinés en Allemagne, pour les différentes matières, groupes de matières ou champs d'apprentissage transdisciplinaires, en fonction des filières ou types d'établissement, par niveaux, et sont publiés par les ministres de l'éducation. Dans la logique d'une approche curriculaire, ces programmes fixent avant tout des

objectifs d'apprentissage, en les assortissant d'indications méthodologiques et de descripteurs de ce qu'on pourrait appeler un socle commun de formation. La conception des programmes est traditionnellement « ouverte », au sens où le professeur dispose d'une grande marge de manœuvre pour concevoir son enseignement, tout particulièrement pour ce qui relève du choix des contenus et des démarches. Il s'agit là de l'application du principe de « liberté pédagogique » de l'enseignant, reconnu par les lois scolaires de tous les Länder (Avenarius/Heckel 2000). Cette liberté pédagogique n'est pas sans conséquences sur les performances concrètement attendues, contrôlées et évaluées. Cette liberté est cependant restreinte par le fait que les enseignants doivent se conformer aux programmes, satisfaire aux exigences qualitatives de l'enseignement, et aussi appliquer les décisions des instances scolaires. Ce dernier point a pris d'autant plus d'importance que les établissements scolaires tentent progressivement de se doter d'un profil spécifique qui s'incarne dans un projet d'établissement. Sont associés à la conception et au vote de ces projets, les enseignants ainsi que des représentants des parents et des élèves.

Des études empiriques montrent que les programmes ne sont que médiocrement consultés par les enseignants. Ce n'est pas le programme lui-même, mais les manuels ou documents pédagogiques, qui s'appuient sur les programmes en vigueur et qui font l'objet d'une procédure d'agrément, qui sont, en fait, le vecteur de la mise œuvre des directives officielles.

L'introduction de référentiels de formation

Ce n'est que récemment que l'on a procédé en Allemagne à un cadrage systématique des programmes des différentes disciplines par rapport à des standards de performance des élèves, empiriquement évaluables. Cela s'inscrit dans le contexte des efforts déployés en matière de politique éducative qui visent un pilotage au niveau du système scolaire globalement, mais aussi au niveau de chaque établissement à partir de résultats observables. Dans la logique du « pilotage par les résultats », les performances attendues doivent être définies et évaluées. Des standards ou référentiels de formation constituent à cet égard un levier décisif pour assurer la qualité en matière de formation à l'école (Klieme 2003).

En mai 2002, la conférence des ministres de l'éducation a décidé de fixer, puis de mettre en œuvre des standards ou référentiels de formation valables pour toute la République fédérale, dans un premier temps, pour certaines disciplines seulement (allemand, mathématiques, première langue étrangère, biologie, chimie et physique) et pour des paliers précis du système éducatif (au terme du cycle primaire, de la *Hauptschule*, de la *Realschule*). Pour le moment, on n'envisage pas d'élaborer de nouveaux référentiels pour d'autres disciplines.

Les standards ou référentiels de formation fournissent un cadre de référence valable pour toute l'Allemagne, permettant à la fois une comparaison entre les Länder et une évaluation des établissements. De ce fait, ils sont également importants pour l'enseignement, puisqu'on y décrit, de manière circonstanciée, les compétences que les élèves doivent avoir acquises dans une discipline, à un palier précis. Les standards de formation sont centrés sur des apprentissages à construire à long terme et évaluables empiriquement par des tâches et des tests. Ils se réfèrent à des profils de compétences, qui impliquent chaque fois, une construction de la compétence ancrée simultanément dans la pédagogie d'une discipline et dans une progression. Enfin, les standards de formation ciblent des apprentissages majeurs, et n'ont donc pas la prétention de couvrir l'ensemble d'un champ disciplinaire. Cette approche ouvre des espaces de liberté pour la conception des programmes ou pour l'élaboration de progressions d'apprentissage propres à chaque établissement. À terme, il est prévu de caler les travaux comparatifs communs à un ensemble d'élèves, pratiqués dans les Länder, sur les standards de formation.

La contribution des standards de formation à l'amélioration de la formation et de l'éducation – sous l'angle de ce que les élèves doivent savoir – fait l'objet de vifs débats. À cet égard, on se demande si l'introduction de standards de formation ne constitue pas une rupture avec la philosophie actuelle de la formation et avec les canons classiques de la formation intellectuelle.

- 'OÙ S_VONS-NOUS~ WE QUE LES ÉLÈVES S_VENT

La théorie de la connaissance nous apprend que tout savoir est lié au chemin qui a permis de le générer. Ce que nous savons du savoir des élèves est donc, pour l'essentiel, déterminé en référence à la performance de l'élève comprise en tant que conformité à des critères qualitatifs définis préalablement. Les différents acteurs du système éducatif ont recours à des méthodes différentes, ce qui conduit à l'émergence de représentations différentes sur le savoir des élèves. Nous nous proposons d'envisager le niveau de la classe et celui de l'évaluation du système. Chaque méthodologie est présentée dans son contexte fonctionnel, pour permettre de juger de son efficacité et de ses limites.

Un aspect central de l'évaluation faite par les enseignants dans l'interaction avec leurs élèves réside dans la constitution de groupes d'apprentissage. Les enseignants fondent la répartition des élèves dans les différents groupes d'apprentissage sur leur appréciation du savoir des élèves. En même temps, les enseignants renforcent leur propre position aux yeux aux élèves, si leur diagnostic sur les élèves n'apparaît pas comme arbitraire. L'enjeu majeur du diagnostic de l'enseignant – l'affectation à des groupes d'apprentissage – se reflète dans le constat que les professeurs savent fort bien classer les performances des élèves qui ont participé à un devoir sur table. En clair: les

enseignants ont comme point de référence dans la construction de leur savoir sur chaque élève la comparaison avec les autres élèves de la classe. En revanche, dans leur activité professionnelle, les enseignants n'ont guère la possibilité de mesurer les performances d'un élève à l'aune de ses performances précédentes pour des contenus identiques. De même, il n'y a que peu de situations d'évaluation sommative, dans lesquelles les performances des élèves sont évaluables en fonction de critères qui s'appliqueraient uniformément aux élèves de différentes classes (de tels cas de figures se présentent pour des corrections communes de copies d'examens). La recherche a examiné ces manques, et a démontré à plusieurs reprises que la concordance des évaluations effectuées par des enseignants avec des tests standardisés est très faible, quand bien même les performances s'avèrent être comparables (Baumert et al. 2001, 99). On s'efforce depuis quelque temps, par le biais de travaux communs, – devoirs proposés pour tous les élèves d'un niveau dans une filière pour tout un Land- de trouver des repères par rapport à des critères externes de mesure de la performance. Cependant la correction de ces travaux ne s'effectue pas dans tous les Länder par des professeurs extérieurs aux établissements concernés, de sorte que les processus d'évaluation ne s'en trouvent que peu modifiés.

Ce constat soulève la question de l'équité et de la justice à l'échelle du système : dans quelle mesure peut-on légitimer un système éducatif dont la filiarisation en plusieurs types d'établissements repose sur la sélection de groupes de niveau les plus homogènes possibles, alors que ces groupes ne sont pas composés à partir de critères de performance fiables ? Mais cette question semble secondaire dans la pratique quotidienne des établissements car on réussit, dans un contexte social maîtrisé, par le biais des méthodes classiques d'évaluation, à satisfaire le besoin d'une évaluation équitable. Le diagnostic sur la base de tests communs n'est pas obligatoirement plus juste, tant que l'on ne peut pas miser sur une application uniforme des programmes. Les devoirs sur table proposés par les enseignants se réfèrent à des contenus pour lesquels les élèves se sont vu proposer des situations d'apprentissage comparables. Par contre, la validité curriculaire de procédures d'évaluation diagnostique impliquant un ensemble de classes suppose un respect des programmes plus strict que celui que l'on peut constater habituellement dans l'espace germanophone. On dispose certes d'un aperçu plus fondé sur le savoir des élèves, mais on ne sait pas grand-chose sur leur apprentissage en cours et leurs potentiels d'apprentissage.

Alors que le diagnostic des enseignants vise à juger du savoir d'élèves pris individuellement, les études relatives à l'évaluation du système portent des jugements sur le savoir de populations scolaires. Il s'agit, dans ce cas précis, de fournir un cadre d'action et des aides à la décision pour l'action politique : en présentant les résultats des tests effectués auprès de populations d'élèves de différents États, et pour les États à structure fédérale, les résultats par région, on focalise l'attention des politiques sur le secteur éducatif. En comparant les résultats, on

incite les politiques à investir dans les différents segments du secteur éducatif. L'exemple de PISA (*Programm for International Student Assessment*, OCDE) est éloquent à cet égard. PISA entend recueillir avec précision les connaissances de populations d'élèves et s'appuie sur des tests à structure modulaire, qui ne peuvent être traités que partiellement par les élèves dans le temps qui leur est imparti. Parce que les performances des élèves et le degré de difficulté des modules peuvent être enregistrés sur une seule et même échelle par le biais du système item/réponse, il est également possible de calculer une valeur probable de la performance individuelle des élèves, même pour des modules de difficulté variable. De ce fait, on peut également déterminer de manière plus fiable la performance d'une population donnée, mais comme ce n'est pas un l'élève pris isolément qui a fourni cette valeur, le test n'est pas adapté à un diagnostic individualisé. Si l'on considère en outre que la durée des tests et celle de leur exploitation est bien plus importante pour PISA, comparée au temps dont on dispose pour les devoirs faits en classe, il apparaît nettement qu'il ne s'agit pas là d'un modèle praticable dans le travail quotidien des enseignants.

Les connaissances des élèves en Allemagne vont être présentées ci-après, en prenant comme référence le niveau de performance d'élèves de quinze ans établi par l'enquête PISA de 2003. Cet exemple relève les performances des élèves dans quatre domaines de compétence : résolution de problème, sciences naturelles, mathématiques et lecture. Étant donné que l'éducation relève en Allemagne

Land	Sigle Land	Lecture	Mathématiques	SVT	Résolution de problèmes
13 Bade-Wurtemberg	BW	507	512	513	521
12 Bavière	BY	518	533	530	534
10 Berlin	BE	481	488	493	507
9 Brandebourg	BB	478	492	486	504
5 Brême	HB	467	471	477	491
7 Hambourg	HH	478	481	487	505
14 Hesse	HE	484	497	489	507
8 Mecklembourg/ Poméranie occidentale	MV	473	493	491	502
4 Basse-Saxe	NI	481	494	498	506
3 Rhénanie du Nord- Westphalie	NW	480	486	489	500
2 Rhénanie-Palatinat	RP	485	493	497	508
1 Sarre	SL	485	498	504	500
11 Saxe	SN	504	523	522	527
16 Saxe-Anhalt	ST	482	502	503	501
6 Schlesvig-Holstein	SH	488	497	497	509
15 Thuringe	TH	494	510	508	511

du domaine des Länder (voir plus haut), les résultats sont déclinés pour chacun des seize Länder. Les tableaux font apparaître que les Länder restent, dans leur majorité, en dessous du niveau moyen de l'OCDE pour tous les pays ayant participé à l'enquête PISA, qui se réfère pour tous les domaines de compétence à un indice de référence standard de 500 points. Ce constat ne vaut pas pour trois Länder : la Bavière, le Bade-Wurtemberg et la Saxe, les performances sont au-dessus du niveau moyen de l'OCDE. En outre, l'Allemagne se situe au-dessus de la moyenne pour le domaine de compétence « résolution des problèmes ».

Ces écarts entre Länder, qui font débat, peuvent être imputés à différents facteurs, notamment à la corrélation, typique pour l'Allemagne, entre les performances des élèves et leur situation socio-économique et/ou le fait d'être issu de l'immigration. Est évoquée également l'incidence que pourraient avoir des systèmes d'éducation et d'évaluation différents selon les Länder. À l'échelle de l'élève, l'écart de performance imputable à une scolarisation dans un Land différent est évalué à 2 % au maximum.

Les deux pratiques d'évaluation, l'évaluation comparative au sein de la classe et l'évaluation de population s'avèrent fonctionnelles dans leur contexte respectifs. Si les études à grande échelle sur les performances scolaires doivent apporter d'autres types de connaissances sur le savoir des élèves, on voit clairement quelles sont les limites des pratiques décrites ici. Une de ces connaissances pourrait être un diagnostic sur le mode d'apprentissage des élèves. L'importance des connaissances sur le savoir des élèves pour favoriser l'apprentissage peut être comprise comme la fonction pédagogique du diagnostic. Cette fonction est relativement indépendante de celles qui ont été décrites jusqu'à présent et semble nécessiter une méthodologie spécifique. Les travaux empiriques de Helmke et Hosenfeld (2004) montrent par exemple que les enseignants dont les évaluations présentent un degré de concordance très fort avec des tests externes, ne sont pas plus efficaces dans leur enseignement face aux élèves. Comment faire acquérir et structurer les connaissances d'un enseignant sur les savoirs des élèves qui permettraient d'améliorer la démarche d'enseignement ultérieure, reste une exigence forte de la recherche (Edelenbos, Kubanek-German).

SAVOIR SUR L'ÉCOLE ET EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Jusqu'à présent, nous avons réduit la question de ce que savent les élèves aux savoirs et aux compétences dont la transmission était au cœur de la mission de socialisation de l'école et qui, pour l'essentiel, se réfèrent aux directives des programmes ou aux standards de formation. Dans la mesure où ne s'y retrouve qu'une partie du savoir des jeunes gens, cette perspective doit être élargie à au moins trois autres aspects. Le premier : les élèves n'apprennent pas seulement à l'école comment résoudre un problème de mathématiques, mais

aussi la manière dont il faut s'y prendre avec un professeur de mathématique pour réussir. Cet aspect relève du savoir organisationnel et fonctionnel des élèves. Le second : les adolescents n'apprennent pas seulement dans, mais aussi en dehors de l'école : par opposition à l'apprentissage formel dans le cadre de l'école, cette forme d'apprentissage est appelée non formelle ou informelle. Le troisième : dans quelle mesure les élèves utilisent-ils l'ordinateur et Internet à l'école et en dehors de l'école?

Les connaissances sur l'organisation de l'école

Pour réussir à fonctionner efficacement au sein de l'école, en tant qu'institution, il importe, entre autres, de connaître et de pouvoir décrypter ses normes et ses règles, et d'être à même d'en induire des « théories » cohérentes sur son propre statut et son rôle au sein du contexte institutionnel (Tillmann 1989, p. 106). Dans la sociologie des organisations, ces savoirs sont appelés connaissances organisationnelles ou fonctionnelles. La recherche en sciences de l'éducation relative au savoir organisationnel des élèves – principalement sous l'appellation, stratégie de maîtrise ou stratégies des élèves, s'appuie sur une tradition de presque trente ans. Des travaux d'envergure ont été présentés, dès le début des années 1980, par Heinze (1980) et Hoferichter. Ces travaux ont été complétés par Eder (1987) et par Maschke et Stecher. L'hypothèse de travail de ce programme de recherche postule que les stratégies comportementales que les élèves ont développées pour se mouvoir au sein de l'école sont ancrées dans un fonds d'expériences interactives réelles et collectives (Maschke et Stecher). Font partie de ces expériences non seulement les activités scolaires (le devant de la scène) décidées par les adultes (pédagogues), mais également ce que Zinnecker (1975) appelle les coulisses de la vie scolaire, ou le curriculum caché.

Maschke et Stecher ont récemment intégré ce programme de recherche et l'ont mis en œuvre sur la base d'un échantillon représentatif de près de 2000 enfants et jeunes âgés de dix à dix-huit ans. Il réussit notamment à démontrer que la plupart des élèves privilégient les stratégies d'apprentissage « classiques » – apprendre avec application et constance ou faire régulièrement ses devoirs – dont ils estiment qu'elles sont les plus prometteuses pour réussir un bon parcours scolaire. Sont considérées par les élèves comme un peu moins efficaces les stratégies qui visent à un travail relationnel intense en direction des personnels enseignants, par exemple, « rechercher une bonne relation aux enseignants et aux enseignants ». S'agissant du savoir organisationnel des élèves, les préférences en matière de stratégies efficaces ont moins d'importance que le fait que les appréciations des élèves présentaient des variations très fortes selon les classes. Cela prouve que les stratégies efficaces citées par les élèves sont liées à leur vécu quotidien à l'école et que s'y manifeste une forme tout à fait spécifique de connaissance organisationnelle et fonctionnelle, en relation avec le champ d'expériences constitué par leur propre groupe classe.

Apprentissage non formel et informel

Nous venons de souligner que les élèves n'acquièrent à l'école pas seulement des compétences en terme de formation intellectuelle, mais aussi des compétences pour s'intégrer dans l'école en tant qu'institution. Il convient maintenant d'élargir à un autre aspect la question de ce que savent les élèves. En effet, les enfants et les adolescents n'acquièrent pas seulement savoirs et savoir-faire à l'école, mais en dehors de l'école. En examinant cet apprentissage en dehors de l'école de plus près, on peut distinguer deux domaines importants. En ce qui concerne l'apprentissage non formel, il s'agit de situations d'apprentissage qui ne visent pas en priorité des contenus ou des formes scolaires d'apprentissage, mais de situations qui se présentent dans un cadre préstructuré pédagogiquement, à l'instar de ce qui peut se passer à l'école. Le travail d'animation auprès des jeunes est à cet égard exemplaire. Différent est l'apprentissage informel. On entend par là l'apprentissage s'effectuant dans une situation qui n'est pas mise en scène pédagogiquement, et qui « s'appuie sur des enjeux réels, liés à des situations vécues » (Lipski 2000 p. 43). Un constituant essentiel de l'apprentissage informel est l'apprentissage dans des situations de la vie quotidienne. Aussi bien pour l'apprentissage non formel que pour l'apprentissage informel, que l'on ne peut pas toujours distinguer aussi nettement – la recherche s'interroge sur ce que les enfants et les adolescents sont susceptibles d'apprendre dans chaque situation, c'est-à-dire : quels savoirs sont-ils susceptibles d'être transmis dans quels cadres (« lieux de formation »)?

Sur l'apprentissage non formel et informel, il existe dans la littérature des États-Unis une tradition de recherche qui analyse le potentiel de développement lié aux activités extrascolaires – que cela soit l'école de musique, le club sportif ou le scoutisme. Mahoney, Larson et Eccles ont rassemblé sur ces thèmes de nombreuses contributions (2005). Larson, Hansen et Moneta (2006) ont réussi à montrer que le potentiel d'apprentissage lié à ces différentes activités varie en fonction du profil spécifique de chaque activité. C'est ainsi que des adolescents qui sont impliqués dans des activités sportives structurées affirment apprendre par ce biais davantage sur eux-mêmes et sur ce qu'ils ressentent ; ils disent parvenir à être plus exigeants à l'égard d'eux-mêmes, à fournir davantage d'efforts et à se considérer comme faisant partie d'une équipe. Des jeunes du même âge impliqués dans des activités au niveau communal rapportent qu'ils apprennent, par leur engagement, à se comporter avec des adultes et à construire une relation positive à eux (Düx/Sass, 2005). Ce qui est intéressant dans les travaux de Larson, Hansen et Moneta, c'est qu'ils vont bien au-delà, en s'interrogeant sur le potentiel d'apprentissage que les adolescents imputent à la fréquentation de leurs amis et aux « petits boulots » en marge de l'école, en tant que lieux d'apprentissage informels forts. Les auteurs élargissent la perspective aux expériences d'apprentissages négatives éventuelles que des adolescents

peuvent faire dans le cadre d'activités organisées ou non. Il apparaît notamment que l'environnement constitué par les proches amis et camarades s'avère être un lieu d'apprentissage au moins aussi fort que les activités organisées dans le cadre des loisirs, mais que c'est aussi dans cet environnement que les expériences négatives rapportées par les jeunes sont les plus nombreuses. En ce sens, concluent les auteurs, on peut dire que les possibilités d'apprentissage dans le cadre d'activités organisées ne sont pas fondamentalement supérieures à celles que l'on peut rencontrer dans le cadre d'activités entre amis, mais que les premières comportent moins de risques.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication, notamment l'ordinateur et Internet jouent également en Allemagne un rôle croissant, dans l'accroissement et l'approfondissement des connaissances des jeunes. En 2005, 87 % des jeunes âgés de dix à vingt-quatre ans vivaient dans une famille disposant d'un accès à Internet; 99 % des étudiants, 95 % des élèves et 92 % des jeunes en apprentissage utilisent Internet (*Konsortium Bildungsberichterstattung 2006*, p. 60). Les données recueillies par PISA en 2003 nous renseignent sur les niveaux d'utilisation de l'ordinateur par les jeunes de quinze ans, à la maison et à l'école. Trois quarts des élèves déclarent utiliser l'ordinateur plusieurs fois par semaine à la maison, mais ils ne sont que 21 % à le faire à l'école (valeur moyenne de l'OCDE : 39 %). Cela est lié au fait que les jeunes en Allemagne s'approprient l'usage de l'ordinateur par le biais d'un apprentissage informel dans le cadre des loisirs. Cela vaut principalement pour les jeunes adolescents. Alors qu'un garçon sur deux déclare avoir appris à se servir tout seul d'un ordinateur, pour un bon tiers des filles, l'appropriation de l'outil s'est opérée principalement dans le cadre de la famille (*ibid.*, p. 246). Globalement, les compétences liées à l'ordinateur sont acquises par les élèves en Allemagne principalement par la voie de l'apprentissage informel en dehors de l'école, dans des proportions d'ailleurs supérieures à la moyenne de l'OCDE. Un deuxième constat significatif pour le savoir des élèves met en exergue d'autres spécificités liées au sexe. D'une part, les caractéristiques de l'utilisation de l'ordinateur chez les filles relèvent davantage que chez les garçons d'un emploi « fonctionnel » ou « lié à un niveau d'instruction ». D'autre part, un test relatif à la maîtrise de l'ordinateur organisé spécifiquement pour l'Allemagne dans le cadre de PISA 2003 fait apparaître que le pourcentage des problèmes résolus par les garçons se situent douze points au-dessus de celui des filles (*ibid.*, p. 62).



Que savent les élèves en Allemagne? Pour résumer, retenons trois aspects particulièrement significatifs dans le contexte de la formation scolaire.

L'attention de l'opinion publique s'est longtemps focalisée sur l'acquisition des savoirs des élèves dans le cadre d'un système éducatif formel –

principalement dans l'enseignement général, et dans cette logique l'enjeu consistait à créer de bonnes conditions pour l'apprentissage scolaire sur la base

BIBLIOGRAPHIE

ABS H.J. (2005) : Arten von Standards in der politischen Bildung. In : GPJE (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluation in der politischen Bildung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Bd. 4, Bad Schwalbach, S. 9-22.

VAN ACKEREN I. & KLEMM K. (2004) : Germany : Assessments/Evaluations. In : Döbert, H.; Klieme, E. & Sroka, W. (2004) : Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster/New York/München/Berlin, pp. 336-346.

AVENARIUS H. & HECKEL H. (2000) : Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Neuwied, Kriftel, 7., neubearbeitete Auflage.

BAUMERT J., KLIEME E., NEUBRAND M., PRENZEL M., SCHIEFELE U., SCHNEIDER W., STANAT P., TILLMANN K.J. & WEIß M. (Hrsg.) (2001) : PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

BEHNKEN I., BEISENKAMP A., HUNSMANN M., KENN S., KLÖCKNER C., KÜHN D., MASCHKE S., STECHER L., WENZEL L., ZIMMERMANN M. & ZINNECKER J. (2004) : Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Abschlussbericht des Projektes Lernen und Bildung. Siegen.

EDELENBOS P., KUBANEK-GERMAN A. (2004) : Teacher assessment : The concept of « diagnostic competence ». In : Language Testing 2004, 21 (3), pp. 259-283.

EDER F. (1987) : Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. Psychologie, Erziehung, Unterricht 34, S. 100-110.

FELDMAN A.F., MATJASKO J.L. (2005) : The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. In : Review of Educational Research, 75, (2), 211-246

FRIED L. (2004) : Germany – Early recognition of competencies and early support. In : Döbert H., Klieme E. & Sroka W. (2004) : Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster/New York/München/Berlin, pp. 363-366.

HEINZE Th. (1980) : Schülertaktiken. München.

HOFERICHTER H.U. (1980) : Schülerrezepte - Strategien zum Umgang mit Schule und Lehrern. Westermanns Pädagogische Beiträge, 32, S. 416-421.

EDELENBOS P., KUBANEK-GERMAN A. (2004) : Teacher assessment : The concept of « diagnostic competence ». In : Language Testing 2004, 21 (3), p. 259-283.

KÜNZLI R., BÄHR K., FRIES A.V., GIANNI G., ROSENMUND M., SELINER-MÜLLER G. (Hrsg.) (1999) : Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Zürich.

KLIEME E., AVENARIUS H., BLUM W., DÖBRICH P., GRUBER H., PRENZEL M., REISS K., RIQUARTS K., ROST J., TENORTH H.-E. & VOLLMER H. J. (2004) : Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise. Edité par le Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF). Berlin.

KMK (1973) : Beschluss Nr. 824 vom 25.05.1973. Bonn : Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006) : Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.

LARSON R.W., HANSEN D.M. & MONETA G. (2006) : Differing Profiles of Developmental Experiences Across Types of Organized Youth Activities. In : *Developmental Psychology*, 42, (5), pp. 849-863.

LIPSKI J. (2000) : Für das Leben lernen – aber wo? In : Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) : *Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts «Lebenswelten als Lernwelten»*. München.

MAHONEY JOSEPH L., LARSON REED W. & ECCLES JACQUELYNNE S. (Eds.) (2005) : *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. Mahwah, New Jersey/London.

MASCHKE S. & STECHER L. (im Druck) (2006) : Strategie und Struktur, oder : Wie kommt man gut durch die Schule? In : *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, (4).

TENORTH H.-E. (2004) : Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In : *Zeitschrift für Pädagogik* 50, (4), S. 650-661.

THONHAUSER J. (2005) : Diagnostische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern und die aktuelle Diskussion über Standards – Ein Beitrag aus Österreich. In : Döbert H., Fuchs H.-W. (Hrsg.) : *Leistungsmessung und Innovationsstrategien im Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich*. Münster, S. 103-124.

TILLMANN K.-J. (1989) : *Sozialisationstheorien*. Reinbek.

ZINNECKER J. (1975) : *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim/Basel.

ZINNECKER J. (1978) : Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In : Reinert G.-B. & Zinnecker J. (Hrsg.) : *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek, S. 29-121.