Évaluation et système-qualité

Panorama en Allemagne

Evaluation and quality-system. Overview in Germany

Evaluación y sistema-calidad. Análisis de la enseñanza alemana

Brigitte Steinert

Traducteur : Brigitte Reins

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2524>

DOI : 10.4000/ries.2524

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2000

Pagination : 39-55

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Brigitte Steinert, « Évaluation et système-qualité », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 26 | juin 2000, mis en ligne le 01 juin 2003, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2524> ; DOI : 10.4000/ries.2524

Évaluation et système-qualité¹

Panorama en Allemagne

Brigitte Steinert

Résumé

La mise en place de nouveaux procédés de gestion dans l'ensemble du système éducatif ainsi que les résultats moyens des élèves lors de récentes comparaisons de performances scolaires au niveau international ont entraîné un renforcement de l'intérêt porté à l'évaluation de l'efficacité et de la qualité des établissements d'enseignement général. Des études comparatives de performances scolaires sont régulièrement effectuées en Allemagne dans des groupes de niveau sélectionnés. Une série de progrès concrets se profilent, alliant recherche en matière de performance scolaire et mesures d'ordre pratique visant à l'accroissement de la qualité.

Evaluation and quality-system. Overview in Germany

The introduction of new management methods as well as the rather modest results of German pupils in recent international comparisons of educational performances have increased interest in evaluation systems for schools. Comparative studies on school efficiency are regularly performed in Germany among groups of comparable levels. These have given rise to considerable concrete results, allying research into academic performances and practical measures to enhance teaching quality.

Evaluación y sistema-calidad. Análisis de la enseñanza alemana

Se experimentó un aumento del interés prestado a la eficacia y la calidad de los centros escolares de enseñanza general tras el establecimiento de nuevos procesos de gestión en el sistema educativo y el estudio de las recientes comparaciones de resultados escolares a nivel internacional que pusieron de relieve los resultados medios de los alumnos alemanes. Se efectúan regularmente en Alemania estudios comparativos de performances escolares en ciertos grupos de nivel seleccionados. Se perfilan una serie de adelantos concretos que coligan la investigación en cuanto a performances escolares y medidas prácticas para mejorar la calidad.

39

¹ Cet article a été traduit par Brigitte Reins.

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, le thème de l'évaluation et de l'assurance-qualité dans le système éducatif est inscrit en toute première place à l'ordre du jour des instances responsables de l'éducation et des services chargés de la recherche sur l'éducation en Allemagne. À l'échelon de la politique et de la société, les transformations intervenues dans la philosophie de gestion du système politico-administratif ont conduit à une focalisation sur les résultats et les performances du système éducatif et sur l'examen de ceux-ci au moyen de différentes formes d'évaluation. Dans le contexte actuel des tendances internationales et de pénurie accrue des moyens dont disposent les budgets publics en Allemagne, la gestion selon un modèle d'organisation bureaucratique a de plus en plus cédé la place à des procédés de gestion axés sur le rendement². Il ne faut pas escompter à terme une augmentation du budget de l'éducation par rapport à d'autres secteurs tels que la sécurité sociale ou la politique de l'emploi.

Compte tenu du niveau élevé de l'endettement public et des dépenses consacrées depuis de nombreuses années à l'éducation, la question est plutôt de savoir quels sont les performances, le rendement et les résultats obtenus par le système avec les moyens mis à sa disposition. Une série d'études montre, en outre, que l'accroissement des investissements consacrés à l'éducation n'entraîne pas nécessairement d'augmentation de performances des élèves. C'est pourquoi les instances responsables de l'éducation souhaitent que les améliorations de la qualité soient réalisées non pas par une augmentation, mais par une optimisation des moyens actuellement disponibles, ainsi que par un travail pédagogique au sein des établissements scolaires.

Une notion d'efficacité ou de productivité qui ne se réfère que fort peu au travail du corps enseignant dans la pratique scolaire et aux conditions et aux stratégies d'apprentissage des élèves provoque une irritation supplémentaire

Le système éducatif face aux comparaisons internationales

L'utilisation plus effective des moyens financiers et la définition des pratiques scolaires en fonction des conditions spécifiques de chaque établissement supposent des marges de manœuvre et l'abandon d'une gestion axée sur les moyens et accompagnée de directives détaillées en matière de budget et d'administration. Une décentralisation partielle des pouvoirs de décision s'est opérée dans les universités et dans les établissements scolaires. Dans certains *Länder*, des

2 Lange H., « Qualitätssicherung in Schulen », in : *Die Deutsche Schule*, n° 91, 1999, pp.144-159.

budgets – modestes certes – ont été accordés aux différents établissements scolaires depuis le début des années quatre-vingt-dix ainsi qu'une plus grande autonomie légale. Ceux-ci sont invités à élaborer un projet d'établissement et sont tenus de rendre compte, au moyen de l'évaluation, des résultats obtenus. Depuis la participation allemande aux enquêtes sur les performances scolaires de l'IEA³ dans les domaines du savoir-lire (*Reading Literacy Study – RLS*), des mathématiques et des sciences naturelles (*Third International Mathematics and Science Study – TIMSS*), la question de l'efficacité du système éducatif allemand a pris une nouvelle importance en termes de recherche. Ce sont surtout les résultats de l'étude *TIMSS*, selon lesquels les performances des élèves allemands dans le domaine des mathématiques et des sciences naturelles se situaient « seulement » dans la moyenne des comparaisons internationales, qui ont amené les instances responsables de l'éducation à tirer les conséquences en matière de recherche et de politique scolaire⁴.

En matière de recherche, les responsables politiques accordent une telle priorité à la question de l'efficacité du système éducatif qu'ils ont décidé d'effectuer des enquêtes à intervalles réguliers sur les compétences réelles des jeunes. La Conférence permanente des ministres de l'Éducation des *Länder* de la République fédérale d'Allemagne – instance suprême de coordination de la politique en matière d'éducation et de culture, alors que les *Länder* disposent, selon la loi fondamentale, de l'autorité sur la culture et par là même de la compétence législative notamment dans les questions relatives à l'enseignement scolaire et universitaire – a prévu, par l'arrêté de Constance des 23 et 24 octobre 1997, la participation à de nouvelles études comparatives des performances scolaires au niveau international, de même qu'aux programmes PISA⁵ ; elle prévoit également une extension nationale de l'échantillonnage en vue d'une comparaison intérieure (PISA-E). Sur ordre de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation, l'Allemagne participera également à l'étude IEA sur le savoir-lire des élèves en fin de cycle primaire (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*). Ladite Conférence a également mis en adjudication une enquête comparative sur le niveau de performance des élèves en anglais et sur la maîtrise active de la langue allemande. La participation allemande à l'étude *IEA-Civic Education* qui a pour objet la formation des élèves en histoire et en politique et dont le financement est assuré par la Communauté allemande de recherche, dépasse le domaine des matières faisant l'objet principal de l'étude.

3 International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

4 Baumert J., Bos W., Waterman R., *TIMSS III – Schulleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich*, Berlin, 1998.

5 *Programs for International Student Assessment*.

L'évaluation dans le cadre fédéral

À l'échelon national, la comparaison nationale est devenue importante pour les instances responsables de l'éducation car, tout particulièrement dans un État fédéral, le développement optimal de chaque individu ainsi que la possibilité de comparer les standards (moyens engagés et rendement/résultats – chances d'apprentissage scolaire et examens de fin d'études/compétences) doivent être garantis pour tous les élèves. Avec l'autonomie croissante dont ils disposent, certains établissements scolaires tenteront cependant d'optimiser les conditions d'apprentissage de leurs élèves, ceci pouvant accroître davantage encore les disparités existant entre les niveaux de performance des différentes écoles. À l'intérieur de la République fédérale, certains *Länder* font même procéder à une enquête sur les performances des élèves dans des bilans propres au *Land* (par exemple, Brandebourg, Hambourg, Rhénanie-Palatinat). En reportant l'évaluation externe de l'efficacité du système éducatif au niveau des différents établissements, ces enquêtes permettent d'établir un lien entre les études sur les performances scolaires et les mesures concrètes prises en matière d'assurance-qualité.

C'est en effet l'analyse du niveau, des profils et des différences entre les performances scolaires qui révèle dans un premier temps les succès et les échecs d'un système éducatif et qui indique les actions politiques à entreprendre en matière d'éducation. Si, au-delà des moyennes et des valeurs de dispersion nationales ou régionales de performance des élèves, les résultats des performances des différents établissements scolaires et des différentes classes sont communiqués en retour, les établissements scolaires obtiennent un cadre de référence externe pour définir leur travail pédagogique. Les indicateurs propres à chaque établissement scolaire acquièrent une valeur pratique s'ils comportent des caractéristiques de l'environnement extrascolaire, importants pour la performance de l'établissement. Les établissements scolaires qui, dans les enquêtes effectuées sur la performance des élèves, obtiennent des résultats inattendus (négatifs ou positifs), et ce dans des conditions comparables d'environnement extrascolaire, font procéder à des études d'intervention sur leur gestion-qualité qui permettent d'envisager des stratégies d'intervention spécifiques en vue d'une amélioration.

Sur le plan de la politique scolaire, des programmes d'action sont actuellement mis au point, proposant une gestion-qualité pour des problèmes spécifiques de curriculum, d'établissement ou d'enseignement identifiés par l'étude *TIMSS*. Par un programme commun de tests-modèles, destiné à « accroître l'efficacité de l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles », l'État fédéral et les *Länder* tentent de mettre en marche un processus d'amélioration de la qualité dans une discipline choisie. Ce test d'« amélioration

de la qualité dans les établissements et les systèmes scolaires », qui part d'une approche systémique de l'évolution de la qualité doit, grâce à la coopération de facteurs centraux du système éducatif et de chaque école, accroître l'auto-renforcement des établissements scolaires et améliorer l'ensemble des performances du système éducatif.

Tendances de la recherche en matière de performance scolaire en Allemagne

L'évaluation du système éducatif, au sens de la collecte d'informations sur les performances des élèves à partir de tests standardisés, a une tradition limitée en Allemagne. Ce n'est que depuis la parution des résultats de l'étude *TIMSS*, objet d'un vif intérêt dans les médias, et des arrêtés de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation en matière de recherche que la situation a changé. Les raisons qui expliquent les réserves de la pédagogie face à la recherche sur les performances scolaires sont dues notamment à la position de faiblesse qu'occupe au sein des sciences de l'éducation la recherche empirique et, plus particulièrement, la mesure des performances⁶. Il faut toutefois ajouter que le concept théorique de recherche comparative en matière de performance scolaire, en voulant expliquer le succès et les différences de performance des systèmes éducatifs essentiellement au moyen de paramètres d'action tels que les curricula, l'organisation scolaire, la relation élève-enseignant, et en déduire des améliorations de l'efficacité, a lui aussi déçu les attentes de la pratique scolaire et des sciences de l'éducation. Seule l'étude de l'IEA de 1989, *Classroom Environment (CES)*, fait exception à la règle. En conséquence, une notion d'efficacité ou de productivité qui ne se réfère que fort peu au travail du corps enseignant dans la pratique scolaire et aux conditions et aux stratégies d'apprentissage des élèves, provoque une irritation supplémentaire.

En s'interrogeant sur l'influence relative que différentes « variables d'entrée » telles que les moyens financiers de l'école mais aussi les caractéristiques de l'origine sociale exercent indirectement, par le biais des processus pédagogiques, sur des « variables de sortie » choisies, la recherche en matière d'efficacité scolaire a soulevé la question de l'importance relative de l'école sur les performances des élèves par rapport aux facteurs extrascolaires. Étant donné que l'on ne peut estimer que l'intelligence et l'origine sociale des élèves sont les seuls facteurs déterminants en matière d'éducation, les observations des études

43

6 Steinert, B., « Educational Research in the Federal Republic of Germany », in : *Educational Research and Development. Austria, Germany, Switzerland*, Documents OCDE, Paris, 1995, pp. 39-48.

de Coleman⁷ et de Jencks⁸ se sont focalisées sur la question suivante : « Est-ce que l'école fait la différence ? » L'analyse de Purkey et Smith⁹, les études de Rutter¹⁰ et de Mortimore¹¹ ont apporté l'élément de réponse suivant : « Oui, l'école entre en ligne de compte ». En Allemagne, après la fin des réformes structurelles d'inspiration sociale et après celle des tests-modèles dans le système éducatif, c'est précisément cette réponse qui a été reprise à la fois comme perspective pour la recherche scolaire et comme option d'intervention pour l'évolution du système scolaire. Le regard est ainsi passé du niveau du système à celui de l'institution. Les « caractéristiques des bons établissements », établies à partir d'études comparatives menées dans des établissements plus ou moins bons, ont donné le coup d'envoi à des travaux de recherche et surtout d'accroissement du niveau de la qualité et de l'efficacité des écoles.

Quelques années plus tard des enquêtes qui, dans le contexte de décentralisation et d'autonomie des établissements scolaires, justifiaient l'évolution de l'école essentiellement du point de vue de l'organisation théorique, débouchant dans la pratique scolaire sur de multiples activités dans le domaine des projets d'établissement, sont allées de pair avec la focalisation sur l'idée d'« école en tant qu'unité d'action pédagogique ». L'une des spécificités de ce débat a longtemps été caractérisée par un certain flou autour de la notion de qualité de l'éducation et des critères mêmes de qualité qui, rarement intégrés dans un modèle de qualité, tenaient peu compte de la structure du système éducatif à plusieurs niveaux et des processus d'apprentissage scolaire. Les « caractéristiques des bons établissements » se réfèrent à des variables de processus situées au niveau des établissements ; leurs liens avec les variables d'entrée scolaires et extrascolaires, avec les variables relevant du processus de l'enseignement et avec les variables de rendement ou de résultats, restent encore assez confus. Pour accroître l'efficacité de la pratique scolaire, il ne suffit cependant pas de disposer d'un modèle de qualité doté d'hypothèses sur l'efficacité de différents paramètres d'action scolaire qui distinguent entre le contexte extrascolaire, les moyens financiers, les processus scolaires et les résultats obtenus, il faut aussi procéder à une différenciation entre les niveaux d'action des différents acteurs et décideurs de l'éducation.

7 Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington, 1966.

8 Jencks et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family on Schooling in America*, New York, 1972.

9 Purkey S.C., Smith, M.S., « Effective Schools: A Review », in: *The Elementary School Journal*, n°16, 1983, pp. 427-452.

10 Rutter M. et al., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, Londres, 1979.

11 Mortimore P. et al., *School Matters*, Londres, 1988.

Acteurs de l'éducation, responsables et décideurs

Les responsables de l'éducation gèrent le système éducatif en recourant à des paramètres tels que les moyens financiers, les curricula, les règles officielles régissant l'accès à la scolarité et les examens. Les responsables d'établissement considèrent que le climat au sein de l'établissement, la coordination et l'organisation de l'enseignement ou encore la participation des parents sont des éléments stratégiques de la qualité des processus institutionnels. Les enseignants définissent pour leurs classes les niveaux à atteindre, les pratiques pédagogiques et les sujets d'examen spécifiques à chaque classe.

Les études de Fend¹² constituent une exception dans la recherche sur la qualité scolaire. Fend part d'un modèle théorique d'offre et de rapport de pratiques d'apprentissage scolaire et développe des hypothèses spécifiques pour les différents niveaux d'intervention du système éducatif. Les facteurs de climat qui règnent au sein de l'établissement ont dans cette optique une fonction pédagogique dans la mesure où ils améliorent les comportements d'apprentissage des élèves sur le plan socio-émotionnel, par exemple. Ils n'ont toutefois aucune influence sur les performances proprement techniques des élèves. Pour celles-ci, ce sont les indications structurelles de standards de performance au niveau du système, de l'établissement et de l'enseignement, ainsi que la composition des classes en fonction d'hypothèses cognitives et de l'origine sociale des élèves, de même que la compétence et l'attitude des enseignants, qui entrent en ligne de compte. Ces facteurs diffèrent également dans leur influence relative sur les différents domaines de la performance technique. Le statut socio-économique de la famille compte, par exemple, davantage pour les performances en langue allemande qu'en mathématiques. De plus, les effets scolaires qui justifient une focalisation sur l'établissement scolaire en tant qu'unité d'action pédagogique manquent de constance à long terme. Les particularités de certaines classes comme la combinaison des élèves en fonction de leurs performances et de l'enseignement qui leur est adapté (y compris par le même enseignant) peuvent fortement varier au sein d'un même établissement et exercer ainsi une influence plus grande sur les performances des élèves que les particularités des établissements. La distinction faite entre effets liés à l'établissement scolaire et effets liés à l'enseignement n'est pas superflue, elle suggère toutefois en théorie un concept d'efficacité différentielle, en raison des différences existant entre les groupes d'élèves et entre les critères en matière d'objectifs¹³. Les développements méthodiques enregistrés

45

12 Fend, H., *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Weinheim et Munich, 1998 ; von der Groeben A., « Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität? », in : *Die Deutsche Schule*, n°92, 2000, pp. 339-354.

13 Scheerens J., Bosker R. J., *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon, 1997.

dans la recherche comparative de performances scolaires au niveau international (tests de performances scolaires transnationaux, classification selon Rasch, échantillonnage multi-matriciel, analyses à plusieurs niveaux) permettent entre-temps de vérifier également des modèles théoriques plus complexes. C'est la raison pour laquelle il est important de faire la liaison avec la recherche en matière d'école et d'enseignement, qui tient explicitement compte des interactions entre les méthodes d'apprentissage et les caractéristiques des élèves pour optimiser les conditions d'apprentissage en situation d'enseignement.

Étant donné les réactions du public et des scientifiques à l'étude TIMSS et à la participation allemande aux programmes PISA, la discussion autour de la qualité et de l'efficacité du système éducatif a non seulement tourné à la controverse, mais elle se poursuit également de manière plus différenciée¹⁴. Compte tenu du caractère multidimensionnel des objectifs d'apprentissage scolaire, il est nécessaire d'explicitier et de rendre opérationnel, parmi la multitude d'objectifs à analyser, le choix nécessaire de domaines de compétence, par matière et à un niveau supérieur, devant faire fonction de résultats à obtenir. Les programmes PISA doivent permettre de saisir le rendement cumulatif des systèmes éducatifs vers la fin de la scolarité obligatoire, chez les élèves correspondant à la tranche d'âge de quinze ans, choisis comme groupe-cible. Les domaines faisant l'objet de mesures de performance sont les capacités en lecture, les connaissances élémentaires en mathématiques et en sciences naturelles, ainsi que des compétences dépassant le cadre de matières particulières¹⁵. L'objectif du programme de cette étude est ainsi moins la validité des tests de performance pour le curriculum, comme c'est le cas pour les études de l'IEA, que l'acquisition d'une culture plus générale et de nature dynamique, permettant aux jeunes de poursuivre dans l'avenir un processus d'apprentissage autonome et de participer activement à la vie sociale et économique. De plus, les trois compétences fondamentales sont présentées en trois dimensions : contenus/structure du savoir, savoir procédural/capacités, savoir en situation/contextuel, ceci afin de saisir un vaste choix de capacités nécessaires pour maîtriser des tâches variées. Des informations secondaires différenciées sont en outre collectées au moyen de questionnaires de contexte reflétant l'état actuel de la recherche en matière d'efficacité scolaire afin de pouvoir expliquer les différences constatées dans les performances des élèves par les facteurs de l'origine familiale, par les attitudes et les modes de comportement individuels des élèves et par les caractéristiques de l'établissement scolaire ou du système éducatif.

14 Klemm, K., « Large scale assessment in einem modernisierten Bildungssystem. Über die bildungspolitische Bedeutung von Schulleistungsstudien », in : *Die Deutsche Schule*, n°92, 2000, pp.329-338.

15 OCDE, *Measuring Student Knowledge and Skills. A Framework for Assessment*, Paris 1999.

Évaluation nationale et autonomie des *Länder*

En Allemagne, l'échantillonnage du projet PISA a été élargi dans le cadre d'un programme national d'assurance-qualité du système éducatif (PISA-E), afin de comparer également les performances des élèves entre les différents *Länder*. Cette extension au niveau national sert en outre à identifier les causes de différences de performance à l'échelon individuel, ainsi que les possibilités d'intervention les plus aptes à améliorer les capacités de lecture notamment chez les groupes à risque. Le programme va au-delà des tests internationaux PISA et englobe dans le sondage complémentaire national des disciplines enseignées dans les établissements scolaires allemands. Les compétences à caractère général comme « solution de problème », « coopération et communication » seront mesurées en Allemagne dès la première phase, dans le courant de l'an 2000 – et non en 2003 comme prévu au niveau international. Pour la comparaison nationale propre à l'Allemagne, des questionnaires de contexte nationaux supplémentaires seront utilisés.

Certains *Länder* ont réagi à l'étude TIMSS et au programme PISA, en faisant effectuer des enquêtes sur les performances scolaires. Ainsi, dans le *Land* de Brandebourg, les performances en mathématiques ont fait l'objet d'une enquête sous la forme d'un échantillonnage des classes de 5^e et de 9^e années¹⁶. Dans la perspective d'une révision des curricula, cette étude doit fournir des informations sur la mise en place des programmes de mathématiques, sur les standards de performance atteints et sur les facteurs scolaires et extrascolaires des différences de performance. La communication des résultats de performance pour chaque classe permettra aux enseignants d'entamer une discussion sur les standards de performance et sur le fonctionnement interne de l'établissement scolaire. Des conseillers ont été spécialement formés pour gérer la réception des résultats par le corps enseignant.

À Hambourg, les performances de tout un groupe de niveau font l'objet d'un sondage dans une vaste gamme de matières – langue, savoir-lire, mathématiques, anglais/latin, solution de problème – dans les classes de 5^e, 7^e et 9^e années en coupe longitudinale, et en tenant compte des contextes individuels et sociaux particuliers (aspects de la situation de départ d'apprentissage et évolution de l'apprentissage – LAU). La conception longitudinale est une particularité de cette enquête. Elle permet de rapporter des niveaux et des évolutions du processus d'apprentissage à des situations de départ d'apprentissage et d'attribuer les différences constatées dans l'apprentissage à des conditions scolaires et extrascolaires.

47

16 *QuaSUM : Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik*, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Bundes Brandenburg und Abteilung empirische Bildungsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin, 1999.

Cette enquête révèle également que les conditions préalables cognitives individuelles et le cadre familial expliquent en grande partie les différences individuelles. Il ressort, cependant, de ces analyses qu'à partir de situations de départ d'apprentissage cognitives individuelles identiques, l'évolution et les progrès de l'apprentissage divergent selon les types d'établissement scolaire et, qu'au sein d'un même type d'établissement, ils augmentent avec l'accroissement des exigences en matière de performance. Les établissements secondaires s'efforcent d'homogénéiser – vers le haut ou vers le bas – les situations de départ d'apprentissage hétérogènes existant dans tous les types d'établissement scolaire. En conséquence, les élèves des lycées réalisent, à partir d'un potentiel d'apprentissage individuel identique, des progrès en général plus grands dans l'apprentissage que les élèves des établissements de type *Realschule*¹⁷ et *Hauptschule*¹⁸. Sur ce point, les enseignants contribuent à renforcer plutôt qu'à réduire les disparités sociales au sein du système éducatif structuré.

Évaluation et prédiction

Une autre particularité de l'étude LAU réside dans les résultats par classe face à la comparaison de l'ensemble du résultat. Non seulement les performances moyennes observées dans les classes ont été communiquées, mais les performances que l'on aurait dû escompter en raison de la composition respective de chaque classe selon les caractéristiques de l'environnement extrascolaire ont également fait l'objet d'une estimation¹⁹. La prise en compte de situations de départ différentes pour chaque école tient compte non seulement de l'état actuel de la recherche en matière d'efficience scolaire (*value added approach*), mais également des conditions préalables à une comparaison équitable. L'estimation intègre les caractéristiques les plus aptes à prédire la performance individuelle de l'élève : capacité de raisonnement déductif, quantité de livres dans la famille, niveau d'études des parents, nationalité, estimation de ses propres capacités fonctionnelles, fréquence de lecture des journaux, âge, estimation de sa propre implication en vue d'un succès scolaire, fréquence de l'emprunt de livres en bibliothèque municipale, utilisation de la langue allemande dans la famille, chambre propre à la disposition de l'enfant, estimation de ses propres capacités à apprendre, fréquence d'utilisation de la télévision et de vidéos. Le classement des différentes écoles, sur la base de moyennes de performance observées, ne garan-

17 École secondaire inférieure dispensant un enseignement général étendu pendant quatre à cinq ans et préparant à l'enseignement secondaire supérieur technologique ou, pour certains, général.

18 École secondaire inférieure dispensant un enseignement général de base pendant trois à cinq ans et préparant à la formation professionnelle par alternance (système dual).

19 Peek R., « Zur Bedeutung von externer Evaluation für die Schulentwicklung. Das Beispiel Hamburg », in : *Erweiterte Autonomie für Schule Bildungscontrolling und Evaluation*, éd. R. H. Lehmann, Gy. Venter, J. van Buer, S. Seeber, R. Peek, Berlin/Nyiregyhaza, 1997, pp. 117-128.

tissant pas une comparaison équitable, celui-ci a donc été rejeté à la majorité par la recherche en matière de performance scolaire et par les instances responsables.

Ce procédé de communication des résultats joue, en outre, le rôle de passerelle entre la recherche en matière d'efficacité scolaire et l'évolution scolaire, entre l'évaluation externe du système éducatif et l'évaluation externe des différents établissements. Aucune caractéristique du processus d'enseignement n'ayant toutefois pu être collectée dans le cadre de l'étude de Hambourg, des carences persistent dans l'explication des différences de performances scolaires, de sorte que les écoles qui sont à la recherche de stratégies d'action améliorées doivent procéder elles-mêmes à l'identification des causes en interne. De ce point de vue, la recherche d'amélioration de la qualité nécessite un complément d'analyse, sous la forme d'études d'intervention consacrées aux processus scolaires et pédagogiques dans les établissements obtenant des résultats inattendus positifs ou négatifs.

En Rhénanie-Palatinat, l'ensemble des sondages du *Land* consacrés aux mathématiques dans les classes de 8^e année – compétences, caractéristiques de l'enseignement, contexte scolaire (MARKUS) – est en cours de réalisation²⁰. Cette évaluation externe des performances dans une matière sert à dresser un bilan des performances en mathématiques dans le contexte scolaire et extrascolaire. Elle est intégrée dans une gestion-qualité des établissements scolaires qui tente de parvenir à une amélioration de la qualité essentiellement dans les domaines de l'enseignement (conditions préalables des élèves et stratégies d'enseignement), du personnel (formation de base des enseignants, perfectionnement et formation complémentaire) et de l'organisation (qualité de l'établissement). Là aussi, une communication différenciée des résultats par classe et axée sur un modèle de facteurs conditionnels de performances scolaires est prévue ; elle doit servir de point de départ à une évolution ciblée de l'école. Une particularité de cette étude réside dans le fait qu'au sein du modèle d'explication de performances scolaires, elle procède à une collecte très différenciée des facteurs de processus pédagogiques qu'elle compte exploiter pour la gestion-qualité scolaire²¹.

49

Tendances du développement-qualité et de l'assurance-qualité en Allemagne

Avec le perfectionnement des procédés d'évaluation en matière de contenus et de méthodes qu'a entraîné la participation de l'Allemagne aux

20 Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Formation complémentaire, <http://lbs.hh.schule.de/1au/>

21 Helmke A., Weinert, F., « Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen », in : *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule*, éd. Franz Weinert, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 1997, pp. 71-176.

études comparatives de performance scolaire au niveau international, les mesures du développement-qualité et de l'assurance-qualité ont, elles aussi, gagné en différenciation et en contenu. Les résultats de l'étude TIMSS ont à leur tour déclenché des activités équivalentes à l'échelon de la politique scolaire. Au nombre des mesures traditionnelles de l'assurance-qualité, on trouve les variables d'entrée de la préservation des standards tels que la définition des programmes scolaires, l'approbation des manuels, les instructions en matière d'exigences scolaires ainsi qu'en matière d'examens et de règlements sur le passage dans la classe supérieure. Pour permettre de comparer les certifications des seize *Länder* que compte la République Fédérale, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation a conclu des accords de standards en vue de la reconnaissance réciproque d'examens de fin de scolarité. Quelques *Länder*²² assurent le respect de standards en partie dès la fin du premier cycle du second degré par le biais d'examens centraux en fin de carrière scolaire (brevet en dernière année de *Hauptschule* et de *Realschule*) et surtout dans le deuxième cycle (*Abitur*). Les *Länder* se différencient par la formulation des examens (par exemple, dans la définition de thèmes principaux) et par les procédures de correction (double ou triple correction anonyme externe) des épreuves de l'*Abitur* centralisé. Il faut toutefois souligner que la note générale et le total des points obtenus à l'*Abitur* sont composés, pour une part, seulement des points obtenus à l'examen final et, pour une autre, des notes et totaux obtenus dans les années précédentes. On ne peut cependant pas contester l'effet de standardisation produit sur les performances des élèves par les exigences en matière de performance de l'examen centralisé – dans le domaine des matières de base du deuxième cycle du second degré.

Les analyses de performance sur la base de tests standardisés, effectuées en dehors des études comparatives internationales ou nationales ou des études conduites par les différents *Länder*, citées précédemment, constituent une exception. Le Bade-Wurtemberg et la Saxe, par exemple, procèdent à des tests généraux d'admission pour le passage du cycle primaire au second degré (*Realschule* ou lycée). Les tests de performance scolaire sont pratiqués à des fins de diagnostic et dans le cadre de mesures de soutien spécifiques – en langue. Une autre forme d'assurance-qualité générale est fournie par les épreuves comparatives dans des classes parallèles²³ ainsi que par des épreuves comparatives sous forme de contrôles écrits sur la base d'épreuves centralisées obligatoires dans certains *Länder*²⁴. Il existe en outre une série d'évaluations consacrées à des projets de curriculum (par exemple, l'enseignement des sciences naturelles intégré, la mise

22 Bade-Wurtemberg, Bavière, Sarre, Mecklenbourg-Poméranie occidentale, Saxe, Saxe-Anhalt, Thuringe.

23 Dans les *Länder* de Hesse, Basse-Saxe, Rhénanie-Palatinat et Berlin.

24 Brandebourg, Bavière, Brême, Hambourg, Rhénanie-du-Nord-Westphalie, Sarre, Schleswig-Holstein.

en place de la discipline « économie, administration, droit », la formation de base « information et communication », à l'implantation de nouveaux cycles de formation (par exemple, les écoles bilingues, les écoles européennes), à des programmes de développement didactique (test-modèle sur l'« accroissement de l'efficacité de l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles ») ou à des processus de perfectionnement (test-modèle sur l'« amélioration de la qualité dans les établissements et les systèmes scolaires »). Les deux tests-modèles coordonnés par la Commission État Fédéral-Länder²⁵ chargée de la planification de la formation et de la promotion de la recherche feront l'objet d'une analyse ultérieure car, par principe, tous les Länder y participant peuvent agir à l'échelle suprarégionale.

Accroissement de l'efficacité

Le test-modèle sur l'« accroissement de l'efficacité de l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles »²⁶ a été mis en place en réaction à l'inefficacité de l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles identifiée par l'étude TIMSS. Ce programme a pour objectif d'organiser l'apprentissage scolaire dans le domaine des mathématiques et des sciences naturelles dans des contextes proches des réalités de la vie afin de produire une base de savoir permettant, face à la dynamique du développement scientifique, un perfectionnement autonome dans l'avenir. Pour y parvenir, il ne suffit pas de maîtriser les outils de base, ni de savoir se servir des symboles et des routines mathématiques ou encore des méthodes de reconnaissance propres aux sciences naturelles, il faut aussi disposer d'un savoir étendu, bien organisé, éprouvé et connecté à des situations d'application variées dans les principaux domaines scientifiques. Il faut, en outre, que soient développées dans l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles des formulations de problèmes et des situations d'application contribuant à promouvoir les capacités et les motivations d'un perfectionnement autogéré et les capacités sociocognitives des élèves à coopérer dans des situations sociales. Ce programme de test-modèle doit traiter en onze modules différents les différents points faibles repérés par l'étude TIMSS : un enseignement marqué par une conduite étroite des problèmes vers une méthode unique de résolution, négligeant de manière improductive les idées erronées et les concepts du quotidien, confondant situation d'apprentissage et situation de

51

25 La Commission État Fédéral-Länder est en même temps un comité de coordination de la politique en matière d'éducation.

26 Prenzel M., « Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern », in : *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, n°28, 2000, pp. 103-126.

performance, enfin un manque de cohérence des unités d'enseignement. Les 180 écoles où s'effectue le test-modèle peuvent participer aux travaux de perfectionnement dans les domaines suivants :

- pratique de l'exercice dans l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles,
- travaux de sciences naturelles,
- apprendre à partir de ses erreurs,
- assurer un savoir de base : apprentissage à plusieurs niveaux intégrant la compréhension,
- accroître les compétences : apprentissage cumulatif,
- expérimenter les limites des matières : travaux englobant et reliant plusieurs matières,
- encourager les élèves des deux sexes,
- concevoir des exercices favorisant la coopération entre les élèves,
- rendre les élèves davantage responsables de leur propre apprentissage,
- examiner revient à collecter et à communiquer un accroissement des compétences,
- assurance-qualité à l'école et conception de standards généraux.

Aide, coordination, soutien scientifique à l'évaluation

52

Il existe pour chaque module une documentation écrite ainsi que des aides destinées aux établissements scolaires. La planification, la documentation et les échanges de travaux sont coordonnés au sein de petits réseaux régionaux d'environ trente établissements. Les travaux de perfectionnement des différentes écoles pour chaque module et leur connexion en réseau fournissent une base de savoir considérable pour les stratégies d'action et pour la formation complémentaire des enseignants. L'Institut de pédagogie des sciences naturelles (IPSN) de Kiel assure le soutien scientifique de ce test-modèle²⁷. L'IPSN réalise également dans ce cadre des études scientifiques qui ont pour objet la didactique des mathématiques et des sciences naturelles liée à l'enseignement dans les différents modules. Le soutien scientifique du programme de test-modèle est partiellement relié dans son contenu au programme principal de la Communauté de recherche allemande (CRA) sur la « qualité de formation à l'école », consacré lui aussi à l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles, et qui analyse en outre les conditions de l'environnement d'apprentissage scolaire et extrascolaire.

La plupart des *Länder* participent au test-modèle sur l'« amélioration de la qualité par l'accroissement de la capacité d'innovation et de l'auto-efficacité

27 http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/blk_prog/blkstefr.htm

dans les établissements et les systèmes scolaires ». Citons en particulier les thèmes principaux auxquels s'attachent les *Länder* : professionnalisation, systèmes de contrôle et d'assistance des écoles autonomes et inspection des écoles ; amélioration de la qualité dans la formation professionnelle ; développement de la qualité par l'évaluation interne et externe ; coopération entre établissements scolaires et conseillers ; possibilités et limites des programmes scolaires comme instruments de gestion du développement scolaire.

Le soutien scientifique du test-modèle revient à l'IPSN. À la différence du test sur l'« accroissement de l'efficacité de l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles », une amélioration de la qualité est recherchée non pas dans les différentes matières ou disciplines (« qualité du rendement »), mais dans les différents établissements scolaires et dans le système éducatif qui fournit les conditions-cadre du développement et de l'innovation scolaires (« qualité du processus »). Partant de la thèse selon laquelle les améliorations de la qualité ne peuvent être obtenues que par l'encouragement à l'auto-efficacité des acteurs de l'école et du système éducatif et par la collaboration de ces deux niveaux, le programme vise à associer les mesures de développement concernant les personnes et les fonctions. Le changement dans la gestion politico-administrative de l'appareil éducatif, en accordant aux différents établissements scolaires davantage de responsabilités et de compétences en matière de décision dans l'exercice de leur fonction, constitue la justification externe de ce programme de test-modèle. Dans ces deux perspectives, les établissements scolaires sont des unités d'action pédagogique importantes qui peuvent développer au mieux leur auto-efficacité et leur capacité d'innovation par le renforcement des facteurs d'influence suivants : le professionnalisme, les systèmes de contrôle et d'assistance, une organisation planificatrice permettant de préserver les conditions-cadre.

Dans la question du professionnalisme, on part du fait que dans le cas d'une participation facultative aux sessions de formation complémentaire, tous les enseignants ne sont pas concernés. Les points de départ de l'action sont, dans ce domaine, des formes stratégiques de professionnalisation orientant la formation complémentaire vers un accroissement immédiat de l'auto-efficacité. La formation complémentaire des directeurs d'établissement nécessite des efforts particuliers notamment en ce qui concerne le développement de compétences en matière de *management* et de direction, de développement de projets d'établissement, de gestion du personnel et d'administration du matériel. Le système de conseil garanti aux établissements scolaires par l'inspection des écoles requiert également une amélioration.

Les systèmes de contrôle et d'assistance peuvent assister et maintenir en marche l'amélioration de la qualité dans les établissements scolaires. Outre les mesures de formation complémentaire interne déjà en pratique et les activités de conseil assurées par des consultants en développement scolaire, il est également possible de mettre en place des réseaux englobant plusieurs établissements scolaires ou des collectifs d'écoles offrant la possibilité de coopérations et d'échanges réciproques.

L'organisation planificatrice permettant de préserver les conditions-cadre de l'amélioration de la qualité consiste en un soutien général des différents établissements scolaires et dans la mise en place de projets d'établissement en liaison avec l'évaluation interne et externe. Pour donner une forme durable et efficace à ce processus, il est nécessaire de disposer d'un système d'assurance-qualité axé sur les processus et doté de standards confirmés pour l'évaluation interne et externe. Ces travaux de développement ne sont encore achevés dans aucun *Land*. À ce niveau, le test-modèle doit contribuer à mettre au point des indicateurs solides, des procédés d'évaluation systématiques et donc un système d'assurance-qualité durable.

Éducation et enseignement qui sont les domaines fondamentaux du travail scolaire doivent être intégrés aux trois thèmes principaux du programme puisque chaque domaine doit contribuer à l'amélioration de la qualité dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Les projets d'établissement ont jusqu'à présent mis l'accent sur les questions d'ordre organisationnel et extrascolaire et sur des formes d'enseignement innovatrices. Le lien avec le noyau de l'apprentissage scolaire doit cependant, en tant que domaine d'activité des établissements scolaires participant au test-modèle, être garanti en permanence. Tous les établissements qui participent au projet s'engagent à élaborer pendant la durée du test-modèle un projet d'établissement et un programme de travail, et à les évaluer ou à les faire évaluer eu égard à leur mise en pratique.

*
* *

Entre la recherche en matière de performance scolaire et les programmes de développement axés sur les modèles et l'action décidés par la Commission État Fédéral-*Länder* ou les différents *Länder*, des liens sont de plus en plus apparents en termes de contenus et d'applications pratiques. La recherche soulève des questions qui ne servent pas seulement aux responsables de l'éducation en matière de gestion et d'efficience du système éducatif, elle conçoit en outre des procédés qui peuvent être utilisés par les différents établissements scolaires comme point de départ pour des mesures d'assurance-qualité. La différenciation nécessaire du modèle de qualité théorique qui étudie de manière intensive les processus axés sur l'enseignement accroît la portée pratique des études de performance scolaire. Les mesures traditionnelles de l'assurance-qualité reçoivent également des impulsions de la part de la recherche en matière de performance scolaire dans la mesure où celle-ci révèle les problèmes et les déficits éventuels de l'enseignement. Cependant, aucune étude sur les performances scolaires, aussi différenciée soit-elle, ne pourra reproduire, à cause de sa focalisation sur les performances des élèves et donc sur l'aspect du rendement, la production qualitative de l'enseignement. Ceci requiert des études d'observation et d'intervention, qui procèdent à une analyse pratiquement expérimentale

de l'efficience de formes d'enseignement choisies. Les tests-modèles plutôt inspirés par les responsables politiques, comme le programme sur l'« amélioration de la qualité dans les établissements et les systèmes scolaires », qui veut donner aux établissements scolaires les compétences requises pour répondre aux exigences à la suite des modifications intervenues dans les fonctions de gestion, concentrent l'assurance-qualité continue autour des fonctions essentielles de l'école, à savoir l'enseignement. Cette méthode ne résout certes pas toutes les questions théoriques, méthodiques et pratiques, mais elle introduit une professionnalisation de la culture d'évaluation.