

QUALITÉ DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

Présentation de quelques résultats de la recherche en éducation

Christoph Burkard

Version rédigée d'un exposé présenté lors du colloque "Evaluation et qualité de l'école" du CPS, 14 juin 2006, Bienne

L'évaluation occupe une place centrale dans les discussions en cours sur le développement et la restructuration de l'école. L'autonomie accrue de chaque école, le respect des normes et le développement et l'assurance de la qualité ne se conçoivent pas sans évaluation. Au cours des dernières années, des propositions et des méthodes d'évaluation ont été expérimentées dans de nombreux projets-pilotes et sont aujourd'hui des éléments obligatoires de la gestion interne de la qualité de l'école et de la politique de la formation. De vastes attentes sont formulées à l'égard des systèmes d'évaluation interne et externe pour améliorer la qualité de l'école, de la formation et des résultats.

Je me propose, dans l'exposé suivant,

- de présenter d'abord des résultats importants issus de la recherche sur la qualité de l'école,
- d'expliquer ensuite les prémisses et les fondements d'un système d'assurance de la qualité à l'école et, enfin,
- d'exposer les découvertes et les réflexions sur l'efficacité de l'évaluation et des contrôles de la qualité.

1. Aspects influant sur la qualité de l'école

1.1 La qualité, un terme normatif

La qualité de l'école ne peut être déterminée de manière universelle. Elle dépend en effet de la situation et des exigences propres à chaque école.

La question de la qualité de l'école soulève un problème à la fois «normatif» et «empirique / technique», pour reprendre la distinction établie par Tillmann (2001).

a) Problème normatif

Dans le domaine du développement et de l'assurance de la qualité de l'école, il n'est pas possible de recourir à des «instruments de mesure» exacts, reconnus de manière universelle, pour mesurer la performance de l'école. Les caractéristiques de la qualité d'une école dépendent des objectifs pédagogiques de chaque école, des objectifs qui, en dernière analyse, sont rattachés à des valeurs et qui évoluent au gré des changements que connaît la société. Ce que les élèves doivent apprendre et comment ils doivent apprendre ne peut par conséquent se déduire de critères valables de manière universelle. Il apparaît ainsi que la qualité est une notion relative, et non objective. Une définition générale de ce qu'est la qualité ne peut donc pas exister non plus. Selon le point de vue de l'observateur, le terme de qualité sera compris différemment.

D'après l'OCDE, par exemple (2005, p.14), la qualité revêt plusieurs aspects. Le niveau de qualité peut ainsi se mesurer à des critères très divers, tels que la productivité (les résultats attendus sont-ils atteints?), l'efficacité (les instruments ont-ils les effets escomptés?) ou

l'efficacité (les bons résultats sont-ils atteints à des coûts aussi bas que possible?) de l'école.

Dès lors, les attentes et les théories sur ce qui fait une «bonne» école sont multiples. Les collègues, les parents, les élèves, les ministères, les employeurs et beaucoup d'autres parties intéressées ont parfois des attentes très diverses envers l'école. C'est la raison pour laquelle les critères de qualité applicables à l'école et à l'enseignement doivent être négociés avant tout au niveau politique.

Le débat politique a naturellement lieu et il se traduit en prescriptions contraignantes, telles que programmes d'enseignement, directives ou autres textes normatifs pour les écoles. Les critères de qualité correspondants doivent cependant être transposés et spécifiés concrètement au niveau de l'école elle-même et de l'enseignement.

b) Problème empirique / technique

Comme le révèle la recherche sur l'école et l'enseignement, aucune méthode d'enseignement ne permet de «garantir» le succès et les bons résultats d'un enseignement. Il existe de toute évidence de nombreuses voies pour un bon enseignement. La voie royale n'existe pas. Weinert et Helmke, par exemple, résument ainsi les conclusions des travaux de recherche sur la qualité de l'enseignement : un enseignement réussi peut être atteint de différentes manières, mais pas de n'importe quelle manière (1997, p. 472). L'expression «mais pas de n'importe quelle manière» laisse entendre qu'il existe des facteurs qui favorisent le succès de l'enseignement (cf. 1.4).

1.2 Définition complète et complexe de la qualité de l'école

Les attributs de qualité de l'école ne peuvent être exclusivement fonction des résultats de l'enseignement. Il est important de disposer d'une définition «complète et complexe» de la qualité de l'école.

Figure 1 : Modèle des facteurs influant sur la qualité de l'école (Ditton 2000, p.79)

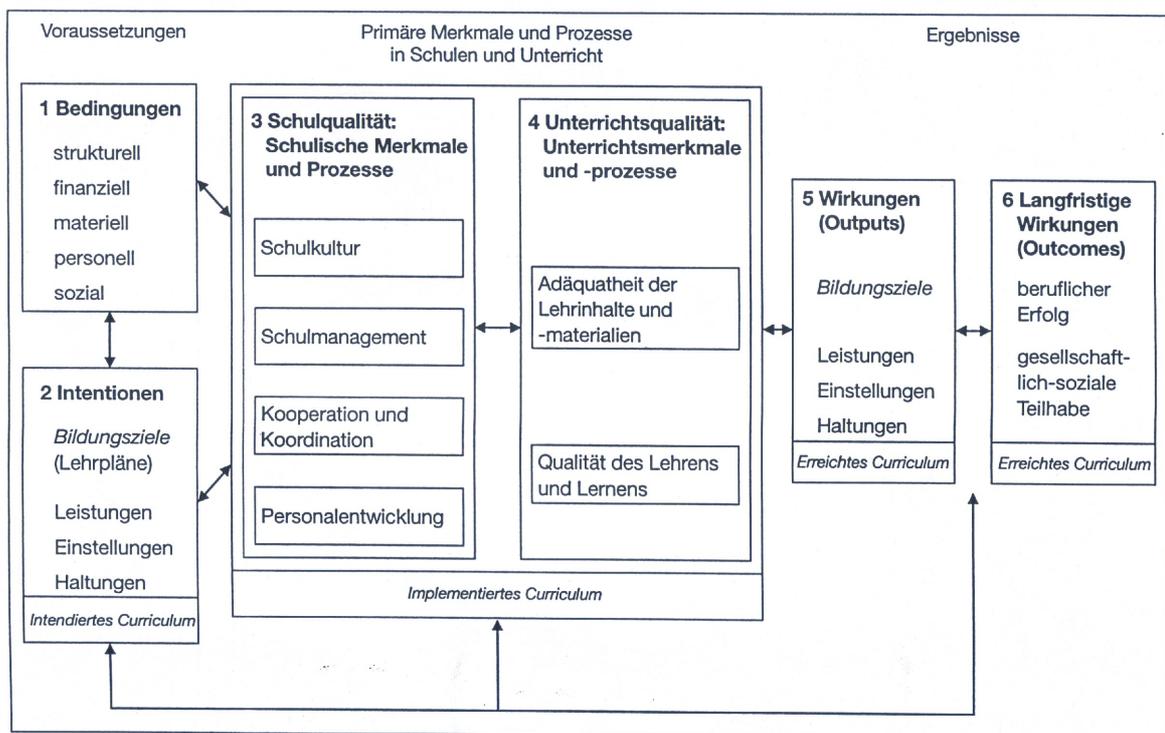


Figure 1

Voraussetzungen	Conditions
Primäre Merkmale und Prozesse in Schulen und Unterricht	Traits et processus primaires dans l'école et l'enseignement
Ergebnisse	Résultats
1 Bedingungen	1 Conditions
strukturell	structurelles
finanziell	financières
materiell	matérielles
personnell	personnelles
sozial	sociales
2 Intentionen	2 Intentions
Bildungsziele (Lehrpläne)	Objectifs de la formation (programmes d'enseignement)
Leistungen	Prestations
Einstellungen	Points de vue
Haltungen	Positions
Intendiertes Curriculum	Programme projeté
3 Schulqualität : Schulische Merkmale und Prozesse	3 Qualité de l'école : traits et processus de l'école
Schulkultur	Culture de l'école
Schulmanagement	Gestion de l'école
Kooperation und Koordination	Coopération et coordination
Personalentwicklung	Développement du personnel
4. Unterrichtsqualität : Unterrichtsmerkmale und -prozesse	4. Qualité de l'enseignement : traits et processus de l'enseignement
Adäquatheit der Lehrinhalte und -materialien	Adéquation de la matière enseignée
Qualität des Lehrens und Lernens	Qualité de l'enseignement et de l'apprentissage
Implementiertes Curriculum	Programme mis en œuvre
5. Wirkungen (Outputs)	5. Effets (outputs)
Bildungsziele	Objectifs de la formation
Leistungen	Prestations
Einstellungen	Points de vue
Haltungen	Positions
Erreichtes Curriculum	Programme atteint
6. Langfristige Wirkungen (Outcomes)	6. Effets à long terme (outcomes)
beruflicher Erfolg	Succès professionnel
Gesellschaftlich-soziale Teilhabe	Participation de la société
Erreichtes Curriculum	Programme atteint
Abschlussprüfungen	Examens de diplôme
Externe Evaluation/Inspektion	Evaluation/inspection interne
Überreg. Leistungsvergleiche und «System-monitoring»	Comparaisons suprarégionales des performances et monitoring du système

Les modèles de qualité de l'école distinguent en général plusieurs facteurs de la qualité de l'école et de l'enseignement. Il est devenu d'usage de faire la distinction entre les facteurs d'input, de processus et d'output (et d'outcome). Ditton (2000) propose un modèle heuristique (figure 1) pour présenter les relations complexes qui existent entre les facteurs influant sur la qualité de l'école.

Ce modèle montre que de bons résultats sont influencés par des conditions et des particularités à différents niveaux. Les stratégies unidimensionnelles sont ainsi quasiment vouées à l'échec dans le développement et l'assurance de la qualité. La qualité de l'école ne peut certainement pas être rattachée exclusivement à des «facteurs d'output». On doit, en lieu et place, se référer à une «définition complète et complexe» de la qualité de l'école, faisant appel aussi bien aux résultats qu'aux processus et aux structures de l'activité de l'école :

- *Qualité des résultats* (dont connaissances, capacités et aptitudes, compétences fondamentales d'apprentissage et qualifications-clés)
- *Qualité de l'enseignement* et de l'organisation de l'apprentissage (dont apprentissage cumulatif, mise en réseau, développement systématique des compétences, stimulation de l'envie d'apprendre et du goût de l'effort)
- *Qualité de l'école en tant que système* (dont coordination entre enseignants, efficacité de la direction et de la gestion au niveau de la direction de l'école)
- *Culture du développement et de l'assurance de la qualité* (développement de l'école, programmes scolaires, évaluation (cf. MSWWF 1998).

1.3 Les écoles se différencient au niveau de leurs conditions initiales et de leur qualité

Les comparaisons entre écoles qui ne tiennent pas compte des conditions initiales ne permettent de tirer aucune conclusion sur la qualité d'une école.

Nombre d'études sur la performance des écoles constatent de manière fréquente que les performances moyennes des élèves varient sensiblement selon les écoles. Les travaux de recherche sur l'efficacité de l'école ont cependant montré que les écarts entre les performances moyennes des écoles ne sont dus qu'en partie aux conditions d'enseignement des différentes écoles. Pour une large part, les différences de résultats s'expliquent par le bagage initial des élèves. Outre les capacités cognitives, les facteurs qui entrent en jeu ici sont surtout les conditions sociodémographiques, telles que l'origine sociale, le statut d'immigré ou la langue que les élèves parlent à la maison. Il n'en demeure pas moins qu'une influence «authentique» de l'école est perceptible, même si elle ne joue qu'un tout petit rôle en comparaison du bagage initial de l'élève pour «expliquer» les différences de résultats entre écoles (cf. Luyten 1994).

Par ailleurs, il a été constaté que l'influence de l'école est due en grande partie à la branche ou à la cohorte. L'organisation de l'enseignement de chaque enseignant a manifestement un effet plus significatif sur l'efficacité de l'enseignement que l'école en tant que système. Cela signifie aussi qu'il n'est possible de tirer des conclusions sur la qualité de l'école dans son ensemble à partir des résultats d'une volée (ou d'une enquête sur l'état des connaissances) que de manière limitée.

La population d'une école est déterminée en premier lieu par le type d'école et par le bassin de population d'une école, et seulement en partie par le profil ou le programme de celle-ci. Pour pouvoir cependant avancer, tout au moins de manière approximative, des affirmations sur l'efficacité de l'école et de l'enseignement, on doit impérativement utiliser, comme indicateur de la qualité pédagogique d'une école, la différence entre les résultats que les élèves d'une école (ou d'une classe) atteignent effectivement et les résultats qui

pourraient être attendus, selon une valeur calculée de manière empirique. Ces valeurs théoriques sont calculées à l'aide de procédures statistiques complexes dans des études directrices. Est pris en considération pour cela le bagage des élèves qui joue, l'expérience l'a montré, un rôle important pour expliquer les différences de résultats : les capacités cognitives, qui ont déjà été citées plus haut, la part de garçons et de filles, le statut d'immigré et l'origine sociale des élèves. Les résultats atteints par une école sont ainsi comparés aux valeurs que l'on pourrait attendre sur la base du bagage des élèves («comparaisons équitables»).

Cette méthode permet d'identifier des écoles qui obtiennent des résultats meilleurs ou moins bons que prévu. Les études qui mesurent les performances des écoles montrent que les résultats des écoles s'écartent effectivement, dans certains cas sensiblement vers le haut ou vers le bas, des prévisions (cf. Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Ce constat est valable pour toutes les formes d'école, et cela aussi bien pour les écoles avec des élèves issus de milieux privilégiés que pour celles où la situation de départ est moins favorable. Même si ces écarts ne sont pas révélateurs des causes possibles, ils peuvent au moins être interprétés comme des indices de l'efficacité pédagogique différente des écoles. Il existe manifestement des écoles qui, dans des conditions initiales identiques, obtiennent des résultats nettement meilleurs que d'autres. Les écoles en bas des tableaux peuvent effectuer un meilleur travail que des écoles en haut du tableau. Ce n'est pas la valeur absolue des résultats des élèves qui est déterminante, mais l'importance de l'écart par rapport à la valeur attendue.

1.4 Facteurs importants pour la qualité de l'école

Le succès d'une école et le succès d'un enseignement se caractérisent sur la base de critères identifiés de manière empirique.

La question de savoir ce qui caractérise une bonne école et un bon enseignement fait partie des questions classiques de la recherche internationale depuis vingt ans environ (cf. en résumé p. ex. Steffens/Bargel 1993). Une vue d'ensemble exemplaire des résultats des travaux de recherche a été publiée par Ditton (2000). Selon son modèle, les facteurs qui influent sur la qualité de l'enseignement sont : la qualité de l'organisation de l'enseignement, la motivation, l'adéquation et l'utilisation de la durée de l'enseignement. Au niveau de l'école, ces facteurs sont : la culture de l'école, la coopération et la coordination, la gestion de l'école et le développement du personnel.

Vue d'ensemble : facteurs de qualité – résultats des travaux de recherche sur l'école et l'enseignement (Ditton 2000)

Facteurs influant sur la qualité de l'enseignement (modèle QAIT)

Qualité (Quality)	Motivation (Incentives)
Structure et structuration de l'enseignement	Contenu de l'enseignement et objectifs d'apprentissage
Clarté, intelligibilité, densité	Attentes et objectifs connus
Variété des formes d'enseignement	Eviter la peur de la performance
Adéquation du rythme (pacing)	Eveiller l'intérêt et la curiosité
Adéquation des moyens utilisés	Consolider et solidifier
Intensité des exercices	Climat social positif dans la classe
Volume de la matière traitée	
Attentes et niveau des exigences	
Adéquation (appropriateness)	Durée de l'enseignement (time)
Adaptation du niveau de difficulté	Temps à disposition
Adaptabilité	Occasions d'apprentissage
Sensibilité aux problèmes	Temps d'apprentissage utilisé
Soutien et conseil individuels	Contenu, matière d'enseignement
Différenciation et individualisation	Gestion, direction de la classe
Encouragement	
Ditton 2000, p. 82	

Facteurs significatifs au niveau de l'école

Culture de l'école	Gestion de l'école
Objectifs clairs, transposables et bien acceptés	Direction pédagogique et organisation
Définition commune de la répartition des tâches	Compétences et procédures claires en matière de prise de décisions
Entente sur la mission à accomplir en priorité	Compétences et responsabilités claires
Vision commune	Claire répartition des tâches
Coopération et coordination	Politique et développement du personnel
Coordination école et enseignement	Engagement, socialisation et formation continue des enseignants
Coopération au sein de l'école (direction – enseignants – élèves)	Introduction de nouveaux enseignants
Coopération en dehors de l'école (parents, administration, conseillers, etc.)	Réglementation de la formation continue
	Echange d'expériences / de savoirs
Ditton 2000, p. 85	

Si ces vues d'ensemble peuvent servir de points de repère, elles ne peuvent être utilisées comme des «check-lists» ou comme des critères directs d'évaluation d'une école. La présence ou non, dans une école, d'un critère figurant sur une liste de critères de qualité ne fournit à elle-même aucun renseignement sur la question de savoir si l'enseignement dispensé par l'école peut être qualifié de bon. Aucune définition unidimensionnelle de la qualité de l'école ne peut reposer sur le travail de l'école, comme il a été exposé plus haut (cf. 1.2). La qualité d'un enseignement ou d'une école ne résulte pas simplement de la somme de facteurs isolés. Les différents éléments qui la constituent interagissent selon des mécanismes extrêmement complexes.

2. Fondements et prémisses du contrôle de la qualité

«Une orientation claire vers les résultats, associée à une autonomie élargie de l'école et à une obligation systématique de rendre compte favorisent de bons résultats.» (OCDE)

Un large consensus s'est formé au niveau international sur la nécessité du développement et de l'assurance de la qualité de l'école. Les études sur la performance des écoles, telles que TIMSS, PISA ou IGLU, ont montré que les Etats où les résultats escomptés ont une valeur contraignante, où les performances des élèves sont vérifiées systématiquement et où des mesures d'encouragement subséquentes sont introduites atteignent mieux leurs objectifs qu'ils ne le faisaient auparavant. L'assurance de la qualité de l'école passe par la conjugaison de six facteurs (cf. MSJK 2004, p.6 s.) :

- *Orientation claire vers les résultats* : fixation d'objectifs d'apprentissage contraignants (fixation du standard), de critères de qualité (cadre qualitatif) et contrôle régulier de ceux-ci (contrôle du standard)
- *Responsabilité individuelle* de chaque école : autonomie de l'école, qui dispose d'une large marge de manœuvre pour choisir les chemins devant mener aux résultats contraignants
- *Assurance qualité systématique (interne)* : un système de gestion de la qualité développé à l'intérieur de l'école, avec des instruments tels que programmes scolaires et évaluation interne
- *Assurance qualité systématique (externe)* : notamment par le biais p. ex. d'enquêtes centralisées sur le niveau des connaissances, d'une surveillance parascolaire et d'une analyse d'une évaluation externe de l'école (évaluation externe et inspection scolaire)
- *Obligation systématique de rendre compte* : comptes rendus réguliers sur le travail de l'école, au niveau tant de l'école elle-même que du système
- *Utilisation systématique des résultats des contrôles de qualité pour une amélioration ciblée du travail de l'école* en faveur de l'encouragement général de tous les élèves tant dans les écoles qu'au niveau du système.

Figure 2 : Instruments au service du développement et de l'assurance de la qualité



3. Efficacité des contrôles de la qualité – Résultats et réflexions

La mise en œuvre d'un système d'évaluation et d'assurance de la qualité à l'école nécessite des efforts importants. Au niveau du système, elle nécessite d'élaborer des procédures et des concepts applicables et de les intégrer dans les systèmes d'assurance de la qualité. Au niveau des écoles, la direction des écoles et les enseignants sont confrontés à de nouvelles exigences. Pour maîtriser l'instrument de l'évaluation, il est nécessaire de disposer d'une certaine quantité de connaissances spécifiques qui, jusqu'à présent, n'entraient pas nécessairement dans le bagage professionnel des enseignants.

Les investissements et les modifications rendus nécessaires par l'évaluation se justifient certainement si les objectifs et les attentes liés à cette innovation en matière de politique de la formation sont effectivement atteints, c'est-à-dire si les évaluations internes et externes contribuent à améliorer et à accroître la qualité de l'école et de l'enseignement de manière prouvée. Ce qui nous amène à nous intéresser aux résultats des travaux de recherche menés sur l'efficacité de ces mesures.

Des études consacrées explicitement à l'efficacité des contrôles de la qualité n'ont guère été réalisées jusqu'à présent. Certes, il existe quelques études d'évaluation menées parallèlement à des projets modèles dans le domaine des évaluations internes et externes. Pour

le reste, on en est largement réduit à se baser sur les résultats d'études qui n'avaient pas pour objectif premier de répondre à cette question.

Le matériel disponible permet néanmoins de formuler un certain nombre de thèses sur l'efficacité des contrôles de la qualité.

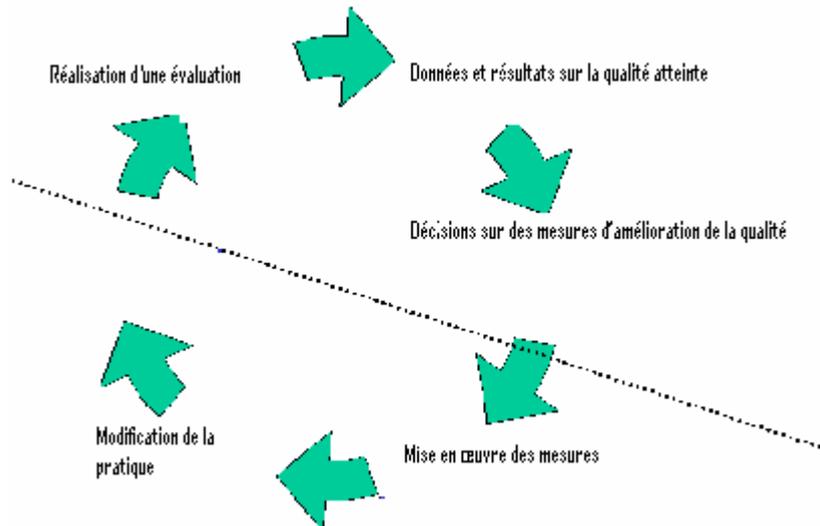
(1) Les effets directs des mesures d'assurance de la qualité sur les performances des élèves ne sont guère démontrables de manière empirique.

Dans les études sur les compétences des élèves, telles que PISA, les effets des mesures d'assurance de la qualité ne sont guère mesurables. Ainsi, le facteur isolé de l'importance de l'autoévaluation, dans PISA 2000, n'avait qu'un lien très faible et insignifiant sur les compétences en lecture des élèves (OCDE 2005). Les aspects relevant du climat à l'école avaient une importance beaucoup plus significative pour expliquer les différences de résultats entre les écoles que les aspects de l'organisation de l'école (school policies), dans laquelle figuraient les pratiques en matière d'évaluation, et les ressources disponibles.

Voilà qui est assurément un résultat décevant au premier abord aux yeux de tous ceux qui s'engagent en faveur d'une gestion efficace de la qualité. On ne peut toutefois guère attendre non plus des effets immédiats des mesures d'autoévaluation sur les performances des élèves pour des raisons conceptuelles.

Il ressort de la figure 3 que l'autoévaluation entre dans un système de cause à effet interne complexe et que deux niveaux d'influence au moins doivent être distingués. Premier niveau : des mesures d'amélioration de la qualité sont-elles mises en œuvre dans l'école à la suite de l'autoévaluation? Second niveau : ces mesures ont-elles des effets quantifiables?

Figure 3 : deux niveaux d'action de l'(auto)évaluation



(2) La recherche sur la qualité de l'école montre qu'un système interne d'évaluation ou de gestion de la qualité est la marque de fabrique des «bonnes écoles».

Les résultats de travaux de recherche menés sur l'efficacité de l'école mettent en évidence que les écoles qui affichent des résultats particulièrement élevés tant au niveau de l'école en tant que système qu'au niveau de l'enseignement (enseignants avec un taux élevé de réussite) se distinguent par des systèmes d'autoévaluation et d'autoévaluation.

Facteurs importants pour une école de qualité (Scheerens and Bosker 1997, cit. dans OCDE 2005, p. 15)

Facteurs «enseignants efficaces» (Porter/Brophy 1988, cit. dans Eikenbusch 1998, p. 81)

Facteurs au niveau de l'école

- Climat d'entraide à l'école
- Concentration sur des branches élémentaires
- Direction de l'école
- **Monitoring/évaluation**
- Coopération/objectifs communs
- Participation des parents
- Formation continue des enseignants

- Clarté des objectifs de l'enseignement
- Répertoire méthodologique pour pouvoir mettre en œuvre les objectifs
- Présenter les attentes aux élèves de manière transparente
- Utiliser le matériel d'enseignement à bon escient
- Adapter l'enseignement aux besoins des élèves
- Transmettre des stratégies d'apprentissage
- Varier entre thèmes exigeants et thèmes moins exigeants
- Vérifier régulièrement si les élèves ont compris la matière
- Coordination interdisciplinaire
- Assumer la responsabilité des résultats
- **Réfléchir à ses propres habitudes**

(3) Les systèmes d'assurance de la qualité peuvent être considérés comme la marque des systèmes scolaires qui réussissent.

La mise en œuvre de systèmes d'évaluation et d'assurance de la qualité est manifestement une marque de qualité aussi au niveau des systèmes de formation. L'analyse des systèmes éducatifs performants dans PISA révèle que ceux-ci se distinguent notamment par les éléments importants suivants (cf. Döbert 2003) :

- Système de soutien en faveur des écoles bien développé
- Prestige et appréciation du corps enseignant
- Autonomie des écoles
- Réseaux scolaires
- Diverses formes de monitoring et d'évaluation, y compris inspection scolaire externe

(4) Un système d'évaluation (interne à l'école) déploie des effets positifs sur la coopération et la communication dans les collèges.

Les résultats de différentes études de suivi sur des projets-pilotes dans le domaine des évaluations internes et externes font tous état d'effets positifs sur la coopération et la com-

munication dans les collèges. Buhren/Killus/Müller (2000, p. 363), par exemple, résumant ainsi le résultat d'une étude de suivi sur un vaste projet-pilote d'autoévaluation :

«Les projets d'évaluation ont conduit dans de nombreuses écoles à une autoréflexion accrue et, partant, à une sensibilité accrue aux changements nécessaires. Elles ont déclenché un dialogue intense dans le collège sur les questions de la qualité de l'école et de l'enseignement et favorisé l'élaboration de critères et d'indicateurs sur les objectifs».

Les effets au niveau de l'organisation de l'enseignement sont en revanche manifestement nettement moins marqués.

(5) Un problème majeur pour que l'évaluation ait un effet durable réside dans l'exploitation et la mise en œuvre des résultats par les personnes concernées.

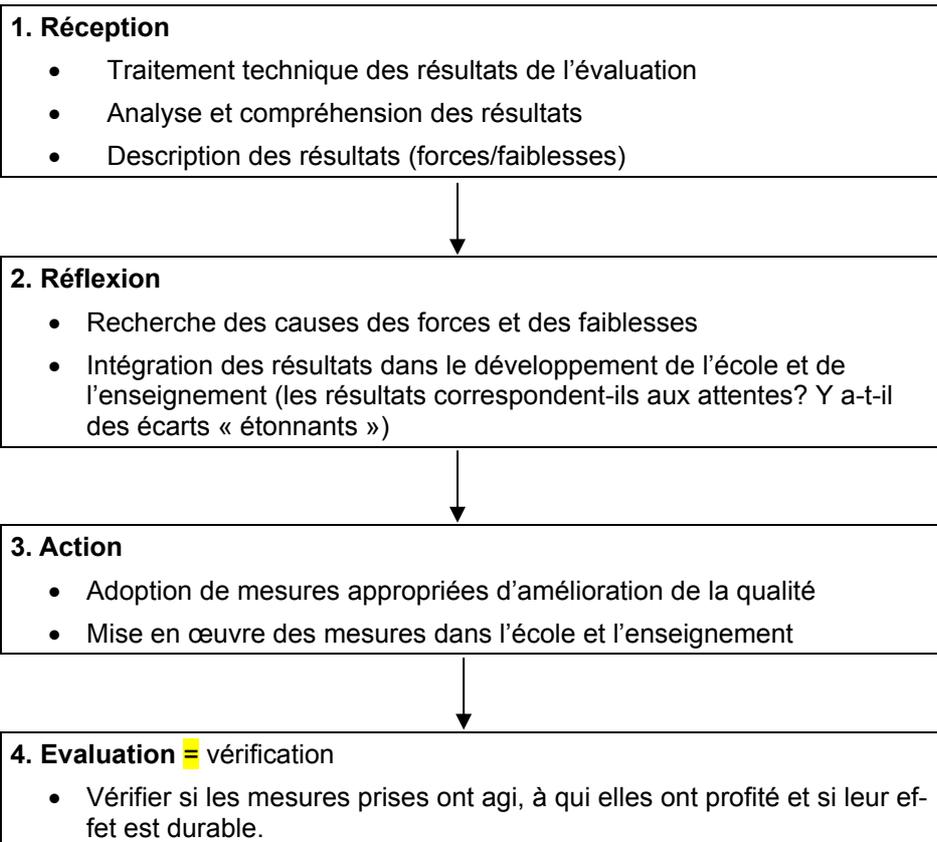
Au cours d'une analyse secondaire portant sur 120 évaluations dans le domaine des mesures sociopolitiques, Van de Vall (1993) a constaté que les effets d'une évaluation, entendus ici comme les décisions effectivement prises et les modifications effectivement introduites à la suite d'une évaluation, dépendent de manière déterminante des stratégies de feed-back, soit de la communication et de la discussion des résultats.

C'est ici précisément qu'apparaît un point critique, non seulement lors d'une évaluation à l'école, mais aussi à l'occasion de toute évaluation : la transposition des résultats dans des mesures ciblées d'amélioration de la qualité ne peut en aucun cas être considérée comme étant acquise. Quand on les interroge sur les conséquences concrètes qu'ils avaient tirées des évaluations, les enseignants répondent en général plutôt avec réserve dans les études de suivi. Il en va de même des mesures de l'évaluation interne (cf. p. ex. Burkard/Kanders 2002) et de l'évaluation externe (cf. p. ex. Binder/Trachsler 2002, Kothhoff 2003).

Rolff (2002, p. 85) souligne à ce propos que les résultats des évaluations représentent d'abord des connaissances « scientifiques » et qu'ils doivent être traduits par les collègues en connaissances pratiques avant de pouvoir déployer des effets. Les écoles sont cependant façonnées par des connaissances pratiques. Ce ne sont pas des théories scientifiques, mais des modèles mentaux ou des théories courantes des enseignants qui dirigent en général l'action. Une « auto-explication sur la base des données » de l'évaluation (« provocations » internes ou externes sur la base de comparaisons de données ou conseil interne ou externe sur la base de données) est possible. Il n'existe toutefois aucun mécanisme automatique allant des données d'évaluation à une amélioration de la pratique.

(6) Les effets des mesures d'évaluation dépendent des structures de développement de l'école et de l'enseignement à l'intérieur de l'école.

Compte tenu de l'importance majeure de la communication et du traitement des résultats des évaluations à l'intérieur de l'école, personne ne conteste qu'un système d'évaluation ne peut déployer les effets escomptés que si les résultats sont exploités intensivement par les collègues pour le travail pédagogique. Selon Helmke (2004), ce processus se subdivise idéalement en quatre phases.



Pour organiser parfaitement ces processus complexes, il est indispensable de disposer de structures de développement de l'école et de l'enseignement qui fonctionnent, parmi lesquelles :

- Disposer d'une culture collégiale qui favorise l'apprentissage
- Etre capable d'aménager des processus régissant le développement de l'école et de l'enseignement
- Savoir comment concevoir les améliorations et les mettre en œuvre
- Faire appel à un appui extérieur dans les cas où ces connaissances ne sont pas suffisantes

(7) De «bonnes» écoles profitent davantage des mesures d'assurance de la qualité que les «mauvaises» écoles.

Du fait du rôle que jouent les compétences et les structures internes pour le développement de l'école, on peut supposer que les effets des évaluations s'observeront plutôt dans les écoles qui disposent d'une «culture de l'évaluation» interne développée que dans celles où tel n'est pas le cas. Les résultats des études de suivi sur la gestion interne à l'école des résultats d'un test de mathématique de Brandebourg semblent conforter cette thèse :

«Dans les écoles où les enseignants évaluent de manière plutôt positive le climat général de l'école ainsi que la collaboration générale et professionnelle dans le collège, les taux se révèlent plus élevés et la durée consacrée à l'étude des résultats plus longue dans l'ensemble. (...) Même si ces mesures ne peuvent être interprétées de manière causale, les relations mises en évidence plaident moins en faveur d'une mise en route de stratégies de coopération à partir des résultats d'une classe ou d'une école. A l'inverse, il est davantage probable que les écoles qui travaillent en collaboration se confrontent aux résultats» (Peek/Nilshon 2003, p. 82 s.).

(8) L'efficacité des contrôles de la qualité dépend du couplage de ces instruments avec des mesures ciblées de soutien et d'encouragement au niveau du système.

A Hambourg, les compétences des élèves de classes de 4^e ont été mesurées une première fois en 1996 (LAU5) et une seconde fois en 2003 (KESS4). De nets progrès ont été constatés entre ces deux enquêtes (Bos/Pietsch notamment 2004). Ce résultat a été interprété en partie comme le «triomphe des évaluateurs» (au sens : le contrôle extérieur des compétences des élèves et la présentation des résultats aux écoles contribuent à améliorer l'enseignement (DIE ZEIT, 9.9.04). De l'aveu des responsables de projet eux-mêmes, les facteurs essentiels ayant conduit à ce succès étaient constitués des mesures de politique de la formation prises à la suite de la première enquête en vue d'améliorer les compétences des élèves :

- Développement du tableau des heures
- Développement de structures journalières
- Intensification de l'encouragement de la lecture («conseil en langue écrite»)
- Postes d'encouragement supplémentaires à titre préventif et mesures d'encouragement individuelles

(Bos/Peek/Pietsch 2004).

L'introduction ciblée de mesures visant au contrôle de la qualité dans les écoles qui se sont dotées de stratégies d'amélioration de la qualité au niveau du pilotage semble ainsi être une stratégie efficace d'amélioration des compétences des élèves.

(9) Les projets-pilotes permettent de déduire les conditions de réussite de l'(auto)évaluation.

Les expériences récoltées dans des projets-pilotes pour organiser l'(auto)évaluation ont permis d'établir les conditions de réussite suivantes (cf. Burkard/Eikenbusch 2000) :

- Clarification des objectifs de l'évaluation
- Claires normes d'exécution et «cahiers des charges» des personnes concernées
- Le niveau d'exigence méthodologique de l'évaluation doit correspondre aux connaissances des participants

- Le projet d'évaluation doit pouvoir être maîtrisé avec les ressources disponibles
- Les domaines qui font l'objet de l'évaluation doivent avoir un intérêt pour les participants
- Des points de vue différents devraient être pris en considération (approche «triangulaire»).
- Intégration dans des processus continus de développement de la qualité de l'école (structures de travail qui fonctionnent)
- Présence d'un appui externe
- Volonté des participants de se confronter activement aux résultats.

4. Conclusions

Les résultats présentés sur l'efficacité d'un système d'évaluation permettent de tirer les conclusions suivantes sur l'aménagement d'un système d'évaluation au niveau de l'école et du système :

A) Niveau de pilotage

- L'assurance de la qualité doit s'inscrire dans une définition «complexe» de la qualité, mais se concentrer sur l'enseignement et ses résultats.
- Les mesures d'assurance de la qualité et de garantie d'un standard doivent s'intégrer dans une stratégie d'ensemble au niveau du pilotage et s'inscrire dans un plan d'action d'amélioration de la qualité.
- Il est nécessaire d'avoir des normes de la qualité (normes, cadre qualitatif) qui offrent un cadre de référence pour les évaluations internes et externes.
- Il est nécessaire d'avoir un système de contrôle de la qualité des différentes écoles qui répondent aux exigences des «comparaisons équitables» (Arnold).
- La question, plutôt négligée jusqu'à présent, du développement des «mauvaises» écoles nécessite une attention accrue, tant au niveau des plans d'action internes aux écoles qu'au niveau des appuis et, le cas échéant, des interventions externes (cf. Schvier 2005). Pour cela, il faut qu'il existe au niveau du système des procédures qui identifient ces écoles.

B) Niveau de l'école

- Référence à une «définition complexe de la qualité», mais accent sur l'enseignement
- Les mesures d'évaluation interne et externe doivent s'inscrire nécessairement dans des stratégies systématiques de développement de l'école et de l'enseignement (gestion de la qualité)
- Il revient à la direction de l'école une responsabilité particulière en la matière.
- Les écoles ont besoin d'un soutien dans le contrôle de la qualité (organisation des processus, gestion des résultats, instruments, en particulier dans le domaine de l'évaluation des résultats)
- Les résultats de l'évaluation / du contrôle de la qualité doivent être analysés de manière transparente (parents)

Bibliographie

- Arnold, K. H. : Fairness bei Schulsystemvergleichen. Münster 1999.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt C. : Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) : PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 261-332.
- Binder/Trachsler : wif! – Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule“. Luzern 2002.
- Bonsen, M./v. d. Gathen, J. : Schulentwicklung und Testdaten. Die innerschulische Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen. In : Holtappels, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.) : Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13, Weinheim/München 2004, S. 225-252.
- Bos, W./ Peek, R./Pietsch, M. : Wiegen und füttern... In Hamburg hat sich gezeigt, dass der Einsatz von Leistungstests und daran gekoppelte pädagogische Maßnahmen langfristig zu einer Verbesserung der Schülerleistungen führen. In : Forum Schule. 2/2004, S. 16-17. Landesinstitut für Schule. Soest 2004.
- Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.) : KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg o.J.
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S. : Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In : Rolff, H. G. u.a. (Hrsg.) : Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Weinheim, München 2000, S. 327-364.
- Burkard, C./Eikenbusch, G. : Praxishandbuch Evaluation. Berlin 2000.
- Burkard, C./Kanders. M. : Parallelarbeiten aus Sicht von Lehrkräften. In : Schulverwaltung NRW 13 (2002) 12, S.328-329.
- Ditton, H. : Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In : Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Weinheim, Basel 2000, S.73-92.
- Döbert u.a. : Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Frankfurt : DIPF 2003.
- Eikenbusch, G. : Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998.
- Hartung, M./Kerstan, T. : Triumph der Tester. In : Die Zeit (2004) 38.
- Helmke, A. : Von der Evaluation zur Innovation. Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschulen. In : Seminar (2004) 2, S. 90-112.
- Koch, U./Ophoff, J., Hosenfeld, I./Helmke, A. : Qualitätssicherung : Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse der Lehrerbefragung zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen. Landau 2006 (http://www.uni-landau.de/vera/downloads/Evaluation_VERA2004_Koch_GrossOphoff_etal.pdf)
- Kohler, B./Schrader, F.-W. : Ergebnissrückmeldung und Rezeption : von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. In : Empirische Pädagogik 18 (2004)1, S. 3-17.
- Kotthoff, H.-G. : Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen. Münster 2003.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) : „Qualität als gemeinsame Aufgabe“. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Frechen 1998.

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) : Standards setzen. Ergebnisse überprüfen. Qualität sichern. Düsseldorf 2004.
- OECD-PISA : School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Paris 2005
- Peek, R. : Rückmeldestrategien als Element der Qualitätsentwicklung durch großflächige Tests. In : Journal für Schulentwicklung. (2001) 2, S. 55-64.
- Peek, R./Nilshon, I. : Schulrückmeldungen von Schulleistungsstudien am Beispiel des Quasum-Projektes. Reihe „Schulforschung in Brandenburg“ Heft 2. Potsdam o.J.
- Rolff, H. G. : Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. In. Rolff u.a. (Hrsg.) : Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Weinheim, München 2002, S. 75-98.
- Schwier, B. : Ein blinder Fleck : Schulentwicklung als Schulverbesserung von „Schwachen“ Schulen in England und Wales. In : Zeitschrift für Pädagogik (2005) 3, S. 380-396.
- Steffens, U./Bargel, T. : Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- Terhart, W. : Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In : Zeitschrift für Pädagogik (2002) 1, S. 91-110.
- Tillmann, K-J. : Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit. Vortrag auf dem Landesweiten Schulsportforum am 27.9.2001 in Soest.
- Van de Vall, M. : Angewandte Sozialforschung. Weinheim, München 1993.
- Watermann, R. u.a. Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von Schulrückmeldungen in Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen. In : Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) : PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 393-409.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.) : Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997.

Contact :

Christoph Burkard
 Ministère de l'Education et de la Formation continue
 Völklingerstrasse 49
 D-40221 Düsseldorf
 Telefon : 0049 211 5867 3381
 E-mail : christoph.burkard@msw.nrw.de