

Bienne, le 14 juin 2006, cps / CDIP

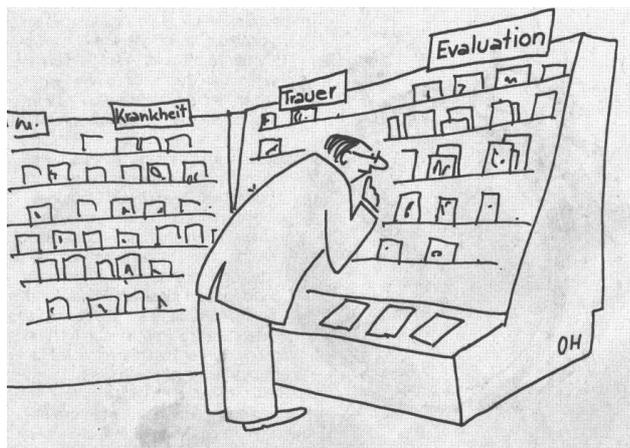
IDENTIFICATION DES QUATRE REGARDS PORTÉS SUR LA QUALITÉ DE L'ÉCOLE ET POSSIBILITÉS DE VÉRIFICATION

Exposé

(Texte rédigé par Martin Baumgartner d'après l'enregistrement du 14 juin 2006)

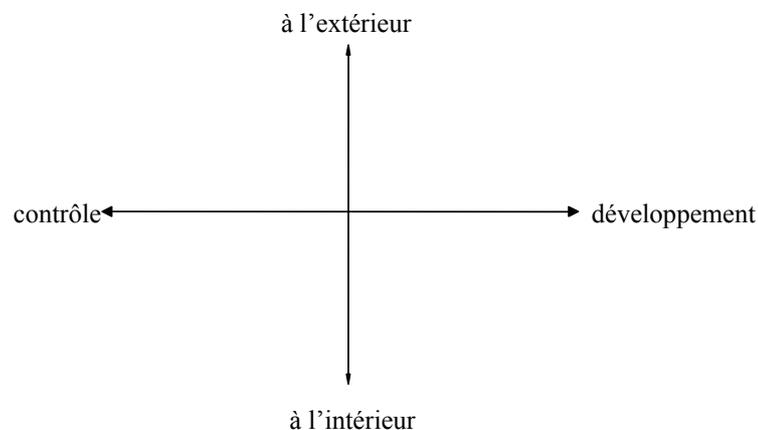
Mesdames et Messieurs, bonjour!

On m'a confié une tâche difficile : dessiner une carte pour situer les exposés. Je suis alors tombé sur une caricature d'Oswald Huber dans la NZZ de dimanche dernier.



Entre les cartes de vœux et de deuil et selon la manière dont les choses tournent, il existe apparemment aussi, maintenant, des cartes d'évaluation. Cette alternance du chaud et du froid, je l'éprouve également quand je présente les résultats d'une évaluation.

J'ai consulté mes fiches et constaté qu'il vaut parfois aussi la peine de revenir à quelque chose de plus ancien, ce qui, aujourd'hui, veut dire à quelque chose qui date de plus de dix ans. J'ai passé en revue mon fichier plusieurs fois et suis toujours retombé sur le système de John Nisbet. Je le cite d'après Burkard/Schratz/Strittmatter, car je n'ai moi-même jamais vu l'original.



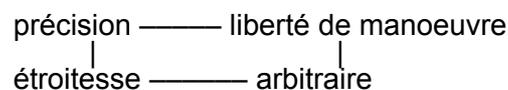
Système des coordonnées de Nisbet

Ce système de coordonnées montre de façon convaincante les deux zones de tension entre lesquelles se situe l'évaluation de la qualité de l'école. Elles apparaissent également dans les quatre exposés. La question se pose de savoir comment encourager le développement et quelle doit être l'étendue du contrôle. Par ailleurs, il existe des attentes différentes à l'intérieur et à l'extérieur concernant la qualité de l'école et de l'enseignement, et l'évaluation.

On ne peut lever ces tensions en se plaçant exactement au centre. Il faut bien plutôt se positionner à chaque fois clairement dans la réalité présente : «ce que je fais en ce moment, c'est de l'évaluation» ou «ce qui est en cours actuellement, c'est du développement». La marque de la qualité est alors de ne pas rester immobile dans un coin, mais de bouger en accord avec la situation en déclarant toujours clairement sa position. Il en va de même dans l'autre dimension : on ne peut être à la fois un représentant de ce qui se passe à l'intérieur et y porter un regard extérieur.

Je vais tenter maintenant de classer les exposés. Il ne s'agit bien entendu pas d'un classement des personnes, mais du contenu de leurs affirmations. En effet, les intervenants n'ont pas non plus pris des positions fixes, mais traité différents aspects. J'aimerais cerner ces mouvements. Un paysage apparaîtra progressivement, dont la référence centrale est la définition de la qualité. Monsieur Burkard a dit que la qualité était un concept normatif. Je le vois selon Friedrich Glaser comme un concept politique. «Politique» veut dire que la qualité, et plus particulièrement ici, la qualité de l'école plonge ses racines dans un contexte sociétal. Cela signifie qu'il n'existe pas de qualité objective. Le concept doit constamment être renégocié. C'est pourquoi je reste sceptique quand des experts postulent une définition définitive de la qualité de l'école. La qualité de l'école est toujours soumise à une date de péremption dans le contexte macro et micro politique. Elle exige constamment le renouvellement. Malgré tous les beaux rêves, la qualité de l'école n'est pas un sujet que l'on peut liquider une fois pour toutes. Il s'agit de la cerner progressivement et de mettre ses priorités. Il y a toujours plusieurs regards possibles comme l'ont démontré clairement les quatre exposés de ce matin. Madame Tabin a fait appel à la participation du corps enseignant, Monsieur Nicklaus et Monsieur Signer ont cherché à poser le cadre ou l'ont posé.

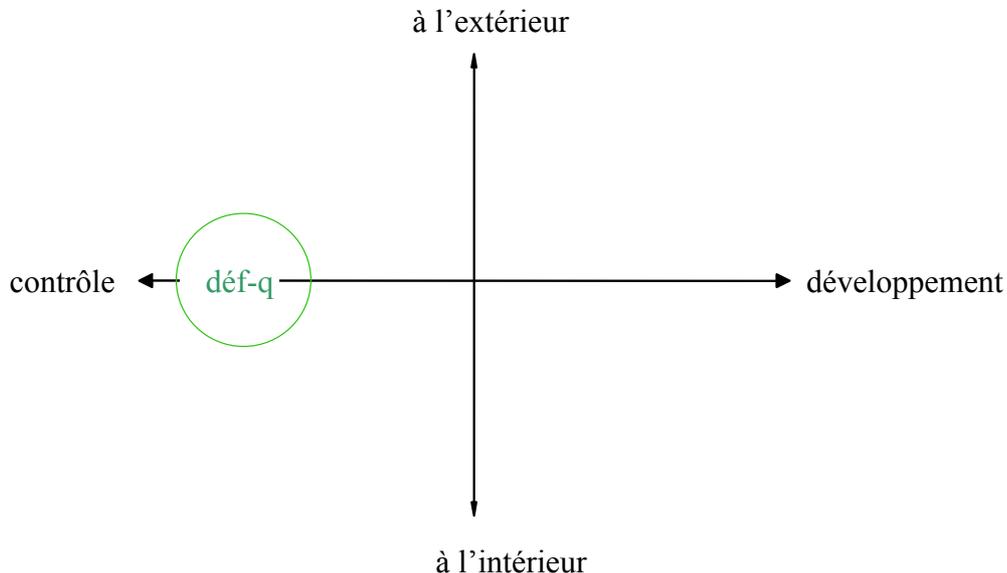
Un autre dilemme est la tension entre précision et liberté de manœuvre. Il était plus particulièrement visible chez Messieurs Signer et Binggeli. Cette zone de tension peut s'ordonner selon la classification de Schulz von Thun en un carré des valeurs :



Sur le plan supérieur, on trouve un couple notionnel investi positivement. Il permet un dialogue constructif. Le danger d'un glissement au plan inférieur subsiste, où on lutte en se dévalorisant mutuellement, c'est-à-dire en prenant des positions inamovibles. Si on veut être trop précis, on frise l'étroitesse; si on laisse une trop grande marge de manœuvre, on tombe dans l'arbitraire. Ici aussi, cela montre que la qualité est un concept dynamique et non pas statique; cela vaut pour tous les systèmes de qualité.

Si je cherche maintenant à ordonner les définitions de la qualité, je constate qu'elles sont plutôt à mettre dans la zone du contrôle (on parle souvent également de «produit» à la place de «contrôle» et, sur le même axe, de «processus» plutôt que de «développement»). En suivant mon propos, il est possible de localiser les définitions de la qualité très précisément entre l'intérieur et l'extérieur. Les définitions de la qualité doivent être vérifiables de l'extérieur et justifiées de l'intérieur. L'école est en effet voulue et portée par l'extérieur.

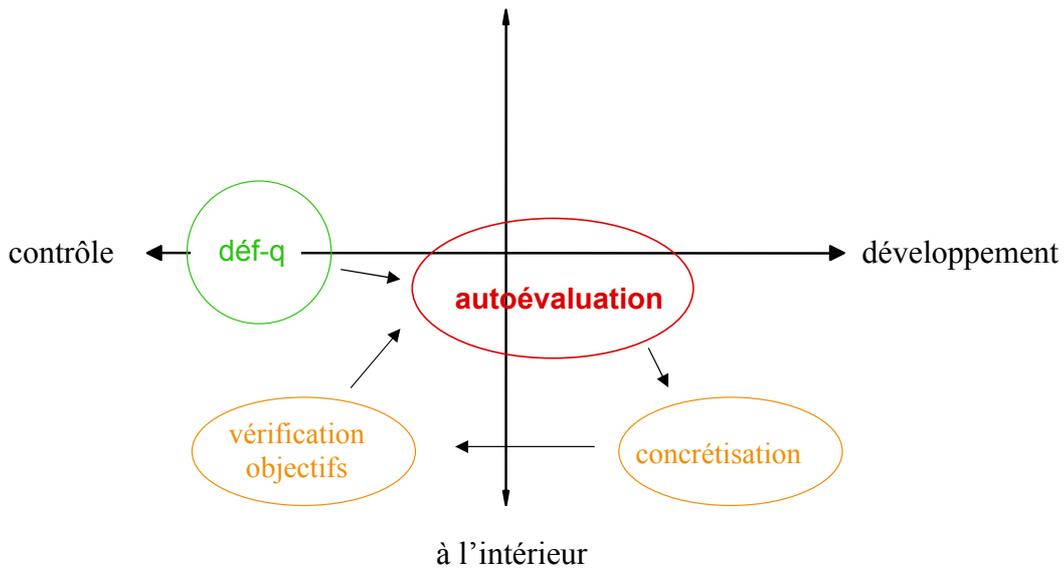
La société finance l'école et doit donc aussi déterminer quelle sorte de qualité elle veut. Par ailleurs, les gens du métier sont à l'intérieur ou proches de l'école. Ils doivent définir comment la qualité peut se concrétiser. La définition de la qualité est un élément central, sinon forcément le premier. Il est toutefois important d'y revenir, de le reprendre : « La définition est-elle toujours valable? Pouvons-nous l'utiliser telle qu'elle est? »



Une fois que l'on s'est mis d'accord sur certains aspects de la qualité (il n'est pas nécessaire de les inclure tous et tout de suite), il s'agit de mettre sur pied, dans un cycle interne, un processus d'autoévaluation sur cette base. Il peut se résumer par la question «Où en sommes-nous?»

Tous les exposés ont mentionné comme clef de voûte la transposition des résultats d'évaluation en mesures. Le rêve serait que la concrétisation se fasse d'elle-même à la suite d'une évaluation. Mais cela ne se fait pas tout seul – j'y reviendrai. La concrétisation n'est pas le seul point indispensable. Son efficacité doit à nouveau être vérifiée : «Avons-nous atteint les objectifs? Faut-il améliorer la réalisation ou fixer de nouveaux objectifs? Avons-nous été trop ambitieux?» Ces questions ramènent une fois de plus à la définition de la qualité.

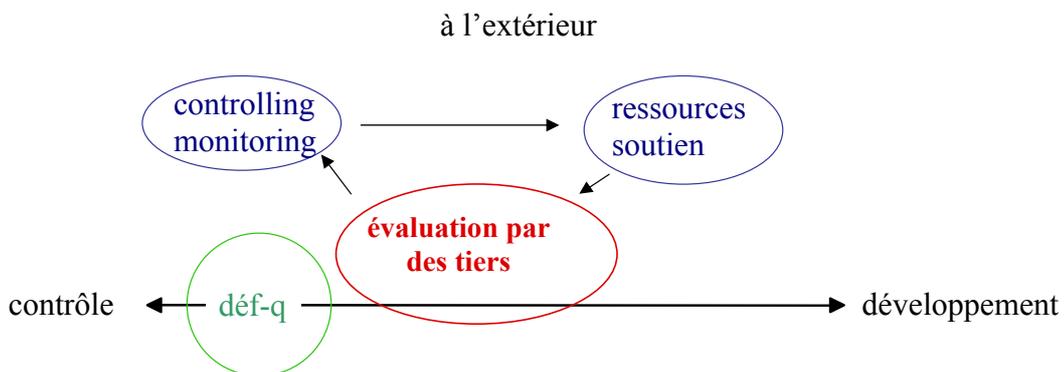
Monsieur Nicklaus a par exemple explicitement demandé que les enseignants entreprennent une telle vérification en la centrant sur leur enseignement (feedback).



Ce cycle interne d'autoévaluation doit être complété en premier lieu. Les efforts ultérieurs dans le domaine de la qualité en dépendent. L'autoévaluation se déroule «à l'intérieur» et doit permettre de vraiment rendre compte. Elle doit être plus qu'une simple manière de se tranquilliser, du genre «on s'en occupe». Vis-à-vis de l'extérieur, il convient de clarifier comment on va rendre compte et ce qu'il adviendra des résultats de l'évaluation, en particulier en cas de mauvais résultats, comme Monsieur Burkard l'a évoqué.

J'en viens maintenant au cycle externe. Monsieur Nicklaus l'a souligné à diverses reprises : il faut ici des ressources. Monsieur Binggeli a accordé de l'importance au soutien, Madame Tabin a insisté : «Cela ne se fait pas gratuitement.» C'est dangereux dans la situation financière du moment, où l'on met partout en avant la neutralité des coûts. Néanmoins, sans soutien, une gestion efficace de la qualité n'est guère possible. Il faut qu'il y ait eu soutien et que le cycle interne d'autoévaluation soit achevé pour qu'une évaluation par des tiers puisse avoir lieu sur cette base. J'emploie ici intentionnellement l'expression «évaluation par des tiers». On cache volontiers aujourd'hui ce mandat sous le terme d'«évaluation externe».

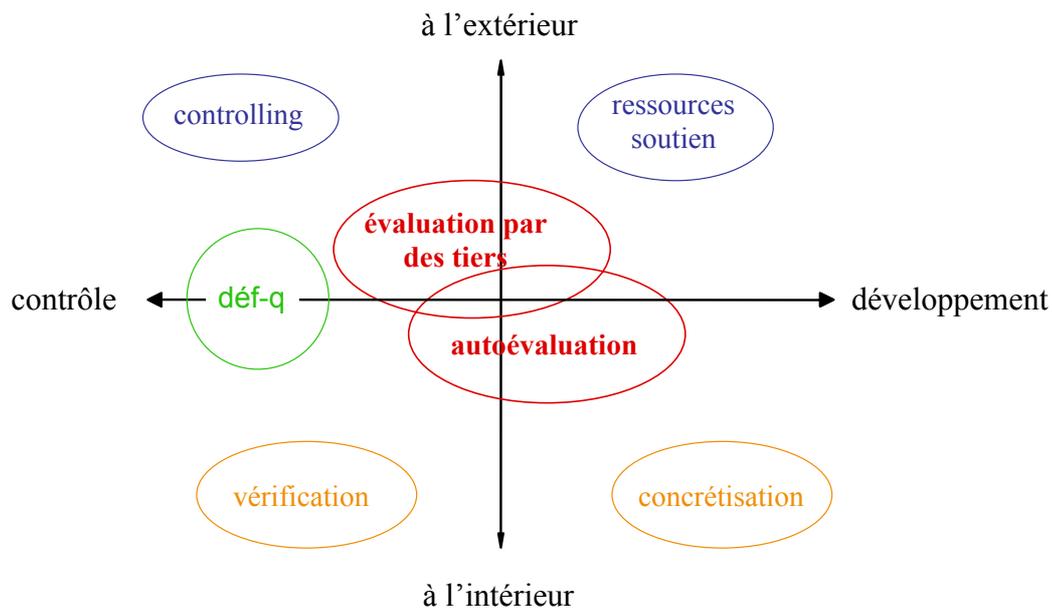
Les résultats d'une évaluation par des tiers ne doivent pas être examinés seulement par l'école, mais aussi par les autorités et, si possible, en commun. Il s'agit ici du «controlling», (pilotage) sur la base de la connaissance générée. Ce genre de connaissance s'acquiert dans le cadre de l'autoévaluation et de l'évaluation par des tiers comme à travers le pilotage. L'étude PISA, si souvent citée, en est un exemple. La question est maintenant : «Que faisons-nous avec ça?».



Le cycle commence ici avec les ressources. Nous pouvons ainsi inciter à des développements qu'il s'agit à nouveau d'évaluer. Monsieur Burkard a montré dans un exemple parlant que l'évaluation en elle-même n'a pas été le seul moteur des améliorations. Elles se sont produites seulement après les interventions de soutien, basées sur l'évaluation.

Plusieurs remarques dans les exposés ont montré qu'il était temps de s'occuper des zones supérieures du controlling et du soutien. Il s'agit d'un controlling qui prend au sérieux les écoles et le corps enseignant, et négocie avec eux. Les accords sur les résultats, cités par Messieurs Binggeli et Nicklaus, peuvent être considérés comme un exemple de concrétisation dans ce sens. Se mettre d'accord veut dire ici dialoguer et non pas imposer.

Examinons encore une fois le paysage dans son ensemble.

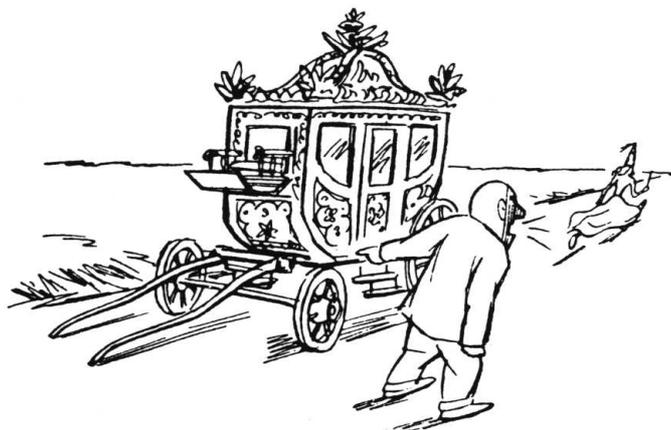
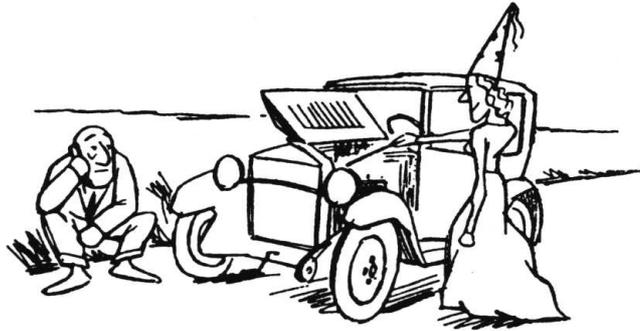
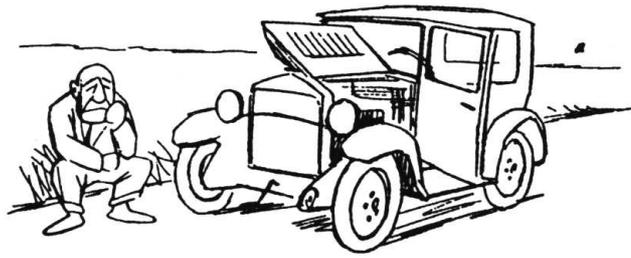


C'est une zone de tension et les évaluations se trouvent à l'intérieur. Tous n'entendent pourtant pas la même chose en parlant d'évaluation. Parmi les intervenants, certains se sont référés à des recherches internationales, comme PISA par exemple, et demandent aux écoles d'en prendre de la graine. Cela signifie qu'un effet doit suivre immédiatement tout en bas à droite en partant de tout en haut à gauche. Le graphique le montre bien : l'écart est trop grand. Dans les faits, il est rare que des données PISA soient disponibles pour toute une école ou des classes en particulier. L'école ne peut donc pas réagir spécifiquement à ces données. Pour qu'il y ait des effets sur les apprentissages au niveau de l'école et de l'enseignement, il faut des étapes intermédiaires.

Il est nécessaire que les éléments soient judicieusement agencés dans ce paysage. Messieurs Nicklaus et Binggeli ont clairement appelé à la cohérence pour les éléments constitutifs. On a besoin d'une structure cohérente.

J'en arrive donc aux exigences posées ce matin par les intervenants.

- 1) Le but, c'est l'apprentissage (pas l'enseignement = *unter-richten* en allemand).
Il s'agit des apprentissages au niveau des élèves et des apprentis mais aussi des enseignants et des écoles comme institutions. En allemand, le mot *unterrichten* se compose de deux éléments qui sont en fait contre-productifs. Il ne s'agit en premier lieu ni de subordination (*unter-*) ni de jugements à émettre (*richten*), mais pas non plus simplement d'enseigner. Il s'agit en tout premier lieu de faire en commun l'effort d'apprendre. Les évaluations ne sont utiles que si toutes les parties concernées en retirent quelque chose.
- 2) La cohérence des éléments (exigences de qualité, évaluation, concrétisation, controlling) est plus importante que leur homogénéité. C'est la cohérence qui rend l'ensemble digne de confiance et efficace. L'homogénéité ne peut être le but, comme le montrent les craintes de Monsieur Signer. Une homogénéité à l'échelle mondiale – mais qui se limite à des secteurs particuliers, repose sur un petit nombre de données spécifiques et laisse de côté les contextes culturels – dicte la qualité de l'école.
- 3) Le développement de la qualité doit être visible dans la concrétisation des résultats de l'évaluation.
Il s'agit ici de l'indicateur central. Mais nous n'avons encore que peu d'indices à ce sujet. C'est ce que différents exposés ont laissé entendre.
- 4) Le développement de la qualité a besoin de soutien et d'un controlling participatif.
Participatif veut dire que l'on prend part. Les écoles sont aussi fières des résultats des évaluations et veulent les montrer. Si les rapports disparaissent simplement dans les tiroirs de l'administration, il s'ensuit de la frustration et les questions surgissent : «A quoi sert cet exercice coûteux?». A Zurich, nous avons organisé des rencontres d'environ deux heures réunissant direction d'école et autorités administratives. L'école pouvait présenter ce qu'elle avait fait, quels étaient les résultats de l'évaluation et ce qu'elle-même en retirait. Les connaissances qui ressortent de ces discussions sont intégrées aux décisions sur les objectifs. Le controlling prend donc du temps et exige des contacts. Vous ne pouvez le faire assis à votre table de travail ou devant une console, le face-à-face est indispensable.
- 5) Il faut des structures légères que l'on peut assimiler.
Malgré la complexité du paysage, il faut des structures simples. Comme l'a dit Monsieur Binggeli, la qualité n'est pas quelque chose que l'on greffe; elle est incluse. Mais les structures ne doivent pas constituer une surcharge; elles doivent être utiles au mandat essentiel qui est d'inciter à apprendre. Donc pas trop d'éléments décoratifs mais des composants essentiels et suivis d'effets. C'est ce que montre très joliment la caricature de Chaval que j'aimerais présenter en guise de conclusion.



6

Occupons-nous du moteur !

Hans Keller en bref

Né en 1946, mathématicien et professeur de gymnase, a enseigné durant 25 ans, recteur adjoint à Bülach, puis chef de projet au Département de l'éducation du canton de Zurich (RRM, développement de la qualité). Exerce son activité de conseiller et d'évaluateur en matière d'éducation et d'organisation depuis 1993, d'abord à temps partiel, actuellement à temps complet. Est principalement actif dans le domaine du secondaire II pour l'espace germanophone.

Dr. Hans Keller

Winzerweg 2

8180 Bülach

Telefon : 01 860 82 00

E-mail : info@hkeller.ch