

Crotti, Claudia; Osterwalder, Fritz

Éditorial: Mesure des performances et évaluation des systèmes éducatifs – présupposés et contextes

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29 (2007) 1, S. 9-12



Quellenangabe/ Reference:

Crotti, Claudia; Osterwalder, Fritz: Éditorial: Mesure des performances et évaluation des systèmes éducatifs – présupposés et contextes - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29 (2007) 1, S. 9-12 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-41778 - DOI: 10.25656/01:4177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-41778>

<https://doi.org/10.25656/01:4177>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Schweizerische
Zeitschrift
für Bildungswissenschaften
Rivista svizzera
di scienze dell'educazione
Revue suisse
des sciences de l'éducation

<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Éditorial: Mesure des performances et évaluation des systèmes éducatifs – présupposés et contextes

Claudia Crotti et Fritz Osterwalder

Loin d'être un effet de mode médiatique, les études comparatives internationales d'évaluation et de performances des systèmes éducatifs (Third International Mathematics dans Science Study (TIMSS), le Programme for International Student Assessment (PISA) ou l'Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)) se sont imposées tant au niveau national qu'international. Les longues discussions sur le positionnement des systèmes éducatifs, sur le niveau de compétences des systèmes éducatifs locaux ou nationaux, sur les particularités des « modèles » très ou peu performants représentent une évolution significative des systèmes éducatifs et de la politique de l'éducation même.

Dans les pays et les systèmes politiques où l'implantation du système éducatif, institutionnelle et relativement aux contenus, était traitée au plan des réalités locales – alors que le fédéralisme était considéré comme une constante incontournable, comme c'était le cas aux Etats-Unis et en Suisse aussi –, la standardisation ou l'unité, voir l'uniformisation de l'enseignement est désormais un programme-cadre universellement accepté.¹

Non seulement dans les pays comme la France, disposant d'une longue tradition de centralisme et d'uniformisation de la politique de l'éducation nationale, mais aussi dans les pays qui commencent seulement à définir leur politique dans ce cadre comme la Suisse, on constate que les épreuves internationales, les indicateurs de mesure et le positionnement y relatif sont de plus en plus considérés comme des unités de références en matière de politique éducative. La longue tradition des spécificités culturelles nationales ancrées dans les systèmes éducatifs est remplacée par une politique d'alignement international. Les critères de mesures des performances établis par les instances et organisations internationales sont acceptés comme ligne de conduite pour la politique de l'éducation sans discussion. Derrière PISA, un « curriculum mondial » pourrait même s'esquisser (Fuchs, 2003, p. 161).

Il ne s'agit pourtant pas d'une simple coïncidence conjuguant divers efforts d'uniformisation, d'évaluation internationale et de mesures de performances. Ces études ont bien plus pour tâche précise d'harmoniser internationalement

l'éducation. Elles ont la fonction de fournir des « indicateurs de compétences pour les processus de formation », à utiliser « pour des décisions politiques et administratives visant l'amélioration des systèmes éducatifs nationaux » (Baumert *et al.*, 2001, p. 285-310). Les mesures de performances et les études d'évaluation ont un destinataire politique prioritaire: elles s'adressent en particulier à des responsables influents de la scène politique ou administrative, et constituent un élément essentiel de leurs instruments d'action. On postule que ces responsables adoptent les mêmes critères de mesures des performances pour orienter leur politique et, de cette façon, contribuer à l'uniformisation du système éducatif. Dans le même mouvement, on suppose que les responsables internationaux de la politique de l'éducation qui, depuis longtemps, ont fait de l'harmonisation de l'éducation leur programme principal, utilisent aussi ces mesures des performances et l'évaluation comparative des systèmes éducatifs pour leur politique.

Après la deuxième guerre mondiale, avec l'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) et le *Conseil de l'Europe*, diverses expériences institutionnelles, discutées publiquement, ont été tentées pour harmoniser la politique de l'éducation des différents états du point de vue des programmes. En qualité de forum et de prestataire de services pour la politique économique des gouvernements, l'OCDE avait mis très tôt sur une uniformisation informelle de la politique de l'éducation grâce à des procédures. L'OCDE avait fondé, déjà en 1968, le *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI). Ce centre proposait de redynamiser une ancienne initiative, pourtant enlisée, de l'organisation. Il s'agissait de mettre les sciences naturelles au centre de l'éducation dans les écoles des états membres. Avec cette nouvelle initiative, l'objectif ne visait plus directement l'uniformisation des programmes scolaires. Grâce au « développement du programme d'enseignement scientifique », une série de séminaires internationaux ont été mis sur pied pour les politiques, les administrateurs et les chercheurs dans le domaine de l'éducation. Par ce moyen, les programmes d'enseignement devaient s'abstraire de leur contexte politique et administratif national et s'engager dans un processus d'harmonisation international. Malgré la collaboration d'une grande partie de pédagogues et administrateurs de l'éducation européens, ce programme a avorté, surtout à cause de la très forte volonté, manifeste à cette époque, de maintenir les particularités traditionnelles, locales et nationales, des institutions éducatives.²

La complexité du processus que les réformateurs et les réformatrices auraient dû enclencher a aussi contribué à l'échec de l'harmonisation par la réforme scientifique des programmes d'enseignement. Trop de présupposés s'appuyaient sur des conditions dont les responsables ne disposaient absolument pas.

Le projet de mesure comparative des performances internationales, déjà activé dans les années passées dans le même cadre institutionnel que le « développement scientifique des programmes d'enseignement », est par contre structuré de façon plus simple. Il s'appuie sur la saisie et l'exploitation de données et se fonde sur la volonté et l'engagement des politiques et des administrateurs dans le

domaine de l'éducation nationale d'atteindre une position de pointe dans la compétition internationale. Les présupposés spécifiques, les conditions de mesure et de comparaison des performances, ainsi que les attentes programmatiques sont cruciales dans le contexte actuel.

En conséquence, il s'agit de montrer et d'examiner les présupposés, les conditions et les différentes implantations qui sont à la base des mesures comparatives de performances et des systèmes d'évaluation. Dans la partie thématique de la présente *Revue*, deux différentes stratégies d'analyse sont utilisées pour y parvenir.

Dans les deux premiers articles, la discussion porte sur les programmes d'études des performances et d'évaluation internationales. *Rolf Becker* examine la possibilité même de s'appuyer sur les études PISA, réalisées au niveau international, pour concevoir des programmes scientifiques comme c'est devenu l'habitude ces dernières années en matière de politique de l'éducation. Cet examen ne concerne pas les nombreuses recherches et conclusions³ en relation avec de nouvelles études nationales sur PISA, mais plutôt l'opinion répandue dans le débat politique que PISA et des études analogues pourraient fonder un programme en matière de politique de l'éducation, déplaçant ainsi le processus de décision de la politique éducative dans le cadre scientifique et d'une enquête objective. De son côté, *Désirée Donzallaz* interroge l'effet des hypothèses qui, de façon implicite, doivent être posées dans le cadre des instruments pour l'assurance de la qualité et l'évaluation.

Dans une deuxième partie sont étudiés les fondements et les attentes, les modes d'utilisation et les effets des contextes historiques et culturels différents qui interviennent dans les questions de mesures de performances et les évaluations. *Claudia Crotti* et *Katharina Kellerhals* examinent ici les examens pédagogiques des recrues militaires. Vers la fin du 19^e siècle, ces examens avaient été introduits en Suisse par les forces libérales, avec une visée politique, parallèlement à leur programme de renouveau libéral. Dans ce contexte rénovateur, la question des présupposés des responsables libéraux se pose : qu'est-ce qui, grâce à cet instrument, pouvait fonder un processus d'uniformisation des différents systèmes éducatifs cantonaux en Suisse? *Jacqueline Levasseur* et *Jean-Claude Emin*, qui occupent tous les deux un poste à responsabilité dans l'institution française pour l'évaluation et la mesure des performances, décrivent le programme et son implémentation dans le développement du système d'éducation français. Pour terminer, *Adam Gamoran* montre l'utilisation d'un instrument de mesures des performances et de la qualité visant, par son intégration, l'harmonisation nationale du système éducatif hautement fédéraliste des Etats-Unis.

La discussion ne porte donc ici ni sur la façon dont sont structurés les instruments de mesure des performances, ni sur les résultats produits, et pas non plus sur leur interprétation. L'uniformisation de l'éducation par des standards communs et des mesures des performances n'est même pas débattue ici. Il s'agit bien plus de clarifier quels sont les présupposés au cœur de l'utilisation de ces instruments et dans quels contextes ils sont utilisés.

Notes

- 1 Pour d'autres renseignements sur la transformation en Suisse, voir Osterwalder et Weber (2004). Entre-temps, en mai 2006 la constitution fédérale suisse a été modifiée sans opposition notable du parlement ou des électeurs: l'uniformisation des systèmes éducatifs cantonaux représente aujourd'hui une tâche commune des cantons et de la Confédération.
- 2 À cette époque, cette procédure avait été ouvertement exposée et commentée sans aucune restriction de la part du responsable de l'éducation de cette époque de l'OCDE, David C. Thomas (1972). Le développement scientifique des programmes d'enseignement devait mener à un processus international de réforme et d'uniformisation scolaires. Ce projet se fondait sur le diagnostic d'un renouveau technologique imminent et d'un manque de cadres techniques. L'expansion de la pédagogie en Europe, qui devait imiter celle des États-Unis, a représenté un argument stratégique.
- 3 Bien que, pendant la première phase des discussions sur PISA, les scientifiques fassent régulièrement remarquer les limites de la recherche ainsi que la nécessité d'études additionnelles (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001), peu après il s'est développé un débat normatif à propos des résultats de PISA, auquel de nombreux scientifiques ont pris part sans aucune réserve.

Bibliographie

- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). Untersuchungsgegenstand, Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Ed.), *PISA 2000* (pp.15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). Programme für International Student Assessments.
- In E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (p. 285-315). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 161-179.
- Osterwalder, F./Weber, K. (2004). Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26, 11-32.
- Thomas, D. C. (1972). Die Arbeit der OECD an der Curriculumsentwicklung. In *Schulreform durch Curriculumsrevision. Dokumentation des XIV. Gesprächs zwischen Wirtschaft und Wissenschaft über Schulreform durch Lehrplanrevision* (Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft, pp. 61-68). Stuttgart: Klett Verlag.