



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Bureau international  
d'éducation

---

Réflexion en cours n°5 sur  
*Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation*

---

# Dix observations sur les systèmes d'évaluation de l'apprentissage



<b>Titre</b>	Dix observations sur les systèmes d'évaluation de l'apprentissage
<b>Série</b>	Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation
<b>Réflexion en cours</b>	Septembre, 2016, No.5 IBE/2016/WP/CD/05
<b>Directrice du BIE</b>	Dr. Mmantsetsa Marope
<b>Équipe en charge de la coordination et de la production au sein de l'UNESCO-BIE</b>	Renato Operti, Émeline Brylinski, Giorgia Magni, Caitlin Vaverek
<b>Auteur</b>	Juan Carlos Tedesco
<b>Keywords</b>	Curriculum – évaluation – approche systémique – justice sociale

## Note de l'équipe du BIE

Le Bureau international d'éducation (BIE) a lancé la série de réflexions en cours sur *les principaux enjeux actuels en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation* en vue d'offrir un espace commun pour mener un dialogue mondial, élaborer des documents de manière collective et débattre de ces enjeux qui revêtent une importance primordiale pour les États membres de l'UNESCO. Cette série vise à soutenir les efforts menés par les pays pour intégrer certaines questions complexes à différents niveaux et parmi les divers dispositifs et structures des systèmes éducatifs dans le cadre des processus de révision et de développement du curriculum.

Dans un premier temps, les domaines abordés par la série de réflexions en cours incluent, entre autres : (i) l'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) en tant que fondement du développement holistique et de l'apprentissage de l'enfant ; (ii) l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les premières années du primaire afin de favoriser le développement des compétences essentielles ; (iii) la culture des jeunes et les compétences pour les jeunes au début du XXI<sup>e</sup> siècle (couvrant l'éducation formelle, non formelle et informelle) ; (iv) les curricula axés sur les TICs et la pédagogie inclusive, pour contribuer à la pertinence et à l'efficacité des résultats d'apprentissage ; (v) les curricula en Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques (STEM par son sigle anglais) visant à favoriser un développement durable ; (vi) les curricula relatifs à l'éducation à la citoyenneté mondiale (paix, droits de l'homme, développement durable, valeurs, éthique, multiculturalisme, etc.) ; (vii) les évaluations visant à renforcer et à soutenir les opportunités d'apprentissage ; et (viii) l'éducation inclusive comme principe directeur des systèmes éducatifs.

La série de réflexions couvre un large éventail de productions de savoir, parmi lesquels se trouvent : des documents de discussion, des notes d'orientation, des cadres de référence, des directives, des prototypes, des banques de ressources, des outils d'apprentissage et des ressources multimédias. Ces produits sont examinés, révisés, utilisés et diffusés afin de favoriser la participation des organismes ou des instituts spécialisés dans le domaine de l'éducation et du curriculum, et plus particulièrement des spécialistes du curriculum, des responsables de l'élaboration de celui-ci, des experts en développement, des responsables de l'élaboration des politiques, des formateurs d'enseignants, des superviseurs, des directeurs, des enseignants, des chercheurs et d'autres parties prenantes de l'éducation. Ils servent également de documents de référence pour la série de formations proposées par le BIE en vue de renforcer les capacités liées au curriculum, à l'apprentissage et à une éducation de qualité (incluant plusieurs maîtrises, diplômes, certificats et ateliers) afin d'instaurer un dialogue politique et technique réunissant diverses parties prenantes et de favoriser des interventions durables dans les pays.

Nous encourageons les lecteurs et utilisateurs à interagir de manière active et à partager leurs différents points de vue par le biais des blogs et des forums en ligne. En effet, les espaces de réflexion en ligne nous permettent de rester connectés, de faciliter les échanges entre experts venant de différentes régions du monde et de favoriser une véritable réflexion continue sur les enjeux examinés. Notre blog vise à réunir différentes ressources, lesquelles comprennent des outils et des documents (tels que mentionnés ci-dessus) portant sur des thèmes spécifiques afin de fournir un ensemble riche et complexe de documents axés sur les besoins particuliers des États membres. Les réflexions en cours permettront de restituer les visions, les points de vue et les commentaires pertinents exprimés par les participants et constitueront une ressource clé pour soutenir les efforts des États membres visant à intégrer les conclusions pertinentes et les bonnes pratiques dans les politiques nationales, les cadres curriculaires de référence, les processus de développement du curriculum et les pratiques professionnelles.

**Dr. Mmantsetsa Marope : Directrice, Bureau international d'éducation**



# Dix observations sur les systèmes d'évaluation de l'apprentissage <sup>1</sup>

**Résumé :** Juan Carlos Tedesco<sup>2</sup>, un renommé et prestigieux éducateur argentin partage son point de vue sur l'évaluation de l'apprentissage. L'auteur suggère que, en observant de près l'histoire de l'évaluation, et en discutant de ses forces et de ses faiblesses, des progrès peuvent être réalisés dans ce domaine, en comprenant qu'un grand nombre de dimensions matérielles et culturelles sont en jeu, à la fois en dehors et au sein du système éducatif. Ce document aide à comprendre qu'en utilisant une approche systémique pour répondre à ces objectifs, il devient alors possible d'établir des procédures qui ont pour but de promouvoir un niveau plus élevé d'égalité et de justice sociale. D'autre part, un équilibre adapté entre les évaluations externes et internes peut améliorer la qualité de l'éducation. Nous devons cesser de considérer l'évaluation comme une fin en elle-même. Nous devons plutôt la considérer comme un outil pour atteindre les objectifs de justice sociale.

**Mots-clés :** Curriculum – évaluation – approche systémique – justice sociale

---

<sup>1</sup> La base de ces notes a été élaborée en vue du Séminaire international intitulé « Au-delà des notes : élargir les frontières de l'évaluation de l'apprentissage » (Más allá de las notas. Ampliando fronteras en evaluación de aprendizajes), organisé le 15 juin 2016 à Santiago du Chili par l'Agence en charge de la qualité de l'éducation (Agencia de Calidad de la Educación).

<sup>2</sup> Juan Carlos Tedesco est actuellement professeur au sein de l'Université nationale de San Martín (Argentine). Il a exercé les fonctions de vice-ministre et de ministre de l'Éducation de l'Argentine entre 2005 et 2010, après avoir occupé le poste de directeur au sein du Bureau régional à Santiago (OREALC/UNESCO), l'IIPE-UNESCO à Buenos Aires et le BIE-UNESCO à Genève.

## 1. Introduction

Nous assistons à une reprise du débat (tant au niveau national qu'au niveau international) en ce qui concerne les dispositifs d'évaluation des résultats d'apprentissage. Les acteurs devant être évalués ainsi que les dimensions des évaluations se sont diversifiés, et les modèles institutionnels qui définissent les activités d'évaluation font également l'objet de discussions. Les présentes observations visent à contribuer à ce débat du point de vue d'un utilisateur des produits des systèmes d'évaluation, tant dans le cadre de mes activités de chercheur que dans le cadre de mon expérience en matière de gestion et de prise de décisions en tant qu'ancien ministre de l'Éducation de l'Argentine. Rédigées dans ce but, les présentes observations ne réunissent pas nécessairement toutes les caractéristiques d'un article universitaire. Je pense toutefois que le style testimonial du texte est plus adapté pour encourager le débat et y participer.

## 2. L'histoire de l'évaluation des résultats éducatifs mérite d'être brièvement rappelée.

La mise en place de dispositifs d'évaluation est fondée sur la reconnaissance du fait que l'une des caractéristiques les plus importantes de la culture administrative des systèmes scolaires est **le faible niveau de responsabilité en ce qui concerne les résultats**. Cette caractéristique, généralement sous-estimée dans les critiques des systèmes d'évaluation formulées par le secteur universitaire « progressiste », est à l'origine de « l'expulsion » des secteurs les plus vulnérables sur le plan social. La conséquence de ce paradigme culturel est l'attribution de l'échec de l'apprentissage aux apprenants plutôt qu'au système éducatif, une situation qui revêt une importance particulière en Amérique latine, où les taux de redoublement de la région au niveau de l'éducation de base étant les plus élevés au monde<sup>3</sup>.

La faible responsabilité en ce qui concerne les résultats a été l'une des dimensions sur lesquelles s'est appuyé le discours néolibéral des années 1990 pour promouvoir la mise en place de dispositifs d'évaluation des résultats au sein des systèmes éducatifs. La nouveauté de ce discours a été l'attribution de l'échec des élèves aux mauvaises performances des enseignants. Dans ce contexte, les dispositifs d'évaluation semblaient convoquer un message menaçant à l'intention de ces derniers. Et, en plus de menacer les enseignants, le discours néolibéral reposait sur l'hypothèse selon laquelle les informations relatives aux résultats permettraient d'améliorer la qualité de la demande éducative et de créer des relations de concurrence entre les écoles en tant que vecteur principal des politiques visant à améliorer la qualité de l'éducation.

---

<sup>3</sup> À cet égard, il faut rappeler les études pionnières d'Ernesto Schiefelbein sur le redoublement scolaire en Amérique latine. Voir par exemple :

E. Schiefelbein. 1969. A model for assessing the quantitative results of alternative educational policies. Thesis (Ed. D.), Harvard Graduate School of Education. <http://en.scientificcommons.org/4009889>.

E. Schiefelbein. 1997. School-related Economic Incentives in Latin America: Reducing Drop-out/Repetition and Combating Child Labour. Unicef, Innocenti Occasional Papers, Child Rights Series, 12, Florence: UNICEF ICDC. <http://ideas.repec.org/p/ucf/iopcrs/iopcrs97-5.html>

### **3. À la lumière des expériences menées depuis plus de vingt ans, il est possible de tirer une série d'enseignements « douloureux » de l'utilisation des systèmes d'évaluation des résultats.**

En premier lieu, nous savons qu'évaluer ne permet pas d'améliorer les résultats et que les relations de concurrence entre les écoles, loin d'améliorer la qualité de l'ensemble du système, renforcent les inégalités, la segmentation et l'iniquité, en particulier dans l'enseignement obligatoire. À cet égard, l'expérience chilienne est très illustrative.

En deuxième lieu, les évaluations ont confirmé l'existence d'un important déterminisme social en ce qui concerne les résultats d'apprentissage. Au-delà de différences peu significatives sur le plan statistique, il s'agit de l'information la plus importante mise en avant par les évaluations. Mais si l'école se révèle incapable de rompre le déterminisme social des résultats d'apprentissage, il est important de se pencher sur le phénomène des pays qui ont amélioré l'équité sociale sans toutefois que cette amélioration ne s'accompagne d'une amélioration de l'équité éducative. À cet égard, les deux cas les plus intéressants sont ceux de l'Uruguay et de l'Argentine. Comme nous le savons, l'Uruguay dispose des indicateurs de l'équité sociale les plus élevés de la région, et pourtant les résultats éducatifs du pays ne correspondent pas à ces progrès sociaux. Les taux élevés d'échec dans l'enseignement secondaire, où il n'a pas été possible de briser la forte tradition d'élitisme, sont probablement l'indicateur le plus révélateur de la difficulté de traduire l'équité sociale en équité éducative. En ce qui concerne l'Argentine, il est utile de souligner que malgré l'amélioration des conditions de vie matérielles de la population depuis la crise de 2001 et l'amélioration des matériels d'apprentissage, aucun progrès n'a été noté en ce qui concerne les résultats d'apprentissage.

En troisième lieu, nous avons assisté à une surestimation de l'importance des instruments d'évaluation à l'heure d'améliorer la qualité et l'équité. Les résultats des évaluations, relayés par les grands médias, ont un impact politique important qui ne correspond pas à la solidité technique relative de certains des instruments utilisés ni à la capacité des médias concernés d'interpréter correctement les informations. L'effet démoralisateur de la diffusion des résultats l'emporte sur la capacité d'agir pour améliorer ces résultats.

En dernier lieu, nous avons également appris que nous devons distinguer clairement le fait de satisfaire les demandes et le fait de satisfaire les besoins. La capacité de formuler des demandes est répartie de manière inégale et si les politiques éducatives se limitent à satisfaire les demandes, elles risquent de ne répondre qu'aux individus qui ont la capacité de formuler des demandes. Transformer un besoin en une demande est un processus complexe et en aucun cas automatique.

## 4. Priorité aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

La première conclusion générale que nous pouvons formuler à partir de cette brève analyse historique est que pour améliorer la qualité de l'éducation, il est nécessaire de mettre l'accent sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et sur leur utilisation par les acteurs du processus pédagogique (enseignants, élèves, familles). Bien entendu, cela ne signifie pas qu'il faut arrêter d'évaluer les résultats et d'investir dans les matériels d'apprentissage. Il est important de conserver ces lignes d'action, mais pour que celles-ci s'accompagnent de meilleurs résultats, il est nécessaire d'entrer dans cet espace que les spécialistes des politiques éducatives appellent (parfois de manière péjorative) la « boîte noire » du processus éducatif.

## 5. Que se passe-t-il au niveau du processus pédagogique ?

À cet égard, nous devons admettre que (bien que ce mot soit utilisé de manière excessive) nous faisons face à une « crise » du savoir pédagogique quant aux problèmes d'apprentissage auxquels sont confrontés les élèves aujourd'hui, en particulier (mais pas seulement) les élèves issus de milieux vulnérables sur le plan social. À ce sujet, il vaut la peine de rappeler le dialogue entre George Steiner et une professeure de littérature travaillant dans des établissements situés dans des quartiers périphériques de Paris, au cours duquel la professeure confie qu'elle n'a jamais eu autant de matériel, de cours de formation et de soutien pour effectuer son travail et qu'elle n'a jamais eu autant de difficulté à résoudre les problèmes d'apprentissage de ses élèves. Steiner, avec ironie, lui répond par une phrase de Goethe : « Celui qui peut, agit, et celui qui ne peut pas, enseigne ». Tout en ajoutant : « Celui qui ne sait pas enseigner écrit des manuels de pédagogie<sup>4</sup> ».

Pour faire suite à cette réflexion qui illustre la perte de prestige de la pédagogie à l'heure actuelle, nous pouvons mettre en évidence les données fournies par l'enquête Talis<sup>5</sup> en ce qui concerne l'écart entre ce que les enseignants disent et ce qu'ils font. Bien que la grande majorité d'entre eux aient un discours constructiviste sur l'apprentissage, leurs pratiques sont traditionnelles. Le présent document n'a pas pour but de fournir une analyse exhaustive de l'évolution de la pensée pédagogique, mais il est important de reconnaître que l'on assiste à une importante banalisation du discours constructiviste et de sa mise en œuvre dans les classes. D'un autre côté, l'approche constructiviste s'est enrichie de nouvelles contributions et nous assistons aujourd'hui à une reprise du débat entre la conception piagétienne du développement de l'intelligence, qui est définie comme naturelle et spontanée, et les théories de Vigotsky, qui attribuent un rôle très important à l'enseignant et à l'école<sup>6</sup>. Dans tous les cas, mettre l'accent sur le processus pédagogique suppose de placer l'enseignant et l'école en tant qu'espace institutionnel au centre des réflexions sur l'amélioration de la qualité.

---

<sup>4</sup> Steiner, G. et Ladjali, C. 2003. Éloge de la transmission. Le maître et l'élève. Paris : Albin Michel.

<sup>5</sup> OCDE. 2009. Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Madrid : OCDE/Santillana.

<sup>6</sup> Blais, M-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. 2014. Transmettre, apprendre. Paris : Stock.

## **6. Pour analyser le rôle de l'enseignant et de l'école, il est très utile d'observer ce qui se passe dans les endroits où l'on tente de rompre le déterminisme social des résultats d'apprentissage.**

Les recherches à cet égard indiquent que l'on retrouve au moins les facteurs suivants dans ces endroits et parmi leurs acteurs : la confiance dans la capacité d'apprentissage des élèves, la capacité d'élaborer un rapport cohérent indiquant les raisons pour lesquelles ils font ce qu'ils font, la mise en place d'un projet, la promotion de la capacité des élèves d'élaborer un projet et des niveaux relativement élevés d'auto-estime et de responsabilité en ce qui concerne les résultats<sup>7</sup>. Tous ces facteurs permettent de commencer à parler de ce que nous pouvons appeler les **politiques subjectives**, qui se réfèrent tant aux enseignants qu'aux élèves et à leurs familles<sup>8</sup>. Toutefois, pour pouvoir analyser ces dimensions, il est très important de les incorporer dans les instruments d'évaluation. Dans quelle mesure les enseignants ont-ils confiance dans la capacité d'apprentissage des élèves ? Quelle responsabilité assument-ils en ce qui concerne les résultats ? Où leur auto-estime se situe-t-elle ? Analyser ces dimensions exigera de mettre en place des expériences, des épreuves pilotes et des activités d'apprentissage complexes. Aussi, nous ne devrions plus continuer de repousser l'entrée dans un domaine des politiques publiques qui revêt une importance toujours plus grande lorsqu'il s'agit de dépasser l'immobilisme actuel.

## **7. Les politiques subjectives devraient faire face au problème suivant, à savoir comment susciter un engagement envers la justice sociale au sein de la culture professionnelle des enseignants.**

L'ensemble des dimensions subjectives mentionnées au point précédent font partie d'une catégorie plus générale liée à l'adhésion à la justice sociale en tant qu'élément devant définir la culture professionnelle des enseignants. À ce sujet, il est utile de rappeler les analyses réalisées par Rosanvallon<sup>9</sup> sur l'adhésion à la justice, ou, selon les termes de Dubet<sup>10</sup>, la préférence pour l'inégalité qui caractérise aujourd'hui la culture du nouveau capitalisme. Selon ces analyses, il existerait un décalage cognitif et éthique entre la condamnation générale de l'injustice qui caractérise l'ensemble de la population et l'adhésion des individus aux mécanismes qui sont à l'origine de cette injustice. Ce conflit a une signification particulière dans le domaine de l'enseignement, dans lequel on peut constater l'existence d'un discours en faveur de l'équité éducative allié à des pratiques professionnelles qui favorisent la segmentation. D'autres professions se sont efforcées de relever ce défi, avec plus ou moins de succès, ce qui permet d'affirmer qu'à l'image des médecins dont la culture professionnelle repose sur le serment d'Hippocrate, les enseignants devraient s'appuyer sur un engagement profond en ce qui concerne les résultats d'apprentissage de leurs élèves. Un tel engagement requiert un haut niveau d'exigence dans le cadre tant de l'ensemble des dispositifs de formation pédagogique que des modèles institutionnels.

---

<sup>7</sup> Voir par exemple Raczyński, D. et Muñoz, G. 2005. Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago du Chili : ministère de l'Éducation.

<sup>8</sup> Concernant les dimensions subjectives, voir Tedesco, J.C. 2012. Educación y Justicia Social en América Latina. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, Chap. X.

<sup>9</sup> Rosanvallon, P. 2012. La sociedad de los iguales. Barcelone : RBA.

<sup>10</sup> Dubet, F. 2014. La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités. Paris : Seuil.

## 8. Un changement culturel est nécessaire.

Cette analyse place les politiques éducatives face au défi d'opérer un changement culturel. Or, quelles sont les variables qui interviennent dans les processus de changement culturel ? Les dispositifs d'évaluation sont l'une d'entre elles mais il est nécessaire d'associer l'utilisation des dispositifs d'évaluation à l'objectif de l'éducation. Dans ce contexte, il est important d'examiner l'idée selon laquelle ce qui est en jeu dans nos pays est la nécessité d'intégrer la *culture de l'évaluation*. Soulever la question en ces termes fait partie de la survalorisation entourant l'administration des mesures éducatives. Il semble plus utile et mobilisateur sur le plan culturel d'inscrire ce débat dans le cadre de la culture de la *justice sociale*, qui postule que les évaluations doivent favoriser une responsabilité maximale en ce qui concerne les résultats, et qui part du principe que la dimension institutionnelle, le travail en équipe et l'auto-évaluation, revêtent une grande importance ; la responsabilité des résultats étant collective et non individuelle.

## 9. La dimension institutionnelle des dispositifs d'évaluation. Les tensions entre l'autonomie et l'articulation, entre l'indépendance et la cohérence.

Les discussions sur la structure institutionnelle des organismes chargés des évaluations sont connues. D'un côté, il y a ceux qui défendent la nécessité de disposer d'organismes indépendants afin de garantir l'objectivité des évaluations. De l'autre, il y a ceux qui défendent la nécessité d'articuler les évaluations avec les décisions politiques, et, pour ce faire, de lier les organes d'évaluation aux organes au sein desquels les décisions sont prises. L'expérience de ces dernières années montre qu'en réalité le problème de la dissociation existe tant dans les cas où les évaluateurs sont des personnes externes que dans les cas où tout se joue au sein des organismes publics. En outre, cette dissociation existe non seulement entre les évaluateurs et les politiques mais aussi entre les personnes responsables de définir les contenus curriculaires et celles responsables d'élaborer les évaluations. Un indicateur indirect de cette dissociation nous est donné par l'analyse des données du PISA relatives aux réponses des directeurs des écoles concernant ce que les enseignants doivent enseigner et ce que les élèves doivent apprendre. Une étude à ce sujet<sup>11</sup> a montré que, sauf dans le cas de la Colombie, dans les pays d'Amérique latine qui ont participé au programme, il existe un écart important entre les directeurs qui définissent ce qui doit être enseigné (conformément aux prescriptions curriculaires) et ceux qui définissent ce que les élèves doivent apprendre (conformément aux normes relatives aux résultats d'apprentissage). Le nombre de directeurs faisant partie de la première catégorie est bien plus élevé que le nombre de directeurs faisant partie de la seconde, une situation qui montre que la culture fondée sur les prescriptions curriculaires jouit d'une adhésion bien plus large que la culture fondée sur les résultats d'apprentissage. Cet écart s'exprime généralement au niveau institutionnel, où l'on relève de nombreuses tensions et de nombreux conflits ou simplement une absence de liens entre les départements ministériels en charge de l'élaboration du curriculum et ceux en charge de l'élaboration des évaluations.

---

<sup>11</sup> Vaillant, D. et Rodríguez Zidan, E. 2016. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina : un análisis a partir de PISA 2012. Ensaio, vol. 24, nº 91.

Ces phénomènes ouvrent le débat sur les processus relatifs à la définition des contenus curriculaires et des contenus des évaluations. Les documents curriculaires sont généralement le produit de négociations collectives, revêtant en grande partie un caractère corporatif. Ces discussions réunissent les organisations d'enseignants et éventuellement des experts de chacun des domaines disciplinaires. En revanche, la prise de décisions concernant les dimensions devant être évaluées est habituellement un processus plus fermé, auquel participent des spécialistes, qui, du moins sur le plan institutionnel, jouissent d'une autonomie élevée. Dans les deux cas, on peut relever l'absence d'une voix qui exprime les besoins d'apprentissage des élèves.

Jusqu'où est-il possible et nécessaire de débattre publiquement tant des documents curriculaires que des instruments d'évaluation ? Cette question doit être mise en contexte. Dans le cas des documents curriculaires, plusieurs formules ont été testées, sans grand succès, pour prendre en compte la voix de différents acteurs par le biais de réunions consultatives<sup>12</sup>. Par ailleurs, les organes d'évaluation organisent généralement des réunions consultatives d'experts, lesquels jouent un rôle plus ou moins actif selon les pays et les périodes, mais dans tous les cas sans sortir du domaine de l'éducation. La nécessité de mettre en lien les contenus curriculaires et les contenus des évaluations ne peut ni ne doit être sous-estimée, car il s'agit de l'un des moyens grâce auxquels les évaluations peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité. Cette mise en lien est non seulement institutionnelle mais aussi politique. De ce point de vue, les enseignants et les directeurs doivent s'associer et participer au processus d'évaluation. L'expérience internationale indique que le climat dans lequel les évaluations sont réalisées constitue un facteur important à l'heure d'expliquer les résultats. D'un côté, nous avons des acteurs hautement impliqués dans les évaluations. L'exemple cubain dans notre région et l'expérience des pays asiatiques, dans lesquels toutes les activités sont paralysées le jour de l'évaluation, peuvent être mentionnés dans cette catégorie. De l'autre, nous constatons de l'indifférence, voire de la résistance, face aux évaluations, comme en Argentine, où un pourcentage élevé d'absence totale de réponses a été constaté dans certaines épreuves du PISA.

## 10. Un point délicat : la validité et la fiabilité des instruments.

Il s'agit d'un thème « tabou » des discussions sur les évaluations. Toute tentative de remettre en question la validité des instruments est perçue comme une tentative de nier les résultats, ce qui est souvent le cas. Et, de leur côté, les spécialistes des évaluations refusent d'être évalués. Le langage parfois assez ésotérique utilisé pour concevoir les évaluations et pour présenter les résultats provoque des distorsions à l'heure d'utiliser les informations augmentées, comme cela a déjà été dit, en raison de la mauvaise gestion des moyens de communication. À titre d'exemple uniquement, mentionnons l'analyse de Ruben Klein sur les problèmes de comparabilité entre les univers utilisés dans les évaluations du PISA au Brésil en 2000 et en 2009, un problème qui a également été constaté dans d'autres pays et qui altère la valeur des éventuelles améliorations annoncées par les responsables des évaluations<sup>13</sup>. À ce type de problèmes, que l'on retrouve dans les évaluations visant à mesurer les résultats cognitifs, s'ajoutent les problèmes découlant de l'élaboration des instruments d'évaluation visant à évaluer d'autres dimensions de l'enseignement, telles que les compétences citoyennes, les représentations et les valeurs. À cet égard, il est nécessaire d'accompagner ces évaluations de nombreuses vérifications et de faire preuve d'une rigueur élevée à l'heure d'informer le public.

---

<sup>12</sup> En Argentine, la Loi nationale relative à l'éducation de 2007 a imposé la création d'un Conseil en charge de l'actualisation du curriculum, composé d'individus représentant les différents domaines culturels et sociaux. Toutefois, malgré sa mise en place et la tenue d'une première réunion, le Conseil n'a pas été utilisé comme instrument politique pour accroître la participation sociale à la définition des contenus curriculaires.

<sup>13</sup> Klein, R. 2011. Uma re-análise dos resultados do PISA : problemas de comparabilidade. Ensaio, vol. 19, nº73.

## Commentaire final

Personne ne met en doute le fait que les évaluations constituent une composante très importante du processus d'amélioration de la qualité, mais il est important de préciser que les évaluations réunissent de très nombreuses dimensions, tant externes qu'internes au système éducatif et tant matérielles que culturelles. La complexité du processus d'évaluation oblige à adopter une approche **systemique** ou intégrale, qui définit des séries d'actions adaptées à chaque contexte. L'approche systémique suppose d'inscrire l'évaluation des résultats d'apprentissage dans le cadre des objectifs des politiques éducatives. Ce n'est pas la même chose d'évaluer les résultats pour établir un classement et promouvoir la concurrence entre les écoles que d'évaluer les résultats pour promouvoir l'égalité et la justice sociale. Mais l'approche systémique permet également d'établir des procédures offrant un équilibre adapté entre les évaluations externes et internes, entre les évaluations et la formation pédagogique et entre les évaluations et les processus d'amélioration de la qualité, et permettant de définir les périodes au cours desquelles l'utilisation des instruments d'évaluation se révèle la plus pertinente. En résumé, il s'agit de cesser de considérer les évaluations comme une fin en soi afin de les considérer plutôt comme un instrument au service des objectifs de la justice sociale.