

## **Sur les évaluations et les savoirs des élèves au Portugal**

*Revue Internationale d'Éducation*, 43, pp. 115-126

2006

**Domingos Fernandes  
Universidade de Lisboa  
Instituto de Educação**

**(Versão Pre-Print)**

## **Sur les évaluations et les savoirs des élèves au Portugal <sup>1</sup>**

### **Resumo**

A principal finalidade deste artigo é a de discutir questões que estão relacionadas com o processo de determinar o que os alunos sabem e são capazes de fazer no contexto do sistema educativo português. Tal processo, por norma, está demasiado dependente das avaliações externas (e.g., exames nacionais estandardizados) cujas limitações estão bem identificadas na literatura. É necessário integrar e ter na devida conta as avaliações internas porque a sua natureza tem o potencial para nos proporcionar uma compreensão mais abrangente e mais profunda acerca do que os alunos sabem. A discussão das principais características das avaliações externas permitiram elaborar reflexões acerca de alguns desafios contemporâneos que têm que ser enfrentados pela sociedade portuguesa.

### **Abstract**

This paper discusses issues that should be taken into account in the process of finding out what pupils know in the context of the Portuguese education system. That process is too much dependent on external assessments (e.g., standardized national examinations) whose limitations are well established in the literature. There is a need to integrate internal assessments in our judgements because they have the potential to provide us with a wider and deeper understanding of what pupils know. The discussion of the main features of external assessments enabled reflections on some contemporary education challenges that ought to be faced by the Portuguese society.

### **Introduction**

L'objectif principal de cet article est de discuter quelques questions qui me semblent être associées à la caractérisation des savoirs des élèves au Portugal. Il est organisé en six sections principales. Dans la première section, on discute des processus de recueil d'information normalement utilisés pour évaluer ce que les

---

<sup>1</sup> Domingos Fernandes, Université de Lisboa, Portugal

élèves savent et sont capables de faire, en faisant référence à leurs limitations. Dans la deuxième, on discute le genre de savoirs qui sont normalement évalués à travers les évaluations externes et on fait référence au type de savoirs qu'il est intéressant de commencer à promouvoir dans les systèmes éducatifs. Dans les troisième et quatrième sections, on caractérise et on discute succinctement les évaluations externes du système éducatif portugais et les évaluations externes internationales auxquelles le Portugal a participé. Dans la cinquième section, on présente et on discute des exemples de résultats des élèves portugais dans des évaluations externes. Finalement, dans la dernière section, on fait une brève synthèse réflexive basée sur les sujets discutés tout au long de l'article.

### **Limitations dans l'appréciation des savoirs des élèves**

La référence à ce que les élèves savent au Portugal est presque toujours faite ayant pour base des évaluations externes qui, supposément, possèdent des propriétés psychométriques qui permettent d'établir des comparaisons entre des écoles ou des régions du pays. En outre, en tenant compte des procédures utilisées dans leur conception, élaboration, administration et correction, ces évaluations externes semblent donner des garanties du «traitement» équitable et juste de tous les élèves.

Les évaluations internes, qui sont entièrement de la responsabilité des écoles et des professeurs, peuvent être plus riches et procurer des informations plus détaillées et plus précises sur les savoirs des élèves. Cependant, elles ne sont pas utilisées normalement, à cause de difficultés telles que la complexité (l'impossibilité ?) de synthétiser la diversité des processus d'apprentissage qui ont lieu dans les classes ou les questions relatives à la consistance et à la validité.

Dans ces conditions, il est inévitable qu'on utilise des résultats des évaluations externes lorsqu'on veut réfléchir sur les savoirs que le système éducatif portugais est capable de développer chez ses élèves. Cela est ce qu'on ira faire dans cet article, bien qu'on ait la claire notion qu'on adressera seulement une partie du problème. Il y a, indiscutablement, beaucoup d'information provenant des évaluations internes qui est indispensable pour qu'on puisse construire un portrait clair des savoirs des élèves.

Indépendamment des questions philosophiques (épistémologiques et ontologiques), scientifiques, sociales, culturelles et politiques qui peuvent s'associer à la conceptualisation et à la signification de ce qui est *savoir*, nous avons tous conscience que la tâche de définir et de comprendre ce que les élèves savent et sont capables de faire en fait n'est pas facile. La recherche empirique a mis en évidence que le nombre d'examens mal notés est élevé, à cause de problèmes qui ont à voir avec la fiabilité (Black & William, 2006). En 2005, après la réalisation des examens nationaux de conclusion de l'enseignement secondaire au Portugal, quelques milliers d'élèves ont exercé leur droit de demander la réappréciation de 9 890 épreuves d'examen. Dans la suite de ce processus, on a constaté que, dans 66% des épreuves environ, il y a eu une remontée des notes respectives [Júri Nacional de Examens (Jury National des Examens), JNE, 2005].

Ces faits nous alertent sur le soin qu'on doit prendre lorsqu'on analyse les données provenant de tests et d'examens. Bien que ceux-ci constituent les moyens les plus utilisés pour caractériser les savoirs des élèves et procurent, en général, des informations qu'on ne doit pas mésestimer, on doit être conscient de leurs limitations.

### **Quels sont les savoirs que l'on évalue?**

Quand on parle ici de *savoir*, on le fait dans un sens large qui inclut, notamment, le *savoir être* et le *savoir utiliser*, c'est-à-dire, un large spectre de compétences, qui se définissent ici comme des savoirs en usage. Les compétences prévues dans le curriculum de l'enseignement fondamental au Portugal embrassent dès la mobilisation des savoirs culturels, scientifiques et technologiques qui permettent de comprendre la réalité et de résoudre des problèmes, à la recherche, sélection et organisation de l'information afin de développer des connaissances mobilisables et à la coopération avec d'autres dans le développement de tâches et de projets (Ministère de l'Education, 2001). Une analyse attentive des compétences prévues dans le curriculum portugais montre qu'il ne sera pas facile, ou qu'il sera même impossible, d'évaluer beaucoup d'entre elles à travers un test écrit. D'ailleurs, la tendance, tant dans les évaluations internes que dans les externes, est à évaluer des compétences qui exigent peu d'élaboration cognitive (ex. : Cachucho, 2006; Kulm, 1994; Phye, 1997; Resnick, 1987).

Plus récemment, les évaluations externes au Portugal accordent plus d'importance à des compétences dans le domaine du raisonnement, de la résolution de problèmes et de la communication et les épreuves incluent des items de nature ouverte, plus appropriés à l'évaluation de processus complexes de pensée [Gabinete de Avaliação Educacional (Cabinet d'Evaluation Educationnelle), GAVE, 2002, 2006; Ministério da Educação (Ministère de l'Education), 2004, 2006].

La société portugaise a révélé une certaine difficulté à adopter et à mettre en valeur d'autres stratégies qui mieux évaluent ce que les élèves savent. Il y a eu une certaine résistance politique à mettre en valeur l'évaluation qui est de la responsabilité des professeurs et, spécialement, l'évaluation formative. Un peu partout dans le monde, l'investissement politique et financier est surtout canalisé vers l'évaluation

externe, de nature sommative. Bien que la recherche montre que l'évaluation formative améliore beaucoup les apprentissages des élèves et permet de comprendre de manière profonde ce que les élèves savent, elle n'a pas encore attiré l'attention politique qu'elle mérite (ex. : Black & Wiliam, 1998; Grégoire, 1996; Fernandes, 2005; Gipps & Stobart, 2003; Perrenoud, 1998).

Les difficultés à utiliser des données des évaluations internes afin de caractériser les savoirs des élèves doivent être reconnues. Pourtant, quelques auteurs ont conceptualisé la validité et la fiabilité des évaluations formatives à partir de visions moins psychométriques et en tenant compte d'autres facteurs, notamment leurs propos et leurs conséquences (Black & Wiliam, 2006; Stobart, 2006).

Dans ces conditions, on pourra dire que le spectre de savoirs qui est évalué est nécessairement étroit, très orienté vers les connaissances académiques en soi, puisque les évaluations externes, par nature, ne peuvent pas évaluer un ensemble considérable de compétences prévues dans les curricula et qui sont mises en valeur par les sociétés. C'est le cas, par exemple, des compétences qui ont à voir avec la communication orale, le développement de projets de recherche et la recherche, sélection et utilisation d'information.

### **Évaluations externes dans le contexte national**

Les évaluations externes réalisées dans le champ d'action du système éducatif portugais sont les suivantes : a) les examens nationaux de l'enseignement secondaire (11<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> années de scolarité) et les examens nationaux de Mathématiques et de Langue Portugaise de l'enseignement fondamental (9<sup>ème</sup> année de scolarité); et b) les évaluations externes de Mathématiques et de Langue Portugaise réalisées dans l'enseignement fondamental (4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années de scolarité) et qui n'ont aucuns effets sur la progression académique des élèves. Au Portugal, c'est à travers ces

épreuves que l'on prend des conclusions concernant ce que les élèves supposément savent.

### **Examens nationaux des enseignements secondaire et fondamental**

Au Portugal, il est possible d'identifier l'ensemble de caractéristiques des examens nationaux qui suit :

1. Ils sont conçus et contrôlés par une ou plus entités externes aux écoles; dans ce cas, par des départements du Ministère de l'Education.
2. Leur administration aux élèves est planifiée et contrôlée par le Ministère de l'Education avec la collaboration des écoles.
3. Ils sont conçus et élaborés par un département du Ministère de l'Education, le Cabinet d'Evaluation éducationnelle (GAVE), à partir du curriculum national.
4. Ils sont égaux pour tous les élèves, administrés selon des procédures standardisées, en dehors de l'environnement normal de la classe, et réalisés obligatoirement par tous les étudiants.
5. Leurs fonctions principales sont la certification des savoirs acquis par les élèves, le contrôle du développement et de l'accomplissement du curriculum, la sélection des élèves qui ont l'intention de poursuivre leurs études après l'enseignement secondaire et l'évaluation du système éducatif.
6. Leurs contenus, les critères de correction et les résultats sont rendus publics.
7. Ils ont une pondération de 30% aux fins de la certification des élèves dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement fondamental; c'est-à-

dire, à ces fins, l'évaluation interne, de la responsabilité des écoles et des professeurs, a un poids de 70%.

8. Ils ont une pondération de 50% aux fins de l'accès à l'enseignement supérieur par les élèves de l'enseignement secondaire.
9. Les épreuves sont notées dans une échelle de 0 à 20 dans l'enseignement secondaire et de 1 à 5 dans l'enseignement fondamental.

Dans l'enseignement secondaire, tous les élèves qui ont l'intention de poursuivre leurs études supérieures réalisent des examens en Langue Portugaise et en deux autres matières essentielles pour la déjà citée poursuite des études. Cependant, pour de différentes raisons, les élèves ont le droit à réaliser d'autres examens, outre les obligatoires. Les matières auxquelles on a réalisé le plus d'examens sont les suivantes: Portugais, Mathématiques, Biologie, Psychologie, Chimie, Histoire, Physique, Introduction au Développement Économique et Social et Sociologie (JNE, 2005).

Tous les élèves de la 9<sup>ème</sup> année de scolarité doivent réaliser les examens de Mathématiques et de Langue Portugaise afin de pouvoir obtenir le certificat de scolarité fondamentale obligatoire.

Il y a, au moins, sept institutions ou entités engagées dans les processus de conception, élaboration, administration, correction et divulgation des résultats des examens : a) Le GAVE, qui élabore les épreuves et les critères de correction ; b) La Direction Générale d'Innovation et de Développement Curriculaire (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC), qui est responsable de l'administration des épreuves, de la coordination du processus de correction, du recueil, du traitement et de la diffusion de l'information et du processus de révision d'épreuves demandé par les élèves ; c) Le Jury National des Examens de

l'Enseignement Secondaire (Júri Nacional de Exames do Ensino Secundário – JNE), qui élabore le règlement respectif et contrôle les mécanismes opérationnels pour le faire respecter ; d) Les Directions Régionales d'Education (Direcções Regionais de Educação – DRE), qui coopèrent avec les entités centrales dans des questions de nature logistique et qui ont à voir avec le processus d'administration des examens ; e) L'Inspection Générale de l'Education (Inspeção Geral da Educação – IGE), qui veille à la conformité des procédures avec les règlements, en assurant que les examens se réalisent dans des conditions d'égalité pour tous les élèves ; f) La Maison d'édition du Ministère de l'Education, qui imprime les épreuves et garantit leur distribution dans toutes les écoles du pays où les examens sont réalisés ; et g) Les forces de sécurité, qui collaborent avec la Maison d'édition, afin que la distribution soit faite en sécurité.

Les évaluations en général, mais très particulièrement les évaluations externes, qui ont des fonctions de certification et de sélection, finissent par déterminer d'une manière très importante ce que les élèves doivent savoir, ainsi que *ce que* les professeurs doivent enseigner et *comment* ils doivent le faire (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000; Bishop, 1998)

En fonction de ceux et d'autres effets des examens, des questions surgissent, lesquelles il est important d'analyser et de discuter, telles que : a) Quel curriculum et quels savoirs sont effectivement évalués par les examens ? ; b) Est-ce qu'il y a des groupes d'élèves qui sont particulièrement favorisés ou particulièrement défavorisés par les examens ? ; c) La correction a-t-elle des niveaux acceptables de consistance ? C'est-à-dire, est-ce qu'il y a de la fiabilité parmi les correcteurs ? Qu'est-ce qu'on est réellement en train de faire pour l'améliorer ? ; d) Quelles sont les conséquences qui découlent des résultats des examens et de l'analyse des données au niveau des

compétences et des savoirs des élèves et au niveau du fonctionnement du système éducatif ? ; et e) Quelles sont les matières du curriculum qui sont le plus souvent évaluées par les examens ? Pourquoi ?

Il arrive que ces questions et d'autres qui ont de l'intérêt pour une discussion sur les examens méritent une attention réduite au Portugal.

### **Evaluations externes aux 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années de l'Enseignement fondamental**

Les évaluations externes de l'enseignement fondamental, sans effets sur le progrès académique des élèves, ont quatre objectifs essentiels : a) contrôler les niveaux de performance des élèves ; b) contribuer à évaluer la qualité du système éducatif ; c) crédibiliser socialement les diplômes scolaires ; et d) contribuer à la prise de décisions dans le sens d'améliorer la qualité des apprentissages et de renforcer la confiance sociale au système éducatif (Fernandes, 2005).

Ces évaluations externes se réalisent aux 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années de scolarité, à travers des épreuves dans les matières de Mathématiques et de Langue Portugaise, qui sont annuellement administrées à des échantillons de classes d'élèves qui se trouvent à ces années de scolarité. Le Ministère de l'Education contrôle la conception, l'élaboration, la distribution, l'administration et la correction de ces épreuves.

Après six années d'évaluations externes sans effets sur la progression et la certification des élèves, on constate qu'elles n'ont pas la crédibilité et le prestige qu'elles devraient avoir, ce qui se passe également dans d'autres pays. On peut voir, par exemple, le cas du *National Assessment of Educational Progress* aux Etats-Unis (Beaton, 1997; Jones, 2003).

On doit faire quelque chose pour que la société portugaise puisse comprendre la portée que ces évaluations pourront avoir dans l'amélioration du système éducatif,

notamment pour qu'on puisse déterminer, avec plus d'acuité, les savoirs des élèves. On doit noter que ce genre d'évaluations, n'ayant aucuns effets sur la progression des élèves, permettent d'utiliser plus de tâches de résolution de problèmes et d'autres items ouverts qui sont plus en conformité avec les compétences prévues dans le curriculum, dont beaucoup peuvent difficilement être évaluées à travers des examens qui ont des fonctions de certification.

### **Evaluations externes internationales**

Il y a trois organisations internationales qui se sont mises en évidence dans la réalisation d'études d'évaluation internationales des savoirs des élèves : a) *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), dont l'étude la plus récente est la *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS); b) Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE), responsable du *Programme for International Student Assessment* (PISA); et c) *Educational Testing Service* (ETS), responsable du *International Assessment of Educational Progress* (IAEP).

Le PISA est naturellement influencé par les perspectives de l'OCDE, assez centrées sur les compétences associées aux besoins de l'économie et du marché de travail, et est substantiellement différent de la TIMSS, qui est une étude influencée par des chercheurs intéressés à comprendre les relations entre le curriculum, les contextes où celui-ci se développe et les apprentissages des élèves. Le PISA vise à vérifier quels sont les niveaux de compétences que les jeunes âgés de 15 ans développent dans les systèmes éducatifs actuels. Par conséquent, l'approche d'évaluation de l'étude n'est pas proprement basée sur ce que les élèves savent sur les

contenus curriculaires spécifiques, comme c'est le cas de la TIMSS, mais, au dire de l'OCDE, elle va au-delà d'une approche scolaire, en cherchant d'évaluer l'usage que les élèves font de la connaissance dans des tâches du quotidien (OECD, 2003).

Keeves (1995), à propos des impacts des études internationales, mentionne qu'un nombre significatif de pays, tels que l'Australie, l'Irlande, le Japon et la Nouvelle-Zélande, ont procédé à des changements curriculaires dans la suite de leur participation à des études de l'IEA. Robitaille, Beaton & Plomp (2000) se rapportent aussi à l'impact de la TIMSS sur l'enseignement et l'apprentissage des Mathématiques et des Sciences dans des pays participants.

Le Portugal a participé souvent à la TIMSS et au PISA et a participé au *International Assessment of Educational Progress*, à la fin des années 80. Cependant, la participation portugaise à ce genre d'études ne semble pas être subordonnée à un plan stratégique qui permet d'atteindre des objectifs importants pour le système éducatif. En fait, peu de citoyens connaissent leur nature, leurs objectifs, leurs questions de recherche, leurs méthodologies ou leurs limitations.

Dans ces conditions, on ouvre les portes à des considérations sur la participation portugaise qui ignorent des aspects importants de l'analyse et de l'interprétation des données. En outre, les limitations de ce genre d'évaluations internationales n'ont pas été explicitées non plus. Il faut comprendre que, malgré l'évolution que l'on a pu constater au cours des dernières décennies quant à la qualité de ces études, il y a des problèmes qui persistent, tels que : a) la difficulté à concevoir une méthodologie qui permet d'évaluer convenablement des résultats provenant d'une grande diversité de curricula et de contextes ; b) la difficulté à garantir l'équivalence des populations et des échantillons d'étudiants qu'on vise à comparer ; c) la difficulté à garantir que la traduction des tests et d'autres instruments

utilisés a la même signification dans tous les pays participants ; d) la difficulté à garantir que les sujets concernés par les items des tests ont le même type d'importance curriculaire dans les différents pays ; e) la difficulté à garantir que tous les pays suivent exactement les procédures méthodologiques définies par les coordinations des études en ce qui concerne l'identification de la population, la sélection des échantillons, l'administration et la correction des tests ou la traduction ; et f) la difficulté inhérente à la nature restrictive du modelage et de l'analyse des données, à leur interprétation et au manque d'une dimension longitudinale. Ces problèmes et d'autres des études internationales ont été cités par une diversité de chercheurs (ex. : Goldstein, 2004; Kellaghan, 2003; Riley & Torrance, 2003). Malgré tout, nous ne devons pas ignorer les résultats de ces études, ni manquer de reconnaître la qualité de beaucoup de ses procédures et l'impact positif qu'elles pourront éventuellement avoir sur le développement des politiques éducatives des différents pays.

Il faut que l'on fasse, au Portugal, des analyses plus raffinées et mises en contexte des résultats de ces études afin d'éviter des conclusions moins rigoureuses et des jugements moins fondés. Faisons attention à l'exemple suivant.

Le PISA évalue des compétences des jeunes âgés de 15 ans qui fréquentent l'école. Dans presque tous les pays participants, la plupart des jeunes de cet âge fréquentent la 10<sup>ème</sup> ou la 11<sup>ème</sup> année de scolarité. Au Portugal, à cause des taux de rétention élevés, un nombre substantiel de jeunes se distribue entre les 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années de scolarité. En 2003/2004, des 94 932 élèves âgés de 15 ans qui étaient à l'école, seulement 46.3% fréquentait la 10<sup>ème</sup> année (l'année qui, dans des circonstances normales, devrait être fréquentée par la majorité écrasante des jeunes âgés de 15 ans) et 3.4% fréquentait la 11<sup>ème</sup> année. Le reste était distribué entre les

2<sup>ème</sup> (!) et 9<sup>ème</sup> années de scolarité [Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (Cabinet d'Information et d'Evaluation du Système Educatif), GIASE, 2005].

L'échantillon portugais dans l'étude PISA a inclus des jeunes qui fréquentent entre les cinquième et onzième années de scolarité. Il est évident que les résultats ne peuvent pas manquer d'être fortement influencés par ce fait. Il y a une grande différence entre tester un jeune âgé de 15 ans qui fréquente la dixième ou la onzième année de scolarité et tester un autre qui fréquente la cinquième ou la sixième année de scolarité. D'ailleurs, si nous considérons seulement les résultats des élèves âgés de 15 ans qui fréquentaient l'enseignement secondaire (dixième et onzième années), c'est-à-dire, d'élèves qui n'ont jamais échoué, ils sont, dans plusieurs cas, supérieurs à la moyenne des pays participants à l'étude (GAVE, 2001).

Bien que, dans les dernières années, le Ministère de l'Education ait divulgué quelques rapports, ceux-ci sont essentiellement descriptifs (GAVE, 2001, 2002). Il semble important qu'on élabore des rapports nationaux plus analytiques, mis davantage en contexte et plus interprétatifs.

Bref, le Portugal participe à ce genre d'études depuis 20 ans environ et cette participation a permis de : a) caractériser des savoirs au niveau de l'Alphabétisme dans des contextes de lecture d'élèves de l'enseignement fondamental et d'élèves âgés de 15 ans ; et b) caractériser des savoirs dans les domaines des Mathématiques et des Sciences d'élèves de l'enseignement fondamental (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> années de scolarité) et d'élèves âgés de 15 ans.

### **Les savoirs des élèves portugais : trois exemples**

Les trois exemples qui suivent sont une illustration de ce qui nous a été révélé au cours des dernières années par les examens nationaux obligatoires et par les évaluations externes nationales et internationales sur certains savoirs des élèves portugais. Il ne s'agit pas d'une analyse profonde ni détaillée des données, mais plutôt d'une brève description de quelques aspects destinés à souligner les tendances les plus importantes que les évaluations externes semblent suggérer.

**Exemple 1 : Les savoirs des élèves de l'enseignement secondaire (12<sup>ème</sup> année de scolarité)**

Le Cabinet d'Évaluation Éducationnelle du Ministère de l'Éducation a réalisé une étude destinée à rechercher les compétences révélées par les élèves dans les examens de la 12<sup>ème</sup> année de scolarité qui ont eu lieu entre 1999 et 2001 (GAVE, 2002). L'échantillon était constitué des élèves de 50 écoles et, selon les auteurs, était représentatif de la population. On a analysé les résultats obtenus dans les six matières où le nombre d'élèves était le plus élevé : Biologie, Physique, Introduction au développement économique et social, Mathématiques, Psychologie et Chimie. L'analyse, faite item par item, s'est basée sur les compétences définies dans les programmes des matières, les notes obtenues par les élèves et quatre indicateurs destinés à catégoriser le niveau de performance des élèves dans chaque item. Selon les auteurs, l'analyse des données a permis d'extraire les conclusions globales qui suivent :

1. Les élèves présentent une performance moyenne ou même bonne lorsqu'il s'agit de savoirs qui exigent peu d'élaboration cognitive, tels que la connaissance de concepts, de procédures, de faits ou la simple reproduction d'information.

2. Les élèves présentent une performance faible ou très faible lorsqu'on leur demande d'appliquer des connaissances, d'intégrer et de mobiliser des savoirs dans des situations nouvelles ou d'élaborer des raisonnements de nature démonstrative.

Une analyse sommaire des résultats obtenus par les élèves dans les mêmes matières dans les examens nationaux de la 12<sup>ème</sup> année de 2006 montre qu'il n'y a pas de raisons pour croire que les problèmes identifiés en haut persistent. Dans les matières de Mathématiques, Physique, Chimie et Biologie en particulier, qui présentent des moyennes au-dessous de 10 ou très proches de cette valeur (les notes s'expriment dans une échelle de 0 à 20, où le 10 révèle, en principe, que l'élève a seulement acquis les compétences basiques). Dans quelques cas, les moyennes sont même inférieures à celles qui ont été obtenues par les élèves entre 1999 et 2001 (DGIDC, 2006).

**Exemple 2 : Les savoirs des élèves de l'enseignement fondamental (9<sup>ème</sup> année de scolarité)**

Comme on a déjà mentionné, les élèves de la 9<sup>ème</sup> année réalisent, depuis 2004/ 2005 des examens nationaux dans les matières de Mathématiques et de Langue Portugaise, qui sont notés dans une échelle de 0 à 100 et ensuite convertis dans une échelle entre 1 et 5. Les moyennes en Langue Portugaise ont été de 3.0 en 2005 et de 2.6 en 2006, tandis qu'en Mathématiques elles ont été de 2.2 et 2.4, respectivement (JNE, 2005). Ce sont des résultats modestes ou même faibles qui méritent une analyse plus raffinée.

Voyons, comme exemple, le cas de l'examen de Mathématiques de 2005. Quatre compétences (*Concepts et Procédures, Raisonnement, Résolution de*

*Problèmes et Communication*) et quatre domaines du curriculum (*Nombres et Calcul, Statistique et Probabilités, Algèbre et Fonctions* et *Géométrie*) ont été évalués. L'épreuve d'examen contenait 12 questions ouvertes et 6 questions fermées. Globalement, 71% des 90 000 jeunes environ qui ont réalisé l'examen ont obtenu une note négative ; 49% ont obtenu la note *deux* et 22% la note *un*. Des 29% qui ont obtenu une note positive, seulement 1% ont obtenu la note maximale (*cinq*), tandis que 20% ont obtenu la note considérée comme suffisante (*trois*).

Une analyse des résultats par compétence et par domaine du curriculum, réalisée par le Ministère de l'Éducation (GAVE, 2006) permet d'élaborer des conclusions, tels que : a) les performances des élèves sont, en général, très faibles ; b) dans la compétence *Concepts et Procédures*, les résultats sont satisfaisants dans le domaine de l'*Algèbre et Fonctions* et faibles dans celui de la *Géométrie* ; c) dans la compétence *Résolution de Problèmes*, les résultats sont faibles dans tous les domaines du curriculum ; d) dans la compétence de la *Communication*, les résultats sont faibles dans tous les domaines évalués ; et e) dans la compétence *Raisonnement*, les résultats sont satisfaisants dans des raisonnements simples et très faibles dans des raisonnements déductifs.

Lorsqu'on exige des compétences au niveau de la compréhension, de l'interprétation, de l'analyse, de la synthèse ou au niveau du raisonnement déductif, les résultats sont faibles ou très faibles. Les élèves présentent des résultats satisfaisants lorsqu'on leur exige la reproduction plus ou moins mécanisée d'un certain type de procédures.

Selon le GAVE (2006), il y a une divergence d'un niveau entre la médiane des notes internes ( $M=3$ ) et la médiane des notes dans l'examen ( $M=2$ ). En fait, on a constaté que, semblablement à ce qui se passe dans l'enseignement secondaire, les

notes obtenues par les élèves dans les examens ont été, dans la plupart des cas, inférieures aux notes accordées par les professeurs. Par exemple, des élèves qui se sont présentés à l'examen ayant une note interne de *trois*, seulement 20% environ ont maintenu cette note dans l'examen, tandis que plus de 75% ont vu leur note baisser pour *un* ou *deux*.

En 2002, 2003 et 2004, les élèves de la 9<sup>ème</sup> année de scolarité ont réalisé des évaluations en Mathématiques qui n'avaient pas d'effets sur leur progression et leur certification. Les résultats globaux des ces évaluations et ceux des examens de 2005 et de 2006 montrent que, tout au long de ces années, il y a eu une stabilité qui est assez préoccupante. En fait, les pourcentages des notes moyennes des élèves par rapport à la note maximale (100%) n'ont pas encore dépassé les 40% (DGIDC, 2006; GAVE, 2006).

### **Exemple 3 : Une synthèse d'évaluations nationales et internationales**

Ramalho (2003) a fait une synthèse des résultats d'élèves portugais dans des évaluations externes internationales et nationales. A partir de rapports produits au niveau international et national, des résultats concernant des études d'Alphabétisme dans le contexte de la lecture ont été synthétisés : a) *Reading Literacy*, de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, 1991; b) *International Adult Literacy Survey (IALS)*, de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE), 1999; et c) *Programme for International Student Assessment – PISA*, aussi de l'OCDE, 2000.

On a encore analysé les résultats des études internationales d'évaluation des apprentissages en Mathématiques et en Sciences qui suivent : a) *Second International Assessment of Educational Progress (SIAEP)*, du *Educational Testing Service*, 1991;

b) *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), de l'IEA, 1995; et c) PISA, de l'OCDE, 2000.

Au niveau national, Ramalho (2003) a travaillé à partir des données suivantes :

a) les examens nationaux de l'enseignement secondaire de Mathématiques, réalisés en 2000 et en 2001, ainsi que ceux de Biologie, de Physique et de Chimie, réalisés entre 1999 et 2001 ; b) les épreuves d'évaluation externe de Langue Portugaise et de Mathématiques pour les 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années de scolarité réalisées en 2000 et en 2001; et c) l'évaluation intégrée des écoles de la responsabilité de l'Inspection Générale de l'Education (IGE), réalisée en 1999/2000.

Il s'agit d'une grande masse variée de données qui rend difficile, ou même impossible, l'établissement de comparaisons, comme l'auteur, d'ailleurs, reconnaît. En tout cas, c'est une synthèse significative qui montre des tendances claires quant à la performance des élèves portugais.

En termes très généraux, on peut affirmer que, dans ce travail de Ramalho, quelques problèmes d'apprentissage qui semblent frapper les élèves portugais et qui sont consistants avec ceux qui se sont présentés dans les exemples précédents sont mis en évidence. En fait, soit les études internationales soit les nationales montrent que, dans la résolution de problèmes, dans l'application de connaissances à des situations nouvelles ou dans l'analyse et l'interprétation d'information, les élèves portugais ont une performance modeste ou même faible. D'autre part, dans la reproduction de procédures algorithmiques ou d'information ou dans le travail avec des textes narratifs et avec des tâches routinières, la performance tend à être moyenne ou même bonne.

Il y a encore deux conclusions dans l'article de Ramalho (2003) qui méritent d'être soulignées ici : a) les élèves ayant une ou plus rétentions (échouages) ont des

performances plus faibles que les élèves sans aucun échouage; et b) les élèves de la région de Lisbonne et de la Vallée du Tage ont, en général, des niveaux de performance qui arrive, dans quelques cas, à être significativement supérieure aux moyennes nationales et, dans d'autres, même aux moyennes internationales. Un cas qui illustre cette dernière conclusion se rapporte aux élèves de Mathématiques âgés de 15 ans qui fréquentent la 10<sup>ème</sup> ou la 11<sup>ème</sup> année de scolarité et qui ont participé au PISA 2000, dont la moyenne a été supérieure à la moyenne internationale des élèves des pays participants.

Les rapports produits par le Ministère de l'Education concernant les évaluations externes, sans effets sur les notes et la certification, destinées aux élèves des 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années de scolarité montrent, dans l'essentiel, la consistance des données avec celles qui se sont présentées dans les deux exemples précédents et dans cette synthèse de Ramalho [ex. : Ministère de l'Education (Ministério da Educação), 2006, 2004].

### **Quelques réflexions et conclusions**

L'objectif principal de cet article était de familiariser le lecteur avec quelques questions qui sont associées à la caractérisation des savoirs des élèves au Portugal.

D'abord, il semble important de reconnaître la difficulté à déterminer en profondeur et avec rigueur les savoirs que les élèves possèdent effectivement. Il y a ici des problèmes de nature technique, qui ont à voir avec les processus utilisés pour évaluer les savoirs déjà mentionnés, curriculaire et pédagogique, inhérents aux façons dont on construit et développe le curriculum à tous les niveaux, et politique, qui ont à voir avec les décisions prises quant au système d'évaluation qui peut mieux caractériser ce que les élèves savent. Il est important de reconnaître les limitations des

évaluations externes dans la détermination des savoirs des élèves et le rôle que les évaluations internes devraient jouer dans ce processus. Par conséquent, il semble que les politiques devraient investir délibérément dans la valorisation de l'évaluation qui est faite dans les classes, car seulement de cette manière nous pourrions, un jour, réussir à caractériser d'une façon plus englobante et profonde ce que les élèves savent réellement et sont capables de faire.

Au Portugal, ainsi que dans beaucoup d'autres pays, il y a un large spectre de compétences normalement prévues dans les curricula et mises en valeur par la société qui ne sont purement et simplement pas évaluées. Ou mieux, peut-être qu'elles sont évaluées plus ou moins formellement au niveau des classes, mais il n'y a pas de synthèses nationales de ces évaluations comme il en y a dans le cas des évaluations externes. Et il n'y en a pas parce que ce qu'on met en valeur, dans l'essentiel, ce sont des compétences qui ont directement à voir avec les contenus des différentes matières du curriculum. Dans ces conditions, on pourra dire, un peu ironiquement, que les évaluations externes finissent par évaluer les compétences des élèves pour répondre correctement aux questions d'un examen. Et cela ne veut pas nécessairement dire que les élèves comprennent, savent en profondeur ou sont capables de transférer ce qu'ils savent à d'autres contextes. Par conséquent, il semble raisonnable que la caractérisation des savoirs des élèves puisse, un jour, arriver à être faite à partir d'une articulation intelligente des données provenant des évaluations internes et des évaluations externes et non pas uniquement à partir des dernières, comme il arrive à présent.

Par rapport aux évaluations externes réalisées au Portugal, peut-être qu'on doit souligner les aspects suivants : a) Pendant les premières neuf années de scolarité, elles n'existent que dans les matières de Langue Portugaise et de Mathématiques ; b) Aux

quatrième et sixième années, elles n'ont pas des effets sur la progression et la certification des élèves ; c) A la neuvième année de scolarité, elles ont une pondération de 30% dans les notes finales ; d) Dans l'enseignement secondaire, les élèves qui veulent poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur réalisent, au moins, trois examens, dont l'un est obligatoirement en Langue Portugaise ; et e) Les examens de l'enseignement secondaire ont un poids de 30% aux fins de la certification et de 50% aux fins de l'accès à l'enseignement supérieur.

Dans ces conditions, on peut dire que, au-delà des savoirs concernant les Mathématiques et la Langue Portugaise, on pourra difficilement caractériser, avec un minimum de crédibilité, les autres savoirs que les élèves portugais développent tout au long de la scolarité fondamentale obligatoire, notamment des savoirs dans le domaine des expressions artistiques, des sciences expérimentales ou des sciences sociales, mais aussi des savoirs transversaux dans le domaine de la résolution de problèmes, de la communication ou des interactions sociales. Il s'agit d'une lacune importante qui pourrait, éventuellement, être comblée à travers des processus, tels que : a) la réalisation d'épreuves externes dans ces domaines sans effets au niveau de la progression ou de la certification des élèves ; et b) l'utilisation d'évaluations basées sur les écoles qui tiennent compte des référentiels, des critères et des systèmes de modération bien définis.

Dans l'enseignement secondaire, étant donné son organisation en de plusieurs cours et le large spectre de matières qui peuvent faire l'objet d'un examen, il est possible d'avoir une vision plus englobante des savoirs que le système montre d'être capable de développer chez ses élèves. Cependant, ce que l'on appelle l'effet de *backwash* des examens n'est pas recherché au Portugal et, en tenant compte de ce que nous savons à propos de la recherche réalisée dans d'autres contextes, il est très

probable que les savoirs des élèves de l'enseignement secondaire soient assez limités par ce qui est mis en valeur dans les épreuves d'examen.

Un fort investissement dans l'évaluation qui se réalise au niveau des classes, en améliorant sa consistance et sa validité, sera fondamental pour que nous arrivons à avoir plus de sûreté quant à la connaissance que nous faisons des savoirs que les enfants et les jeunes développent dans le système éducatif portugais.

Quant aux évaluations externes internationales auxquelles le Portugal a participé, notamment la TIMSS et le PISA, il me semble qu'il est pertinent de faire référence à trois aspects. Le premier a à voir avec le fait que leur éventuel impact sur le système éducatif portugais est mal connu. Il est probable que leur effet principal a été au niveau du transfert d'une certaine technologie et d'un certain savoir-faire dans le domaine de la conception, élaboration, administration et correction d'épreuves et encore dans celui de la divulgation des résultats. En ce qui concerne des effets éventuels au niveau des politiques éducatives, ils me semblent difficiles à déterminer.

Le deuxième se rapporte à la circonstance que ni les limitations connues des ces études internationales ni leurs virtualités sont énoncées explicitement. Cette divulgation semble importante pour qu'on essaie d'éclaircir la société et, en particulier, les médias. Les résultats de ces études ne devront pas être purement et simplement rejetés ou ignorés, ni être acceptés d'une manière plus ou moins aveugle comme des indicateurs incontestables et absolus des échecs ou des réussites du système éducatif. Or, ni l'une position ni l'autre contribue à ce que l'on analyse les résultats avec la profondeur, l'impartialité et l'objectivité recommandables, et encore moins à ce que l'on en tire les conséquences qui se révèlent consistantes avec une vision stratégique de modernisation, de démocratisation et de développement du système éducatif portugais. Le Ministère de l'Education joue un rôle important à ce

niveau, parce que c'est à celui-ci de définir une politique claire sur la participation de notre pays à ce genre d'études.

Finalement, le troisième aspect a à voir avec le fait que les rapports nationaux sont peu éclairants, peu analytiques et peu mis en contexte. Il me semble qu'ils suivent un peu le modèle des rapports internationaux qui, à mon avis, pourraient aussi être plus soigneux dans la description des conditions concrètes de chaque pays.

Les résultats des évaluations externes susmentionnées suggèrent que le système éducatif portugais éprouve des difficultés nettes à soutenir la plupart de ses élèves dans l'apprentissage d'un ensemble très important de compétences. Seulement une minorité d'élèves semble réussir à développer proprement les savoirs proposés dans le curriculum national.

Il y a deux aspects qui semblent être très préoccupants. L'un est le fait que les séries de données semblent suggérer que les élèves n'améliorent pas leur savoirs concernant des compétences fondamentales, tels que le raisonnement déductif et démonstratif, la résolution de problèmes, l'application de connaissances dans des situations nouvelles ou l'intégration et la mobilisation de savoirs afin de faire face à des problèmes dans une variété de contextes, depuis plusieurs années. L'autre est le nombre frappant d'élèves qui échouent dans les différents cycles de la scolarité, en créant de véritables foules d'enfants et de jeunes qui éprouvent la frustration, le désenchantement, l'inhibition et le manque d'auto-estime depuis très tôt. Le résultat immédiat de ce fait est que, annuellement, 250 000 enfants et jeunes portugais seront moins disponibles pour apprendre et pour savoir ce qui est défini par le système éducatif, auront une tendance plus grande à échouer de nouveau ou à abandonner l'école et courront le risque de l'exclusion sociale. Quels savoirs posséderont ces enfants et ces jeunes ? Est-ce que nous les enseignons et évaluons proprement ? Voilà

un défi auquel les systèmes éducatifs ne peuvent pas manquer de faire face dans les sociétés démocratiques.

### Références

- Barksdale-Ladd, M. & Thomas, K. (2000) What's at stake in high-stakes testing: Teachers and parents speak out. *Journal of Teacher Education*, 51, 5, 384-397.
- Beaton, A. (1997) The national assessment of educational progress, in: G. Phye (Ed.) *Handbook of classroom assessment* (New York, Academic Press) 518-530.
- Bishop, J. (1998) The effect of curriculum-based external exit exam systems on student achievement. *Journal of Economic Education*, 29, 2, 171-182.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006) The reliability of assessments, in: J. Gardner (Ed) *Assessment and learning* (London, Sage) 119-132.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 7-74.
- Cachucho, Jorge (2006) *Desenvolvimento de competências matemáticas no ensino básico: Comparação entre as competências avaliadas no estudo PISA e nas provas globais* (Lisboa, University of Lisboa).
- DGIDC (2006) *Júri nacional de exames: Estatísticas*. Available online at: [www.dgipc.min-edu.pt](http://www.dgipc.min-edu.pt) (accessed 22 September 2006).
- Fernandes, D. (2005) *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas* (Cacém, Texto Editores).
- GAVE (2006) *Resultados do exame de Matemática do 9.º ano* (Lisboa, GAVE).
- GAVE (2002) *Contributo para uma melhor compreensão do desempenho dos alunos nos exames do 12.º ano* (Lisboa, GAVE).
- GAVE (2001) *Resultados do estudo internacional PISA 2000* (Lisboa, GAVE).
- GIASE (2005) *Estatísticas da educação 03/04* (Lisboa, Ministério da Educação).
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003) Alternative assessment, in: T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.) *International handbook of educational evaluation* (Dordrecht, Kluwer), 549-576.
- Goldstein, H. (2004) International comparisons of student attainment: Some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 11, 3, 319-330.

- Grégoire, J. (Ed) (1996) *Évaluer des apprentissages: les apports de la psychologie cognitive* (Bruxelles, De Boeck).
- JNE (2005) *Exames nacionais dos ensinos básico e secundário: Relatório final* (Lisboa, Ministério da Educação).
- Jones, L. (2003). National assessment in the United States: The evolution of a Nation's report card, in: T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (Dordrecht, Kluwer) 883-904.
- Keeves, J. (1995) *The world of school learning: Selected key findings from 35 years of IEA research* (Amsterdam, IEA Secretariat).
- Kellaghan, T. (2003) Local, national, and international levels of system evaluation. Introduction, in: T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds) *International handbook of educational evaluation* (Dordrecht, Kluwer) 873-882.
- Kulm, G. (1994) *Mathematics assessment* (San Francisco, Jossey-Bass).
- Ministério da Educação (2006) *Provas de aferição do ensino básico: 4.º, 6.º e 9º anos – 2004* (Lisboa, Ministério da Educação).
- Ministério da Educação (2004) *Provas de aferição do ensino básico: 4.º, 6.º e 9º anos: Análise comparativa (2001-2003)* (Lisboa, Ministério da Educação).
- Ministério da Educação (2001) *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais* (Lisboa, Ministério da Educação).
- OECD (2003) *The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills* (Paris, OECD Publishing).
- Perrenoud, P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages* (Bruxelles, De Boeck).
- Phey, G. (Ed.) (1997) *Handbook of classroom assessment* (San Diego, Academic Press).
- Ramalho, G. (2003) As aprendizagens no sistema educativo português: Principais resultados dos estudos realizados, in: J. Azevedo (Org.), *Avaliação dos resultados escolares: Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (Porto, ASA) 13-74.
- Resnick, L. (1987) *Education and learning to think* ( Washington, DC, National Academy Press).
- Riley, K. & Torrance, H. (2003) Big change questions. *Journal of Educational Change*, 4, 419-425.

Robitaille, D., Beaton, A. e Plomp, T. (2000) *The impact of TIMSS on the teaching and learning of mathematics and science* (Vancouver, Pacific Educational Press).

Stobart, G. (2006) The validity of formative assessment, in: J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (London, Sage) 133-146.