L'influence des épreuves standardisées internationales sur l'évolution des dispositifs et des représentations en matière d'évaluation des acquis des élèves

*The influence of international standardized tests (PISA...) on local certifications
and actors' representations of the certification of students' achievements*

Xavier Roegiers

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/908>

DOI : 10.4000/questionsvives.908

ISBN : 978-2-8218-1392-2

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Pagination : 29-41

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Xavier Roegiers, « L'influence des épreuves standardisées internationales sur l'évolution des dispositifs et des représentations en matière d'évaluation des acquis des élèves », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°16 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/908> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.908>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'influence des épreuves standardisées internationales sur l'évolution des dispositifs et des représentations en matière d'évaluation des acquis des élèves

The influence of international standardized tests (PISA...) on local certifications and actors' representations of the certification of students' achievements

Xavier Roegiers

- 1 Que ce soit auprès du grand public, ou auprès des spécialistes du monde de l'éducation : enseignants, décideurs et même chercheurs, les épreuves standardisées internationales sont de plus en plus considérées comme « allant de soi »¹.
- 2 Mais quelles informations pertinentes, valides et fiables peut-on extraire des résultats à ces épreuves pour piloter un système public d'éducation, aussi bien sur le plan institutionnel que sur le plan curriculaire ou encore pédagogique ? N'existe-t-il pas certaines dérives induites par le recours à ces épreuves, en particulier celles qui sont inhérentes à leur caractère de standardisation ? Ces épreuves confortent-elles l'éducation publique comme un bien commun, ou au contraire contribuent-elles à accentuer ce glissement d'une école dont la fonction première est d'apprendre vers une école qui contrôle de plus en plus ? C'est à ces questions que cet article tente d'apporter des éléments de réponse.

D'où-viennent les épreuves standardisées nationales et internationales ?

- 3 L'introduction dans les systèmes éducatifs d'épreuves d'évaluation standardisées au niveau national représente sans conteste un tournant de taille dans l'histoire de

l'éducation. Celles-ci visent souvent, de la part de l'État central, à reprendre une parcelle de pouvoir et de contrôle qu'il a souvent perdus dans les mouvements de décentralisation de l'éducation, au cours des années 1990. En effet, si ces mouvements avaient permis de modifier en profondeur le statut des autorités locales de l'éducation et des établissements scolaires en renforçant leurs responsabilités, ils avaient aussi réduit l'emprise des autorités centrales sur lesdits systèmes (Desjardins & Lessard, 2011 ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Letor, 2010).

- 4 Mais ce qui frappe encore davantage aujourd'hui, c'est l'importance prise dernièrement par la variante supranationale de ces épreuves : les épreuves standardisées internationales : PISA² (OCDE), ou encore TIMSS et PIRLS (IEA). Historiquement, on peut associer leur émergence à des tentatives de certains pays d'ériger leurs programmes d'études en norme supranationale ; un exemple de ce type est la tentative avortée des États-Unis, au début des années 1990, de mettre sur pied des épreuves internationales qui évaluent les acquis des élèves d'autres systèmes d'enseignement à l'aune de critères américains. C'est d'ailleurs ce qui a poussé l'OCDE à mettre sur pied un système indépendant, à savoir PISA (Bottani, 2005) : « Les tests PISA, qui sont une émanation de l'OCDE, ont renoncé à mesurer ce que les élèves apprennent à l'école, et testent plutôt les compétences considérées comme indispensables à 15 ans pour vivre dans les sociétés démocratiques et à économie de marché » (Bottani, p. 12). Ces tests se veulent donc neutres par rapport à des programmes d'études.
- 5 Dans les intentions, le recours à ces épreuves vise essentiellement à comparer les performances des élèves d'un pays à un autre, en vue d'apporter des ajustements au niveau du système éducatif, et non pas à certifier les acquis des élèves. Toutefois, leur ascendant sur les systèmes éducatifs devient tel que, de manière imperceptible, leur influence s'étend aux contenus des épreuves de certification des acquis des élèves, tant nationales que régionales ou locales, voire même aux dispositifs dans lesquels cette certification s'inscrit. C'est comme si, à l'échelle mondiale, s'était constituée une énorme bulle qui régit l'évaluation de l'ensemble des systèmes éducatifs.
- 6 Pourquoi une bulle ? Parce qu'elle tronque la réalité, en ne prenant en compte que certains acquis des élèves, et qu'elle tend par-là à éloigner un peu plus l'école de la vraie vie, au lieu de contribuer à l'y insérer. Cette bulle s'est imposée avec une tranquillité et une assurance – pour ne pas dire arrogance – qui étonnent le chercheur en éducation, habitué à ce que des mouvements de cette ampleur soient installés de manière progressive, et que leurs effets soient étudiés avec soin dans le temps. De par sa certitude tranquille, elle englutit les systèmes éducatifs les uns après les autres en menaçant implicitement de marginalisation celui qui refuse d'y entrer. « L'évaluation standardisée permet d'imposer [...] des lignes directrices cognitives plus efficaces que les standards de contenus. » (Mons, 2009, p. 10)
- 7 Mais avant de développer cette idée, essayons d'en analyser les caractéristiques, du point de vue de l'ingénierie curriculaire, qui s'intéresse à la question de ce qui, dans un système éducatif est pertinent (« que veut-on faire, et au nom de quoi ? »), efficace (« y arrive-t-on ? ») et équitable (« à qui le système profite-t-il ? »).

Les enjeux, ou une certaine image de la qualité

- 8 Il convient tout d'abord d'être conscient du fait que ces tests internationaux véhiculent une certaine image de la qualité, qui n'est qu'une image parmi d'autres.
- 9 On peut évoquer à ce sujet les écrits de Schratz (2001). Se basant sur les travaux de Härmäläinen & Jakku-Sihvonen (1999), qui distinguent cinq visions de la qualité couramment admises dans le secteur économique, il applique celles-ci au monde de l'éducation.
- 10 1. Une vision *absolue* de la qualité, qui renvoie à ce qu'il y a de mieux. Dans le monde de l'enseignement, on retrouve cette vision lorsqu'on distingue le meilleur élève, le meilleur dispositif, la meilleure école, lorsqu'on valorise « le premier de la classe », ou encore lorsqu'on organise des « olympiades » de matières.
- 11 2. Une vision de la qualité basée sur le *produit*, sur le résultat ; elle se caractérise par une recherche de mesure objective des performances, et de comparaison des résultats en vue d'un classement. En éducation, on retrouve cette vision dans la conception de l'évaluation certificative basée sur la note chiffrée, ainsi que dans l'objectivation de performances que recherchent les épreuves standardisées internationales en vue d'un positionnement des systèmes éducatifs les uns par rapport aux autres. Cette vision n'est pas fermée à une certaine contextualisation, à une certaine souplesse, mais son objectif est clair : comparer et classer à partir des résultats des élèves.
- 12 3. Une vision de la qualité axée sur les *normes*, qui veut que la qualité, c'est ce qui correspond aux normes, comme par exemple les normes « ISO ». Dans le monde de l'enseignement, on retrouve cette vision dans les tests nationaux qui mesurent les performances des élèves par rapport à une norme attendue (comme par exemple le baccalauréat).
- 13 4. Une vision de la qualité orientée vers *l'usage*, selon laquelle la qualité réside dans l'adéquation entre ce qui est réalisé et ce que veut le client. Dans le monde de l'éducation, on peut associer cette vision à la conception selon laquelle « Les écoles constituent un bien public si bien que [...] les ayant-droit formulent à leur égard des exigences. Ce sont non seulement les élèves et les responsables de leur éducation mais aussi les milieux socio-économiques, les personnels de l'enseignement supérieur et bien d'autres groupes sociaux qui prennent part, parfois fortement, au débat médiatique (Schratz, pp. 72-73) ». La notion de profil de sortie de l'élève, répondant à une commande sociale, s'inscrit notamment dans cette vision de la qualité, à condition que ce profil soit exprimé en termes opérationnels. Dans l'enseignement professionnel ou supérieur, c'est davantage – et de plus en plus – à un objectif d'employabilité que se réfère le profil de sortie.
- 14 5. Une vision de la qualité basée sur la *valeur*, qui veut que ce qui a de la valeur est quelque chose qui a coûté beaucoup d'argent ou beaucoup d'efforts : la qualité est monnayable. En éducation, il s'agit d'une conception véhiculée essentiellement par les instances politiques dans la mesure où ce qui doit procurer des résultats est ce qui a fait l'objet d'investissements particuliers, ou d'une attention particulière. On est ici davantage dans une conception de la qualité qui associe celle-ci aux moyens qui ont été engagés. De ce point de vue, les responsables sont mis dans une application mécanique du principe de l'efficience.

- 15 Certes, la transposition ne peut pas être opérée sans réserve au monde de l'éducation, comme d'ailleurs, de manière plus générale, à l'ensemble du secteur social. En effet, dans ce dernier, la qualité se reconnaît autant – sinon plus – dans les processus à l'œuvre que dans les produits : la qualité émane surtout en cours de processus et fait l'objet de très peu d'objectivation, puisqu'elle est le fait d'un système humain, et donc par nature complexe, plutôt qu'elle ne se mesure au terme de ce processus. Or, parmi l'ensemble des conceptions de la qualité qui sont présentées ci-dessus, aucune ne réserve de place aux processus, pourtant essentiels en éducation.
- 16 À la lecture de ces différentes visions, on voit tout de suite que la vision de la qualité véhiculée par le système des épreuves standardisées internationales (vision de la qualité basée sur le produit, vision 2) ne correspond pas au paradigme sur lequel repose en général l'évaluation au sein de l'institution scolaire dans les pays francophones, plus proche de la vision de la qualité basée sur la norme (vision 3). Précisons aussi que certaines approches curriculaires pratiquées aujourd'hui, comme la pédagogie de l'intégration (De Ketele, 1996 ; Roegiers, 2010, 2011), se rattachent davantage à une vision de la qualité orientée vers l'usage (vision 4), de par son souci de contextualisation de l'approche, et son souci de répondre à la demande sociale (Miled, 2002, 2005).
- 17 Cette brève analyse montre à quel exercice de grand écart sont confrontés les systèmes éducatifs qui s'engagent dans la voie de ces épreuves standardisées internationales : dans beaucoup de cas, le modèle sur lequel repose la standardisation est étranger à la situation du pays. Ces derniers sont dès lors soumis à des paradigmes différents, selon qu'il s'agisse des processus d'enseignement / apprentissage, ou qu'il s'agisse d'apprécier la qualité de ce qui en résulte. On mesure aussi à quel point est forte la tentation d'adapter les processus en place à ce qui constitue la mesure finale. Dans ces conditions de pression implicite, il n'est pas étonnant que les systèmes éducatifs soient amenés à valoriser progressivement les résultats par rapport aux processus.

Les atouts

- 18 Les principaux avantages d'un recours aux épreuves standardisées internationales peuvent être exprimés de la manière suivante.

Un révélateur

- 19 En permettant de situer les systèmes éducatifs les uns par rapport aux autres, le recours aux épreuves standardisées internationales dynamise ceux-ci et, à travers des études internes complémentaires, permet de mettre en évidence dans de nombreux pays des phénomènes préoccupants, et jusque-là insoupçonnés, tels que des inégalités scolaires importantes entre différentes populations. Il suffit de considérer l'intérêt des résultats des traitements de données relatifs à ces études pour s'en convaincre (Mons, 2007 ; Duru-Bellat & Bydanova, 2011).

Une base à la régulation

- 20 Pour un système éducatif, le recours aux épreuves standardisées internationales constitue également une occasion de se situer par rapport aux autres, même si certains

auteurs invitent à la prudence quand il s'agit de les utiliser à des fins de comparaison (Rochex, 2008).

- 21 Elles permettent dans le même temps d'y apporter les régulations appropriées. A titre d'exemple, on peut citer le cas de l'Allemagne, qui a soudainement pris conscience du caractère inéquitable de son système éducatif (Tarazona, 2009).

Un appui à la mobilité des étudiants

- 22 Dans un contexte de circulation quasi libre des qualifications et des diplômes, les résultats à ces épreuves standardisées constituent un repère utile pour les systèmes éducatifs, en termes de pilotage du système.
- 23 En particulier, dans le domaine des langues, des échelles d'évaluation définies permettent de situer les étudiants du point de vue de leurs compétences linguistiques : le cadre européen de référence des langues en constitue un exemple. De telles échelles, et les épreuves d'évaluation qui leur sont associées, constituent aussi un outil pour décider de la mobilité internationale des étudiants dans différents cursus.
- 24 Ces tests, et les indéniables qualités techniques qui les caractérisent aujourd'hui, procurent donc la base à une certaine rationalisation de l'évaluation, essentiellement dans une optique fonctionnelle de qualification et d'employabilité, dans le cadre de la circulation des personnes.

Une mesure de l'efficacité d'un enseignement

- 25 À côté d'une culture pédagogique de l'évaluation se développe de plus en plus une culture politique de l'évaluation, en raison de la tendance à responsabiliser les enseignants et les acteurs locaux et à instaurer des procédures de reddition de comptes à l'encontre des acteurs de l'éducation. Il s'agit là d'un corollaire de l'accent qui est mis sur les résultats au détriment des processus (Mons, 2008).
- 26 Si ce phénomène se développe au niveau des établissements, qui jouissent d'une autonomie sans cesse croissante, mais qui, en contrepartie, sont de plus en plus amenés à rendre des comptes, il se traduit aussi chez les enseignants. Pour certains, les résultats aux épreuves standardisées internationales peuvent être utilisés à ces fins par le système éducatif dans une perspective de redevabilité, ou d'imputabilité (Gauthier, Dembelé, Bissonnette & Richard, 2004), du moins lorsque les élèves sont évalués annuellement à l'aide de ces épreuves : ils permettent alors d'identifier la valeur ajoutée d'un enseignant.
- 27 De notre point de vue, il importe toutefois de rester très prudent dans l'interprétation de ces résultats en termes d'imputabilité, dans la mesure où cet écart entre un état initial et un état final ne tient pas compte des processus en jeu : on oublie trop souvent qu'il ne s'agit pas d'un enseignant dans l'absolu, mais d'un enseignant dans un contexte donné. Ce qui est mesuré n'est pas la « valeur ajoutée d'un enseignant », mais la valeur ajoutée d'un processus. Ce dernier comprend, entre autres variables, la compétence et l'engagement de l'enseignant, mais il comprend aussi des variables relatives au contexte dans lequel cet enseignant est placé : les locaux et le matériel dont il dispose, le nombre d'élèves de sa classe, les outils pédagogiques à la disposition des élèves, etc. C'est donc dans une vision systémique qui tienne compte de la complexité du processus que devrait s'analyser cette valeur ajoutée.

Les limites et les dérives

- 28 Le recours aux épreuves standardisées internationales présente également un certain nombre de limites et de dérives.

Une valorisation de la compétition en éducation

- 29 Ces épreuves standardisées sont conçues et utilisées dans une optique non dissimulée de classement, de « ranking », à l'échelle des pays. Même si elles ne visent pas le classement des élèves, elles renforcent l'idée selon laquelle le monde de l'éducation et de la formation est avant tout un monde de sélection et de compétition, ce qui va à l'encontre des efforts de certains responsables de systèmes éducatifs qui voudraient par ailleurs introduire la coopération et la qualité de la vie dans l'école. C'est une question de valeurs et d'options fondamentales qui est en jeu, ni plus ni moins.

Une perte d'identité

- 30 Nous avons déjà évoqué la question identitaire liée à ces épreuves standardisées, lorsque nous avons pointé les incohérences paradigmatiques entre les processus d'enseignement / apprentissage d'une part, et les procédures de mesure des produits d'autre part, qui amènent les systèmes éducatifs à faire le grand écart : soit ils renoncent à ces épreuves – ce qui demande un courage politique qui ne va pas de soi dans ce contexte de mondialisation des qualifications, le risque de marginalisation immédiate en cas de « désertion » étant réel, ou en tout cas perçu comme tel par les responsables politiques –, soit ils se transforment progressivement, se soumettent au nom d'une certaine rationalité et finissent par perdre une part importante de leur identité.

Une érosion des compétences nationales en matière d'évaluation

- 31 Une autre conséquence de ce glissement progressif réside dans l'érosion de certaines compétences nationales en matière d'évaluation. En effet, certains centres producteurs de tests vont jusqu'à recommander explicitement au pays d'adopter et d'adapter ces outils à leur contexte, en prenant comme argument le danger de fausser les résultats s'ils se contentent d'un test national. De producteurs professionnels de tests qu'ils étaient, les spécialistes nationaux en évaluation se transforment petit à petit en de simples adaptateurs de tests, voire même de simples boîtes aux lettres. Leurs compétences s'érodent progressivement et, ce faisant, ils se déchargent purement et simplement de leur fonction au profit de ces instances internationales. Il n'est pas illusoire de penser que si ce glissement se poursuit, les seules véritables compétences en matière d'élaboration de tests seront localisées à terme dans les institutions internationales qui produisent les épreuves standardisées.

Un déplacement des priorités de l'école

- 32 Une autre dérive tient au déplacement progressif de priorités induit par le recours à ces épreuves standardisées internationales : de plus en plus, l'accent est mis sur les résultats

de l'éducation au détriment du processus. On tend à classer, à ranger, plutôt qu'à aider les élèves ; la préoccupation première n'est plus centrée sur l'élève et sur ses apprentissages (Roegiers, 2010). L'école se voit dès lors de plus en plus dépouillée de sa fonction première, qui est d'apprendre et d'aider l'élève à apprendre, au profit d'une attitude qui consiste à attribuer à l'élève la responsabilité de ses apprentissages. D'une notion d'autonomie et de responsabilisation construite qui était de mise dans les années 1980 et 1990, on passe à une variante libérale de la responsabilité individuelle qui n'est rien d'autre qu'une obligation de résultat, celle qui repose sur le « supposé connu ». Ces notions apparemment si séduisantes que sont celles d'autonomie et de responsabilisation présentent donc une facette moins noble, et doivent être utilisées avec prudence.

Des systèmes moins équitables

- 33 Le recours aux épreuves standardisées induit aussi auprès de nombreux établissements d'éducation et de formation supérieure des inflexions en termes de politique de recrutement des élèves et des étudiants : leur tendance à « monter dans les classements » les pousse à recruter une certaine catégorie d'élèves (avec l'appui de certaines catégories de parents) et à éliminer d'autres catégories d'élèves, notamment par l'utilisation du redoublement et de stratégies d'orientation (Mons, 2008). L'exemple de la Belgique francophone des années 2008 à 2010 est éloquent à ce sujet. Il montre les difficultés pour les pouvoirs publics d'introduire des mesures de régulation visant à corriger certaines habitudes prises en matière d'inscription des élèves dans un établissement d'enseignement secondaire, une fois que celles-ci se sont installées : l'établissement de listes de critères, l'interdiction d'inscrire un élève avant une certaine date ou encore le tirage au sort sont autant de mesures dont aucune ne s'est révélée satisfaisante en elle-même, et c'est dans une combinaison astucieuse de différentes formules que les pouvoirs publics ont tenté d'introduire un peu plus d'équité d'accès aux établissements scolaires, avec des enjeux tels que cette problématique a été jusqu'à menacer la coalition gouvernementale en place.

Un détournement de la fonction sociale de l'école

- 34 Le recours aux épreuves internationales standardisées *contribue à détourner le système éducatif de son rôle social*. En effet, en poursuivant le but ultime de grimper dans les rankings internationaux, les autorités politiques du monde éducatif, en arrivent parfois à négliger les besoins de base du pays, comme celui de veiller à ce que le pays possède les compétences professionnelles nécessaires pour assurer l'activité économique de base. Par exemple, dans certains pays, on doit faire appel à la main-d'œuvre étrangère pour réaliser des grands travaux d'infrastructure routière, faute de main d'œuvre locale qualifiée, alors que par ailleurs les résultats aux tests internationaux sont en progression dans ce pays.

Un assèchement des contenus

- 35 Ces épreuves ne se rattachent à aucun autre objectif que celui de classer, et donc de répondre à des normes extrinsèques, au lieu de répondre à des nécessités intrinsèques liées à un projet de société. Elles se fondent de plus sur l'idée d'un « élève idéal

standard », sans prendre en compte des réalités locales, régionales ou nationales alors que ces dernières expliquent une bonne part de la variance (Behrens, 2008). Elles induisent dès lors une forte décontextualisation des curricula, et conduisent à terme à appauvrir le bagage culturel des élèves, et de toute une société. C'est ce que nous avons appelé la dérive de la coquille vide (Roegiers, 2010).

Une perte de profondeur

- 36 De même, à large échelle, ces épreuves sont par nature caractérisées par des items de type fermé. Elles peuvent dès lors difficilement intégrer toute une catégorie de tâches qui relèvent d'une production écrite personnelle : un écrit original, une prise de position... Il s'agit notamment des items associés à ce que nous avons qualifié d'outillage de profondeur (Roegiers, 2010), qui représente tout ce qui est l'analyse en situation, la prise de recul, le développement du regard critique, l'argumentation. Le recours aux épreuves internationales standardisées conduit par là même à alimenter la dérive de l'utilitarisme que, dans le même ouvrage, nous récusons pour son caractère réducteur.

L'hégémonie de l'écrit

- 37 Ce qui vient d'être dit est également valable dans un domaine-clé des apprentissages de base : ces épreuves standardisées ne sont pas conçues pour évaluer une production orale de l'élève. Ceci présente une conséquence non négligeable : de par leur impossibilité d'évaluer l'oral, elles confèrent *de facto* un statut de seconde zone à celui-ci. Bien sûr, les instances qui conçoivent ces épreuves n'évacuent pas l'oral parce qu'il serait moins important. Elles l'évacuent tout simplement pour des questions de faisabilité : il est impossible d'imaginer une épreuve standardisée de cette ampleur qui repose sur une information de type oral. Ces mêmes instances n'ont jamais dit – ni même pensé – que l'oral devait passer au second plan. On ne peut donc pas leur reprocher objectivement de ne pas évaluer l'oral³.
- 38 Mais le problème réside dans ce qu'elles suggèrent aux utilisateurs : en se présentant comme la référence principale, elles induisent de manière indirecte l'idée selon laquelle les matières évaluées dans ces épreuves sont les matières importantes, et donc que les autres le seraient moins. Entraînés par le mouvement, et voyant dans le même temps leurs programmes d'études gonfler sans cesse, certains pays posent progressivement un choix d'opportunité : ils mettent l'accent sur les matières qui figurent dans ces épreuves internationales. Ils en sont dès lors amenés à délaisser l'oral, qui pourtant constitue une dimension essentielle de l'apprentissage : le manque de maîtrise de la langue orale est un facteur d'échec important, qui se répercute à plusieurs niveaux, y compris dans l'enseignement supérieur.
- 39 On voit ici un autre type de dérive qui consiste en un *détournement implicite de certaines fonctions de l'apprentissage, pourtant essentielles*, détournement dont les responsables éducatifs des pays utilisateurs de ces épreuves standardisées internationales sont largement complices, de par leur vision à court terme.

De grands absents

- 40 De manière plus générale, le contenu même de ces épreuves, la nature des items qui les composent ne sont pas sans poser des problèmes préoccupants (De Ketele, 2009). Si les standards sont formulés davantage en termes de compétences que de simples ressources, l'analyse des contenus des épreuves révèle que ce sont essentiellement les ressources qui sont évaluées et non les compétences : il y a rupture entre l'intention d'évaluation et l'objet réellement évalué. Si, dans la traduction sous forme d'items, ces évaluations changent le statut de certaines compétences en ressources, elles font carrément l'impasse sur d'autres compétences qui nécessitent de recourir à des situations complexes pour être appréhendées. Il s'agit notamment des productions ouvertes. Nous avons déjà cité la communication orale et écrite, mais on pourrait aussi évoquer la production artistique (œuvre d'art, production musicale...) ou encore la production d'une performance gestuelle (expression corporelle) ou sportive.
- 41 Cette limite est à articuler à celle qui est liée au problème de la contextualisation que nous évoquons ci-dessus : comme la contextualisation constitue une dimension fondamentale dans une situation complexe, on mesure l'impossibilité théorique de faire entrer ce type d'items dans des épreuves standardisées à l'échelle internationale⁴.
- 42 Certes, d'un point de vue technique, on peut affirmer aujourd'hui que la qualité des tests sur le plan de la validité scientifique est au point, voire excellente, et que l'on connaît aujourd'hui beaucoup mieux les limites et les biais de ces enquêtes (Bottani, 2005). Toutefois, en étant incapables d'introduire au sein des items des situations-problèmes qui soient complexes, contextualisées et ouvertes, elles continuent à poser un problème fondamental de pertinence, qui est la qualité élémentaire de toute épreuve d'évaluation, et qui doit être prise en compte avant même les questions de validité (Roegiers, 2004, 2^e éd. 2009 ; De Ketele & Gerard, 2005) : ces épreuves font réussir l'élève « scolaire », et non l'élève compétent, alors qu'elles prétendent évaluer des compétences.
- 43 On pourrait faire état d'autres déficiences liées aux contextes : l'absence dans ces épreuves de la dimension « compétences de vie » (*life skills*), auxquelles des institutions internationales comme l'UNESCO ou l'UNICEF accordent une importance grandissante (De Ketele, 2006, 2009).
- 44 Malgré le soin minutieux mis pour leur élaboration, ces épreuves standardisées internationales n'ont donc pas répondu, à ce jour, à cette question qui constitue la réflexion de base : qu'est-ce qu'on veut évaluer ? Évalue-t-on vraiment ce qui constitue l'essentiel dans l'institution scolaire ? Soit qu'il n'y a pas de conscience des limites de ces épreuves – ce qui serait étonnant après près de 60 ans d'existence –, soit qu'il n'y a pas, pour la toute puissante « Épreuve Standardisée Internationale » – ou plutôt pour ses utilisateurs – la modestie élémentaire de reconnaître qu'elle n'est pas si toute puissante que ça.

La bulle de l'évaluation standardisée

- 45 Ces nombreuses dérives, liées pour la plupart à la question de la pertinence de l'acte éducatif, évoquent l'idée selon laquelle, depuis quelques années, l'éducation mondiale se verrait progressivement confinée à l'intérieur de cette bulle évoquée en introduction, dans laquelle on effectue des tas de mesures, à l'aide d'instruments très perfectionnés,

mais qui perdent toute validité lorsqu'on sort de la bulle, en sachant qu'en revanche, à l'extérieur de cette bulle, on ne peut plus mesurer grand-chose qui soit valable et qui aide à orienter les systèmes éducatifs. Face à ce paradoxe, faut-il rester à l'extérieur de la bulle, pour éviter toute mesure qui pourrait déformer le réel, voire le contredire, ou faut-il y entrer, en sachant qu'on va pouvoir effectuer des mesures, mais que celles-ci risquent de ne pas être valides ? Autrement dit, vaut-il mieux orienter un système éducatif de manière artisanale, mais en connaissant la direction à prendre, ou l'orienter de manière fondée mais sans certitude de la direction à prendre ?

- 46 Sur un plan politique, il faut être conscient du pouvoir que confère cette bulle à ceux qui l'ont conçue et qui sont chargés de la gérer. Les messages qu'ils délivrent laissent souvent penser que le monde est inclus dans cette bulle, alors que c'est l'inverse : cette bulle est une création de toute pièce, en marge de la vraie vie.
- 47 Faut-il faire exploser cette bulle ? Faut-il en créer une autre ? Faut-il en proposer une extension, qui devienne progressivement une autre bulle ? Faut-il la déformer progressivement, en vue de l'élargir ? Ce sont probablement les questions les plus importantes aujourd'hui en matière de systèmes éducatifs. Car, en même temps, cette bulle conditionne et oriente très fortement les politiques éducatives, souvent à l'insu du citoyen, et même à l'insu du décideur en éducation. L'enjeu de l'entrée dans cette bulle en cache un autre beaucoup plus important. En effet, cette bulle n'est rien d'autre que le sas d'entrée à une autre bulle bien plus grande encore, celle du système de la marchandisation. Pas d'accès dans cette bulle, pas d'accès dans le système économique dominant, voire même dans le marché international du travail. Faut-il accepter que la bulle de l'évaluation scolaire, antichambre de la bulle du marché du travail, engloutisse progressivement des systèmes éducatifs entiers, risquant par-là de créer progressivement une rupture de la pertinence sociale de l'école ? C'est là le choix à poser : efficacité externe d'une part (accès au marché international du travail) contre pertinence sociale d'autre part.
- 48 Si le lien entre évaluation et curriculum est un lien très étroit (Gerard & Roegiers, 2011), faut-il en arriver à assujettir tout un curriculum d'enseignement à des épreuves d'évaluation standardisées, aussi techniquement au point soient-elles ?

Conclusion

- 49 En conclusion, on pourrait se demander si les systèmes éducatifs sont engagés dans un mouvement inéluctable qui les précipite dans une toile d'araignée conduite par la course à la performance individuelle. Affirmer une telle chose serait reconnaître que les systèmes éducatifs ne sont plus souverains chez eux. La balle est donc dans le camp des décideurs en éducation : c'est surtout dans l'usage qu'ils font des épreuves standardisées internationales – au-delà de l'usage induit par les politiques des institutions internationales qui les produisent – que va s'installer une dérive incontrôlable ou au contraire que le système va rester sous contrôle. Comme dans tout domaine, la position des décideurs est cruciale, car c'est à travers leurs décisions que l'ensemble des enseignants d'un pays en sont amenés à calquer leurs pratiques de classe sur ce modèle international basé sur les résultats à ces épreuves, ou au contraire à garder le cap sur des pratiques qui maintiennent les processus d'appui à l'élève au cœur des préoccupations, en cohérence avec un système de valeurs qui leur est propre.

- 50 Le degré de confiance dans la capacité des systèmes éducatifs à réagir à cette dérive va de pair avec le degré de confiance que l'on peut avoir dans le système économique global actuel. Avec l'émergence actuelle de certains courants alternatifs tels que ceux des printemps arabes ou des indignés, gageons que des alternatives crédibles qui vont réconcilier efficacité externe et pertinence vont émerger, et surtout s'installer de manière durable. Ces alternatives existent certes, mais elles demandent un certain courage politique : celui de s'affirmer différent des autres, et de prendre à ce titre certains risques.

BIBLIOGRAPHIE

- Behrens, M. (2008). « Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 48, 127-136.
- Bottani, N. (2005). La plus belle du royaume : le monde de l'éducation en alerte ou en ébullition avec l'arrivée d'un prince très charmant, *Revista de Education*, Madrid : INECSE, p. 6-16.
- De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
- De Ketele, J.-M. (2006). « Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales ? », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n° 48, 127-136.
- De Ketele, J.-M. (2009). L'évaluation de l'école par les standards internationaux, in *Revue Internationale d'Éducation*, n° 52, 69-76.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28(3), 1-26.
- Desjardins, P.D., & Lessard, C. (2011). Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec. Le point de vue des directions. In V. Dupriez & N. Mons, Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, 5, 83-105.
- Dumay, X., & et Dupriez, V. (Eds.). (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., & Bydanova, L. (2011). Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performance. In V. Dupriez & N. Mons, Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, 5, juin 2011.
- Gauthier, C., Dembelé, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. Revue des résultats de recherche*. Document préparé pour Education for All (EFA) Global Monitoring Report, UNESCO.
- Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2011). Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts. In M. P. Alves & A. Machado (Dir.). *Évaluation et curriculum*, Bruxelles-Porto : De Boeck (édition en français) et Porto Editor (édition en portugais).
- Hämäläinen, K., & Jakku-Sihvonen, R. (1999). *More quality to the quality policy of education*. Background paper for the Meeting of the Ministers of Education, Helsinki.

- Letor, C. (2011). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, 7 | 2010, Retrieved from <http://tfe.revues.org/index1458.html>.
- Miled, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. *Le français dans le monde*, mai-juin 2002, 321, 35-38.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Alger : UNESCO-OMPS, 125-136.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Mons, N. (2008). Autonomie et contrôle des enseignants. Une enquête dans les pays européens. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 48, 109-117.
- Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*. Complément à l'étude : les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats EACEA. Commission Européenne : Réseau Eurydice.
- Rochex, J.-Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, 164, juillet-septembre 2008, 81-85.
- Roegiers, X. (2004, 2^e édition 2009). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck
- Roegiers, X. (2007). Curricular reforms guide schools : but, where to ? *Prospects*, 2XXXVII, June 2007.
- Roegiers, X. (2010). *La Pédagogie de l'Intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Schratz, M. (2001). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif (traduction par Alain Le Verger et relecture par Yves Dutercq). *Éducation et Sociétés*, 8/2001/2, 65-80.
- Tarazona, M. (2009). Filières et disparités sociales et régionales dans le système scolaire allemand. Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres – CIEP*.

NOTES

1. Ce texte est inspiré de Roegiers, X. (2004, 2^e édition 2009). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck, pages 38 à 47.
2. Épreuves PISA : Program for International Student Assessment / Programme International sur les Acquis des élèves ; PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study / Programme International de Recherche en Lecture Scolaire ; TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study (Test International en Mathématiques et Sciences Physiques).
3. D'autant plus que, pour se dédouaner, les instances responsables des épreuves qui s'adressent à la tranche des élèves de 15 ans, argumentent qu'à cet âge-là, il n'est plus nécessaire d'évaluer l'oral.
4. Même si PISA est constitué de deux types d'épreuves, dont une partie, relative aux standards de contenus, est en partie ouverte à la contextualisation, il est difficile de viser à la fois la contextualisation et la comparaison internationale.

RÉSUMÉS

Cet article se propose d'analyser l'influence croissante des épreuves standardisées internationales (PISA ...) sur la certification à l'échelle locale. À l'origine, ces épreuves standardisées internationales visent à comparer les performances des élèves d'un pays à l'autre pour réguler les systèmes éducatifs. Elles ne sont pas initialement prévues pour la certification. Cependant, leur influence est telle que, imperceptiblement, elle s'étend aux contenus des épreuves certificatives locales, et même des procédures d'évaluation. Elles contribuent ainsi indirectement à modifier profondément les représentations des acteurs à propos de la certification. L'article comprend cinq étapes. Tout d'abord, nous évoquons l'origine des épreuves standardisées. Ensuite, nous analysons la notion de qualité qui est véhiculée à travers elles. Par après, nous analysons consécutivement les avantages (un reflet de la qualité des systèmes éducatifs, une base pour leur régulation ...) et les limites (une amélioration de la concurrence en matière d'éducation, une perte d'identité, un détournement de la fonction sociale de l'école ...) de ce système. Enfin, nous développons l'idée selon laquelle l'évaluation standardisée fonctionne comme si elle était dans une « bulle » créée artificiellement, avant de conclure en abordant la question de la trajectoire prise par les systèmes éducatifs aujourd'hui.

This article aims to analyze the growing influence of international standardized tests (PISA...) on local certifications. Originally, these international standardized tests aim to compare student performance in the different countries so as to enable countries to enhance the effectiveness of their educational systems. They are not originally planned to certify student achievement. However, their influence is such that, imperceptibly, it extends to the contents of the local assessing students' achievement, and even to the evaluation procedures. Generally speaking, they indirectly contribute to profoundly alter the representation that the people involved have of certification. This article proceeds in five steps. First, we present the origin of such standardized tests, both national and international. Second, we question the idea of quality that is associated with those surveys. Third and fourth, we consecutively analyze the advantages (an analysis of the quality of the educational systems, a basis for their regulation ...) and the limits (an enhancement of competition in education, a loss of identity, a diversion of the social function of school...) of this system. Fifth, we develop the idea of an artificial "standardized evaluation bubble", before addressing the question of the trajectory taken by the education systems today.

INDEX

Mots-clés : épreuve standardisée, vision critique, PISA, certification, pédagogie de l'intégration

Keywords : standardized tests, critical view, PISA, certification, pedagogy of integration

AUTEUR

XAVIER ROEGIERS

Professeur à l'université catholique de Louvain-la-Neuve (UCL, Belgique), Président du BIEF