

Au pays de la « culture anti-évaluation » Les connaissances des élèves brésiliens

In the land of the “anti-evaluation culture”. The level of knowledge of Brazilian students

En el país de la “cultura de la antievaluación”. El nivel de conocimiento de los educandos brasileños

Maria Ligia de Oliveira Barbosa



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/220>

DOI : 10.4000/ries.220

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 57-66

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Maria Ligia de Oliveira Barbosa, « Au pays de la « culture anti-évaluation » Les connaissances des élèves brésiliens », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 43 | décembre 2006, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/220> ; DOI : 10.4000/ries.220

Au pays de la « culture anti-évaluation »

Les connaissances des élèves brésiliens

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Il est commun de dire au Brésil que les écoles – et surtout les écoles publiques – sont de très mauvaise qualité et que les élèves en sortent sans savoir le minimum nécessaire à la vie dans les sociétés modernes. Si cette constatation suffit à l'opinion publique, l'analyse scientifique doit, en revanche, établir les faits et les vraies dimensions du problème pour essayer d'en trouver les causes et d'envisager des solutions possibles.

L'éducation scolaire est devenue, depuis les années 1970/80, un bien social presque universellement désiré. La scolarité est obligatoire au Brésil pour les enfants âgés de six à quatorze ans : c'est ce que l'on appelle l'enseignement fondamental. À l'époque du dernier recensement démographique (2000), 96 % des enfants de cette classe d'âge étaient à l'école et il y avait, en 2005, 33 534 561 élèves dans l'enseignement fondamental, dont 10,07 % dans des écoles privées.

Ce taux de scolarisation est le résultat, d'une part, d'importants investissements faits par les gouvernements, surtout dans les années soixante et soixante-dix, dans la construction des établissements. Les changements sociaux liés à l'industrialisation et à l'urbanisation mais surtout à la transition démographique ont également contribué à une amélioration du système scolaire. Si la possibilité de scolariser tous les enfants représente une avancée sociale, cela pose le problème de la qualité : les écoles brésiliennes sont très inégales à cet égard, quels que soient la mesure et le concept utilisés. Voilà peut-être la clé pour comprendre ce que nos élèves savent et pourquoi ils savent si peu.

Le principe le plus légitime de hiérarchisation des personnes dans la société brésilienne est l'éducation. Contrairement à ce qu'ont dit les analystes dans les années soixante, les classes populaires envoient leurs enfants à l'école pour qu'ils puissent accéder à l'éducation. Compte tenu du coût que cela peut représenter, principalement dans les familles les plus pauvres, cette volonté indique une forte adhésion à l'idée de l'École. Même quand les familles ne savent pas bien ce qui s'y passe, elles croient qu'y envoyer les enfants vaut la peine. Certaines recherches montrent que de nombreux parents pensent qu'à l'école, leurs enfants seront mieux préparés pour obtenir une bonne situation sur le marché du travail et seront surtout éloignés du « monde du crime ». Cependant, on peut dire que pour ces groupes, les finalités de l'éducation sont encore très traditionnelles et peu adaptées aux exigences du monde moderne. Les classes moyennes ont la conviction bien ancrée qu'il ne suffit pas d'entrer

dans n'importe quelle école mais qu'il est impératif, pour garantir l'avenir de leurs enfants, de les faire passer par la meilleure école dont le coût puisse être supporté. La perception de la qualité de l'école, dans ces classes, peut être associée aussi bien aux compétences au sens le plus large du terme qu'aux valeurs traditionnelles des écoles religieuses.

C'est dans ce cadre où l'éducation et les conceptions de l'école sont devenues des objets d'intenses disputes sociales que le gouvernement du président Fernando Henrique Cardoso a chargé le ministère de l'éducation (dirigé pendant les huit années de son gouvernement par l'économiste Paulo Renato de Souza) d'établir les politiques d'éducation capables d'accélérer la démocratisation du système scolaire. Ces politiques sont caractérisées surtout par de gros investissements dans les niveaux « basiques » de l'éducation publique (une croissance substantielle du pourcentage du budget public attribué à ces niveaux) et par l'introduction de mesures de décentralisation et de contrôle local de la gestion scolaire : la valorisation et la qualification des professeurs, la définition des contenus ou des programmes des disciplines scolaires et la consolidation d'un système national d'évaluation des élèves.

La constitution et la loi brésilienne en général et la LDB (*Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* ou *Lei Federal* n° 9394 du 20 décembre 1996) attribuent les compétences de chaque niveau d'enseignement à différents niveaux de responsabilité gouvernementale. Ainsi, les mairies (5 563 municipalités en 2006) sont chargées de l'enseignement fondamental (les enfants de six à quatorze ans). Les États (27) sont responsables de la gestion de l'éducation secondaire (jeunes de quinze à dix-sept ans) et le gouvernement fédéral s'occupe des universités. Une autre attribution importante du gouvernement fédéral est l'élaboration et la proposition, avec la participation du congrès national, de lois concernant l'éducation à tous les niveaux. Chacune de ces lois est ensuite appliquée localement, selon le niveau administratif auquel elle est destinée. Ce type de gestion est extrêmement complexe : soit parce que la répartition des responsabilités reste encore incomplète (certains gouverneurs d'États ont refusé le transfert des écoles du premier degré aux administrations des municipalités et vice-versa), soit parce que l'on peut trouver différents partis politiques (avec des politiques éducatives distinctes) à la tête des trois niveaux de gouvernement. Par exemple, de nombreuses municipalités n'ont pas autorisé l'évaluation des élèves des réseaux locaux.

QUE DOIVENT APPRENDRE LES ÉLÈVES ?

Les *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* pour toute l'éducation basique (programmes disciplinaires de l'enseignement fondamental et secondaire définis par le ministère de l'éducation en 1997) ont fait partie de l'effort politique de démocratisation de la qualité de l'éducation. Selon le ministère, les *PCN*

seraient une référence de qualité pour l'éducation au niveau fondamental dans tout le pays et un outil d'égalisation des chances scolaires pour tous les Brésiliens. Leur fonction est d'orienter et de garantir la cohérence des investissements dans le système éducatif. Les *PCN* permettraient également de faire participer les professeurs, le personnel administratif et les directeurs d'établissements aux discussions, aux recherches et instructions officielles. Ces propositions indiquent aux professeurs ce qu'il est important d'enseigner à leurs élèves. Ainsi, les élèves âgés de six à quatorze ans doivent apprendre les mathématiques, le portugais, une langue étrangère (à partir de onze ans ou de la 5^e), les sciences naturelles, l'histoire et la géographie ; ils doivent aussi acquérir des notions de beaux arts, d'éthique, d'environnement et de santé aussi bien qu'un début d'éducation sexuelle et d'éducation physique et sportive. Sans oublier une préparation pour vivre dans une société culturellement plurielle. Ces domaines sont appelés « connaissances transversales » et peuvent être compris comme des essais pour faire entrer dans la salle de classe les thèmes et les questions de la vie quotidienne et offrir aux élèves un accès à la citoyenneté.

Si la loi met en évidence une vision moderne de l'éducation, elle tend à privilégier les savoirs et les connaissances plutôt que l'acquisition des compétences. Il est vrai que celle-ci est mentionnée et considérée, formellement, comme très importante mais il est difficile de trouver, dans les documents officiels, des propositions pratiques sur ce sujet. Surtout, aucun travail de construction de la légitimité des propositions n'a été mené auprès des professeurs. Cela signifie que les normes sont explicites et claires mais que l'ensemble des programmes disciplinaires est généralement perçu, même par les professeurs, comme une vaste « encyclopédie » parfois sans aucune utilité. Pour beaucoup d'entre eux, la loi (ainsi que les *PCN*) est quelque chose de lointain et ils en savent trop peu.

COMMENT SAIT-ON CE QU'ILS SAVENT ?

Parallèlement à la définition des *PCN*, le ministère a établi un système national d'évaluation de l'éducation basique (SAEB) qui permet de vérifier les apprentissages à trois niveaux : à la fin de la quatrième et de la huitième années du cycle fondamental, ainsi qu'à la fin de la troisième du secondaire¹. En 1990, 1993, 1995, 1997, 1999 et 2001, un échantillon représentatif² des élèves des écoles publiques³ a été soumis à des tests de mathématiques, de portugais et de

1. Franco, C. : *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*, Porto Alegre, ed. Artmed, 2001.

2. En 2003 et 2005 ont été introduites des modifications importantes pour les critères de construction de l'échantillon et les nouvelles procédures sont encore en débat. L'idée du nouveau gouvernement, en 2003, de faire un « échantillon volontaire » a été fortement critiquée.

3. Les écoles privées doivent demander au ministère de participer aux examens. Cela tend à faire apparaître dans les résultats une qualité supérieure de ces écoles car les meilleures d'entre elles ont intérêt à y participer et à faire état de leurs résultats.

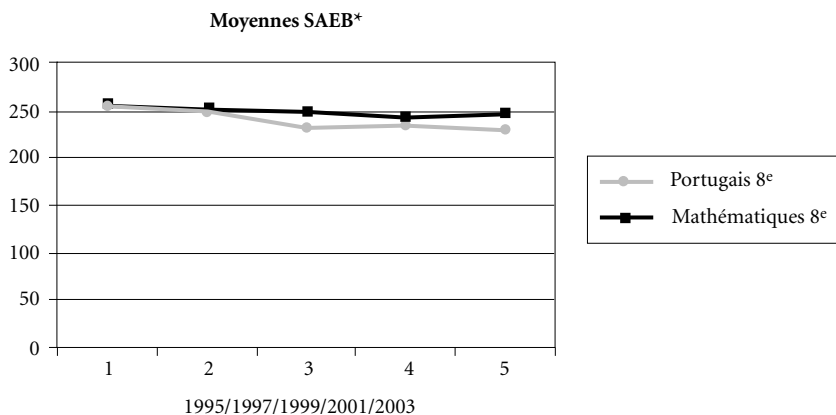
sciences. L'analyse des résultats est faite à partir d'une méthodologie spécifique (théorie de la réponse à l'item) qui permet les comparaisons des performances aux différents niveaux et années.

Tableau n° 1

Disciplines	Niveau	Notes	Connaissances associées
Portugais	4 ^e	$150 a \leq 200$	Lire des textes simples et courts sur des thèmes de la vie quotidienne des élèves.
Mathématiques	4 ^e	$160 a \leq 175$	Localiser dans l'espace des objets, reconnaître des figures géométriques simples, comprendre des données présentées sous forme de graphiques en colonnes et interpréter des mesures simples.
Mathématiques	4 ^e	$175 a \leq 225$	Être capable de résoudre des problèmes (addition et soustraction).
Portugais	8 ^e	$200 a \leq 250$	Lire et comprendre globalement de petits textes dont les phrases sont courtes et le vocabulaire proche du langage quotidien des élèves.
Mathématiques	8 ^e	$225 a \leq 275$	Maîtriser les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division), identifier les éléments des figures géométriques, interpréter graphiques et tableaux, connaître la mesure des températures, du temps et des prix (ou de la monnaie).

Cette échelle permet d'évaluer les possibles progrès des apprentissages au long des années. Les résultats indiquent que le niveau de connaissances des étudiants brésiliens en mathématiques et portugais a baissé.

Tableau n° 2



* On observe une courbe semblable pour le portugais et pour les mathématiques en 4^e année.

La baisse des performances pose des questions intéressantes sur les élèves comme sur les écoles. D'abord les élèves. En 1970, seulement 67 % de la cohorte des enfants âgés de sept à quatorze ans étaient à l'école. Ils étaient 80 % en 1980, 86 % en 1991 et 96 % en 2005. La quasi universalisation de l'enseignement fondamental représente une avancée car les enfants provenant des groupes sociaux les plus éloignés de l'éducation sont scolarisés. Ainsi, par exemple, les personnes noires de plus de quinze ans bénéficiaient, en moyenne, de 1,99 an de scolarisation. En 2000, ce chiffre est passé à 5,07, indiquant que les enfants noirs sont restés plus longtemps dans le système scolaire. Dans ce cas, universalisation signifie également diversification du public scolaire. Dans ces conditions, une baisse des performances peut paraître normale. Mais il faut quand même insister sur les raisons scolaires ou institutionnelles de cette situation, les raisons sociales et familiales étant bien connues. Ce qui pose encore problème est l'ampleur des programmes au regard des conditions pratiques offertes par les écoles (ainsi, 86,88 % des 33 534 561 élèves du niveau fondamental passent seulement quatre à cinq heures par jour à l'école). On peut ajouter qu'il n'y a presque aucun contrôle de la présence ou de l'absence des élèves en classe : les recherches sur l'implantation de la politique *Bolsa Escola*⁴ ont montré la faiblesse des organismes scolaires à ce sujet. Il est aussi vrai que beaucoup d'élèves vont à l'école pour bénéficier de la *merenda*, le déjeuner ou petit-déjeuner qui est offert à tous les élèves dans les écoles publiques. Ces deux politiques encouragent l'assiduité des élèves. Pourtant, du point de vue de l'apprentissage, elles ne sont qu'un premier pas. Quelques études qualitatives ont déjà mis en évidence la durée effective d'enseignement qui, dans quelques écoles, n'excède pas deux heures par jour. L'observation des activités des professeurs et des élèves dans la salle de classe montre que les élèves passent peu de temps à l'école et que ce temps est utilisé très inefficacement d'un point de vue pédagogique⁵.

Pour ce qui concerne l'école, les études récentes ont montré l'influence des équipements, de la sécurité et de la qualité de la salle et du bâtiment scolaire sur la performance des élèves⁶. L'absence de bibliothèque et d'équipements minimaux tels qu'ordinateurs ou magnétoscopes (et parfois même des objets les plus simples comme les cartes de géographie) contribue à la diminution des apprentissages. Mais c'est surtout dans les régions les plus pauvres du pays,

4. NdLR : Le but du programme social *Bolsa Escola* est de permettre à tous les enfants d'accéder à l'éducation en incitant financièrement leurs parents à les envoyer à l'école. Voir *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 31, novembre 2002, pp. 74-75.

5. Mello, Guiomar N. (1994) "Escolas eficazes : um tema revisitado" in Antonio Xavier, Amaral Sobrinho e Fátima Marra (eds.) *Gestão Escolar : desafios e tendências*, pp. 332-351. Brasília : Série IPEA 145, IPEA. Et Barbosa, Maria Lígia : "School Quality and Social Inequalities in Achievement: a Research Note" *Education, Participation, Globalization*. Prague 2004 PISA Conference.

6. Soares, J.F. : "Qualidade e equidade na educação básica brasileira : fatos e possibilidades" in Schwartzman e Brock (orgs.) *Os desafios da educação no Brasil*, RJ, Editora Nova Fronteira, 2005.

comme le Nord-Est et la région Nord, l'Amazonie, que l'on peut trouver les performances les moins satisfaisantes et les écoles les plus démunies de moyens : on y trouve des écoles dont le bâtiment est inexistant ou presque, où les salles de classe sont sombres et bruyantes, sans mobilier pour les élèves ni pour les professeurs, et sans toilettes. Au contraire, dans les États du Sud-Est et du Sud où les écoles sont propres, raisonnablement entretenues et équipées, les élèves font montre d'une maîtrise plus élevée des connaissances exigées aux examens. Les différences entre les régions sont significatives et peuvent être associées aux différences d'investissements dans le système scolaire et en matière de qualité des écoles dans chacune de ces régions.

Une évaluation précise des connaissances

Le ministère de l'éducation a élaboré une échelle pour permettre une évaluation précise de l'état des connaissances des élèves selon les compétences demandées à chaque étape de leur parcours scolaire. Ces données montrent, de façon plus étonnante, la pauvreté des résultats du système brésilien. Les différences régionales, très significatives, confirment la faiblesse du Nord-Est et du Nord ainsi que la situation légèrement meilleure du Sud et du Sud-Est du pays.

Tableau n° 3
Niveau d'adéquation des élèves de 4^e en portugais et en mathématiques en 2003 (%)

Niveaux de connaissances	Nord		Nord-Est		Sud-Est		Sud		Centre-Ouest	
	Port.	Math.	Port.	Math.	Port.	Math.	Port.	Math.	Port.	Math.
Très critique	21,18	13,84	29,32	18,18	12,93	8,34	11,57	5,74	14,91	7,91
Critique	45,24	52,26	41,85	51,20	31,03	30,51	35,71	34,85	37,60	39,76
Intermédiaire	31,86	31,86	26,77	28,02	48,32	50,68	47,67	52,66	43,28	46,69
Adéquat	1,72	2,03	2,06	2,61	7,72	10,47	5,05	6,75	4,20	5,65

Source : INEP/MEC : Resultados do SAEB 2003.

Tableau n° 4
Niveau d'adéquation des élèves de 8^e en portugais et mathématiques en 2003 (%)

Niveaux des connaissances	Nord		Nord-Est		Sud-Est		Sud		Centre-Ouest	
	Port.	Math.	Port.	Math.	Port.	Math.	Port.	Math.	Port.	Math.
Très critique	4,69	9,14	6,40	10,90	4,60	6,21	2,71	2,93	3,96	6,55
Critique	24,34	60,34	26,42	58,31	21,20	45,71	15,66	40,89	19,53	48,12
Intermédiaire	66,12	29,84	61,19	28,86	62,43	43,22	70,84	53,58	67,34	42,91
Adéquat	4,86	0,67	5,99	1,92	11,76	4,86	10,80	2,60	9,18	2,41

Source : INEP/MEC : Resultados do SAEB 2003.

Ces tableaux expriment une situation que l'on peut qualifier de calamiteuse : dans tout le pays, seuls 4,8 % des élèves de quatrième année et 9,3 % des élèves de huitième année sont au niveau requis de construction des connaissances en portugais. En mathématiques, la situation est identique : 6,4 % en quatrième année et 3,3 % en huitième année ! Ces données confirment également les faibles résultats obtenus par les Brésiliens aux études comparatives internationales, telles que le programme PISA.

La comparaison entre les deux tableaux permet de vérifier que les mesures des savoirs suivent des lignes opposées : en portugais, on peut noter une amélioration des performances quand on passe de la quatrième à la huitième année puisque les pourcentages des élèves au niveau intermédiaire ou adéquat ont augmenté. En mathématiques en revanche, ce même niveau a baissé (sauf pour le Nord-Est, où l'on observe une très légère hausse). Ce paradoxe apparent peut être interprété, selon l'hypothèse avancée par Pierre Bourdieu⁷ ainsi que par Basil Bernstein⁸, par le fait que l'apprentissage de la langue maternelle dépend plutôt de la famille, alors que les mathématiques sont surtout enseignées à l'école. Un autre élément d'explication tient au fait que les élèves qui sont encore à l'école en huitième année tendent à venir de familles qui ont été capables d'y maintenir leurs enfants⁹. Tout compte fait, on peut faire l'hypothèse que l'amélioration des capacités langagières est associée à la sélection sociale des familles tout au long du processus de scolarisation et que la diminution des performances en mathématiques est attribuée aux difficultés au sein du système scolaire. Cela a pour conséquence qu'il est nécessaire d'observer encore plus attentivement le système scolaire et d'« entrer » dans la salle de classe. À chaque étude, il devient plus clair que les connaissances sur le fonctionnement des classes et sur le travail des professeurs sont essentielles pour comprendre les divers effets que l'école ou l'établissement peut avoir sur les parcours des élèves.

LES PROFESSEURS ET L'ÉVALUATION

Les évaluations du système éducatif telles que le SAEB contribuent à la conception et à la gestion des politiques éducatives. Par ailleurs, l'évaluation des élèves par leurs professeurs devrait normalement être vue comme un instrument de l'amélioration des apprentissages ou même comme une démonstration de l'efficacité des professeurs. Cependant, au Brésil, l'idée d'évaluation pose de

7. Bourdieu, Pierre (1999) : "A escola conservadora : as desigualdades frente à escola e à cultura" In *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 39-64.

8. Bernstein, Basil : *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, les éditions de minuit, 1975.

9. Schwartzman, Simon & Brock, Colin : *Os desafios da educação no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2005.

nombreux problèmes. Selon une étude anthropologique¹⁰, les Brésiliens auraient une conception du mérite selon laquelle il dépend du social, les individus n'étant jamais responsables de leurs actes. Ainsi, le succès personnel est-il presque toujours vu comme le résultat de circonstances, et non comme le résultat des efforts ou de l'intelligence d'un individu donné.

À l'école, cette notion se transforme en résistance à toute forme d'évaluation objective, particulièrement si les élèves sont pauvres. Les professeurs partagent une représentation du social que l'on peut qualifier de « paternaliste » puisqu'elle perçoit les élèves d'origine modeste pas vraiment comme des élèves, mais comme des objets auxquels on doit la charité. Si les intentions importent peu au sociologue, les effets pédagogiques d'une telle vision peuvent être très négatifs, surtout parce que les taux de redoublement sont très élevés au Brésil (22 % dans l'enseignement fondamental en 2004). Parfois, les professeurs estiment qu'il est injuste de faire redoubler leurs élèves les plus pauvres même s'ils trouvent « normal » un fort taux de redoublement dans leur propre classe¹¹. Ainsi, l'élève peut atteindre les niveaux supérieurs de la scolarisation sans avoir été alphabétisé, par exemple.

Il faut ajouter que quelques politiques éducatives, développées par des États ou des municipalités ont, elles aussi, renforcé la résistance à l'évaluation parmi les professeurs : beaucoup de ces politiques ont supprimé complètement les examens et n'ont pas créé des formes alternatives d'accompagnement de la performance des élèves. Les politiques de « promotion automatique » sont devenues la norme – ou presque – au Brésil mais il n'y a pas eu d'évaluation systématique de ses effets, à l'exception du constat de la baisse (évidente, bien sûr) des taux de redoublement et, à São Paulo, d'une baisse significative des taux d'abandon¹². En revanche, certaines études montrent que les écoles qui utilisent la « promotion automatique » ont des niveaux plus bas de réussite des élèves¹³.

Un autre aspect de ces politiques est le refus de la participation aux examens nationaux du SAEB. Dans ce cadre, toutes les formes ou méthodes d'évaluation des élèves sont perçues comme « autoritaires » ou « de droite », voire inacceptables. Si on met en relation ce fait et la représentation dominante du mérite dans la société brésilienne, il faut considérer qu'il y a eu des erreurs ou un manque d'attention et/ou de communication avec les agents sociaux de l'école au moment de la mise en place des politiques d'évaluation. Ainsi, les professeurs n'ont pas bien compris à quoi servait le SAEB et moins encore ce que signifient ses résultats.

10. Barbosa, Lívia, *Igualdade e Meritocracia : A ética do desempenho nas sociedades modernas*, Rio de Janeiro, FGV Editora, 1999.

11. Oliveira, João B. A. & Schwartzman, Simon, *A escola vista por dentro*, Belo Horizonte, Alfa Educativa Editora, 2002.

12. Oliveira, João B. A., "Desigualdade e políticas compensatórias" in Schwartzman, Simon & Brock, Colin : *Os desafios da educação no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2005.

13. "Brazil: Two Educational Policies" Ligia Barbosa and Laura da Veiga, in Laura Randall, *Factors Affecting Learning and Cost Effective Schooling in Latin America*, The Edwin Mellen Press, Lesiton, New York, 2005, pp. 51-68.

Dans ce contexte, que se passe-t-il à l'école et dans la classe au moment de l'évaluation et de l'accompagnement des élèves? Les politiques éducatives qui ont établi la « promotion automatique » demandent que les écoles créent un conseil de classe pour juger de la situation des élèves et préparer un dossier sur chacun d'eux afin d'orienter les professeurs qui les recevront l'année suivante. Malheureusement, l'observation de la mise en place de ces procédures dans les écoles a montré que les informations sur les élèves n'étaient pas individualisées : tous les dossiers contenaient les mêmes observations, quand elles existaient¹⁴! Les professeurs ne savent pas bien ce que leurs élèves savent et le suivi des acquis n'est pas du tout assuré dans les écoles et moins encore dans l'ensemble du système scolaire. Les informations sur la notation des élèves sont transmises d'un établissement à l'autre par des bulletins qui sont obligatoires pour s'inscrire dans un nouvel établissement. On ne sait pas précisément comment sont utilisés ces bulletins par les professeurs des autres établissements mais on peut raisonnablement penser qu'il n'y a pas de différence avec le sort qui est réservé aux dossiers mentionnés plus haut. La transmission des informations sur le parcours et les notes des élèves à leurs parents se passe de façon semblable : dans quelques États, comme São Paulo et Minas Gerais, par exemple, il y a eu des essais de discussion sur l'ensemble des résultats de l'école avec la communauté scolaire. Pour faire face à une première réaction négative, les directeurs des écoles ont bien expliqué aux parents – qu'ils ont convaincus – que c'était une évaluation de l'école plutôt qu'une évaluation de leurs enfants. Les parents ont accepté l'idée et ont même demandé que ce processus soit poursuivi. Néanmoins, pour diverses raisons, qu'elles viennent des parents ou de l'école, ce type d'expérience n'a pas été généralisé.

On ne peut cependant pas dire que cette méfiance vis-à-vis de l'évaluation soit le seul facteur pédagogique important dans les faibles résultats des élèves brésiliens. Il faut ajouter le manque de formation pédagogique/didactique et même technique des professeurs et leur manque d'implication dans leur travail. Des études récentes¹⁵ montrent que la carrière des enseignants au Brésil et de beaucoup de pays d'Amérique latine n'est pas déterminée par les diplômes ou les compétences mais par leur ancienneté dans le poste. De plus, leur formation présente des faiblesses : cours excessivement théoriques, trop courts, sans aucune préparation aux méthodes pédagogiques (surtout celles qui peuvent favoriser l'apprentissage des élèves les plus démunis) et sans aucune relation avec les pratiques effectives d'enseignement. Tout compte fait, les carrières des professeurs sont peu attirantes pour des jeunes bien informés ou bien formés :

14. Barbosa, Maria Ligia, "Desempenho Escolar e Desigualdades Sociais : Resultados Preliminares de Pesquisa". *PREAL Debates*, N° 6, Abril 2000, pp. 1-25.

15. Vaillant, Denise, 2005 : "Reformas Educacionais e papel dos docentes" in *Revista PRELAC*, pp. 38-51 et Javier Murillo, 2005 : "Uma panorâmica da carreira docente na América Latina : sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional" in *Revista PRELAC* pp. 52-59.

la rémunération étant trop basse, le prestige des professeurs – parfois vraiment important – ne suffit pas à compenser l’absence de perspective d’avenir dans un cadre professionnel institutionnel.



En somme, les données montrent que les élèves brésiliens, en moyenne, en savent trop peu. Cela tient, d’une part, à une trop grande distance entre la définition des programmes disciplinaires et la vie quotidienne à l’école (problèmes de légitimation des politiques éducatives, surtout celles créées par le gouvernement fédéral, mais aussi qualification moyenne très basse des professeurs qui les empêchent de remplir correctement leur mission pédagogique). D’autre part, l’institutionnalisation d’une « culture anti-évaluation » produit une incapacité du système scolaire à bénéficier des informations et des expériences évaluatives. Tout se passe comme si le système ne savait pas ce que savent les élèves et pire, comme s’il ne voulait pas le savoir.