Sur les évaluations et les savoirs des élèves au Portugal

Assessment practices and students' knowledge in Portugal

De la evaluación y los conocimientos de los alumnos en Portugal

Domingo Fernandes

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/234>

DOI : 10.4000/ries.234

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 115-126

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Domingo Fernandes, « Sur les évaluations et les savoirs des élèves au Portugal », *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/234> ; DOI : 10.4000/ries.234

Sur les évaluations et les savoirs des élèves au Portugal

Domingos Fernandes

LES LIMITES DANS L'APPRÉCIATION DES SAVOIRS DES ÉLÈVES

Au Portugal, la référence à ce que les élèves savent a presque toujours pour base des évaluations externes qui sont censées posséder des propriétés psychométriques permettant d'établir des comparaisons entre des écoles ou des régions du pays. En outre, les procédures utilisées pour leur conception, élaboration, gestion et correction semblent garantir un 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 en général, en raison de la complexité (voire l'impossibilité) de synthétiser la diversité des processus d'apprentissage qui ont lieu dans les classes ou en raison d'un doute sur leur consistance et leur validité.

Dans ces conditions, on utilisera dans cet article les résultats des évaluations externes pour réfléchir aux savoirs que le système éducatif portugais est capable de développer chez ses élèves bien que, indiscutablement, de nombreuses informations provenant des évaluations internes soient indispensables pour 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 relève du savoir, nous avons tous conscience que la tâche de définir et de comprendre ce que les élèves savent et sont capables de faire réellement n'est pas facile. La recherche empirique a mis en évidence que le nombre d'examens mal notés est élevé, en raison de problèmes de fiabilité¹. En 2005, après les examens nationaux de fin d'enseignement secondaire, quelques milliers d'élèves ont exercé leur droit à demander la réappréciation de 9 890 épreuves d'examen. À la suite de ce processus, on a constaté que, pour 66 % des épreuves environ, les notes avaient été réévaluées à la hausse².

1. Black & William, 2006b.

2. *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 limites.

QUELS SONT LES SAVOIRS ÉVALUÉS ?

On parle ici de savoir au sens large (qui inclut notamment le savoir être et le savoir utiliser), c'est-à-dire d'un large spectre de compétences définies comme des savoirs en usage. Les compétences prévues dans le curriculum de l'enseignement fondamental au Portugal incluent la mobilisation de savoirs culturels, scientifiques et technologiques qui permettent de comprendre la réalité et de résoudre des problèmes; la recherche, la sélection et l'organisation de l'information afin de développer des connaissances mobilisables; et enfin la coopération avec les autres dans le développement de tâches et de projets (ministère de l'éducation, 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 nombre 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 cognitive³.

Plus récemment, les évaluations externes au Portugal ont accordé plus d'importance à des compétences dans le domaine du raisonnement, de la résolution de problèmes et de la communication. Les épreuves incluent des items de nature ouverte, plus appropriés à l'évaluation de processus complexes de pensée⁴.

La société portugaise a révélé une certaine difficulté à adopter et à mettre en valeur d'autres stratégies qui évaluent mieux 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 en profondeur ce que les élèves savent, elle n'a pas encore attiré l'attention politique qu'elle mérite⁵.

Les difficultés à utiliser des données des évaluations internes afin de caractériser les savoirs des élèves doivent être reconnues. Pourtant, quelques

3. Voir Cachucho, 2006; Kulm, 1990, 1994; Kulm & Malcom, 1991; Lesh & Lamon, 1993; Phye, 1997; Resnick, 1987; Romberg, 1992.

4. *Gabinete de Avaliação Educacional* (Cabinet d'évaluation éducationnelle), GAVE, 2002, 2006; ministère de l'éducation, 2000, 2002, 2004a, 2004b, 2006.

5. Voir Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a; Harlen, 2006; Grégoire, 1996; Jorro, 2000; Earl, 2003; Fernandes, 2005; Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Perrenoud, 1998a, 1998b.

auteurs ont conceptualisé la validité et la fiabilité des évaluations formatives à partir de visions moins psychométriques et en tenant compte d'autres facteurs⁶.

Dans ces conditions, le spectre de savoirs évalués est nécessairement étroit et très orienté vers les connaissances académiques, puisque les évaluations externes, par nature, ne peuvent 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 relevant de la communication orale, du développement de projets de recherche et de la recherche, de la sélection et l'utilisation d'informations.

Évaluations externes nationales

Les évaluations externes réalisées dans le champ d'action du système éducatif portugais sont :

- les examens nationaux de l'enseignement secondaire (onzième et douzième années de scolarité) et les examens nationaux de mathématiques et de portugais de l'enseignement fondamental (neuvième année de scolarité) ;
- les évaluations externes de mathématiques et de portugais réalisées dans l'enseignement fondamental (quatrième et sixième années de scolarité) et qui n'ont aucun effet sur la progression académique des élèves.

Au Portugal, c'est à travers ces épreuves que l'on tire des conclusions sur ce que les élèves sont supposés savoir.

Examens nationaux des enseignements secondaire et fondamental

Au Portugal, les examens nationaux ont les caractéristiques suivantes :

- ils sont conçus et contrôlés par un ou plusieurs organismes externes aux écoles ; dans ce cas, par des départements du ministère de l'éducation ;
- leur gestion est planifiée et contrôlée par le ministère en collaboration avec les établissements ;
- ils sont conçus et élaborés par un département du ministère, le Cabinet d'évaluation éducative (GAVE), à partir du curriculum national ;
- ils sont identiques pour tous les élèves, gérés selon des procédures standardisées, en dehors de l'environnement normal de la classe, et obligatoires pour tous les étudiants ;
- leurs fonctions principales sont : la certification des savoirs acquis par les élèves ; le contrôle du développement et de la poursuite du curriculum ; la sélection des élèves qui ont l'intention de poursuivre leurs études après l'enseignement secondaire ; l'évaluation du système éducatif ;
- leurs contenus, les critères de correction et les résultats sont rendus publics ;

6. Black & Wiliam, 2006b ; Stobart, 2006.

- ils ont une pondération de 30 % aux fins de certification des élèves dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement fondamental; c'est-à-dire que l'évaluation interne, de la responsabilité des écoles et des professeurs, a un poids de 70 %;
- ils ont une pondération de 50 % aux fins d'accès à l'enseignement supérieur par les élèves de l'enseignement secondaire;

Dans l'enseignement secondaire, tous les élèves qui ont l'intention de poursuivre leurs études supérieures passent des examens en portugais et dans deux autres matières essentielles pour la poursuite des études. Cependant, pour différentes raisons, les élèves ont le droit de passer d'autres examens, outre ceux qui sont obligatoires. Les matières dans lesquelles on passe le plus souvent un examen sont le portugais, les mathématiques, la biologie, la psychologie, la chimie, l'histoire, la physique, l'introduction au développement économique et social et la sociologie (JNE, 2005).

Tous les élèves de neuvième année doivent passer les examens de mathématiques et de portugais afin d'obtenir leur certificat de scolarité fondamentale obligatoire.

Au moins sept institutions ou organismes sont engagés dans les processus de conception, d'élaboration, de gestion, de correction et de divulgation des résultats des examens.

Les acteurs vont du ministère aux autorités régionales, de l'inspection générale au jury national des examens, en passant par les maisons d'édition qui impriment les sujets et les forces de sécurité qui veillent à leur distribution.

Les évaluations en général, mais tout 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 faire⁷.

Quel curriculum et quels savoirs sont-ils effectivement évalués par les examens? Certains groupes d'élèves sont-ils particulièrement favorisés ou particulièrement défavorisés par les examens? La correction est-elle fiable? Que fait-on réellement pour l'améliorer? Quelles sont les conséquences des résultats des examens et de l'analyse des données sur les compétences et les savoirs des élèves ainsi qu'en matière de fonctionnement du système éducatif? Quelles sont les disciplines du curriculum le plus souvent évaluées par les examens? Et pourquoi?

Il arrive que ces questions et d'autres, qui sont importantes pour une discussion sur les examens, reçoivent une attention réduite au Portugal.

Évaluations externes de l'enseignement fondamental

Les évaluations externes de l'enseignement fondamental, sans effets sur le progrès académique des élèves, ont quatre objectifs essentiels : contrôler les niveaux

7. Barksdale-Ladd & Thomas, 2000; Bishop, 1998; Crooks, 1988; Natriello, 1987.

de performance des élèves; contribuer à évaluer la qualité du système éducatif; crédibiliser socialement les diplômes scolaires; et contribuer à la prise de décisions dans la perspective d'une amélioration de la qualité des apprentissages et du renforcement de la confiance sociale dans le système éducatif (Fernandes, 2005).

Ces évaluations externes se réalisent en quatrième et sixième années de scolarité, à travers des épreuves en mathématiques et en portugais qui sont passées chaque année par des échantillons de classes. Le ministère de l'éducation contrôle la conception, l'élaboration, la distribution, la gestion 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, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays⁸.

Évaluations externes internationales

Trois organisations internationales se sont distinguées dans la réalisation d'évaluations internationales des savoirs des élèves : l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, dont l'étude la plus récente est la *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*; l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), responsable du *Programme for International Student Assessment (PISA)*; et l'*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 quinze ans développent dans les systèmes éducatifs actuels. Par conséquent, l'évaluation ne porte pas, à proprement parler, sur ce que les élèves savent par rapport à des 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 à évaluer l'usage que les élèves font de la connaissance dans des tâches quotidiennes (OCDE, 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 à la suite de leur participation à des études de l'*IEA*. Robitaille, Beaton & Plomp (2000) se

8. Voir, par exemple, le cas du *National Assessment of Educational Progress* aux États-Unis (Beaton, 1997; Jones, 2003; Lapointe, 1986; Sebring & Boruch, 1991).

réfèrent 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* ainsi qu'à l'*International Assessment of Educational Progress*, à la fin des années quatre-vingts. Cependant, la participation portugaise à ce genre d'études ne semble pas subordonnée à un plan stratégique visant à 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 limites.

Beaucoup ignorent des aspects importants de l'analyse et de l'interprétation des données. Malgré l'évolution que l'on a pu constater au cours des dernières décennies quant à la qualité des ces études, des problèmes persistent concernant la comparabilité des épreuves et des résultats, l'échantillonnage, les procédures d'admission des tests ou encore l'interprétation des résultats (Goldstein, 1996, 2004; Kellaghan, 2003; Riley & Torrance, 2003).

Ainsi, à titre d'illustration, le *PISA* évalue des compétences des jeunes âgés de quinze ans qui fréquentent l'école. Dans presque tous les pays participants, la plupart des jeunes de cet âge sont en dixième ou onzième année de scolarité. Au Portugal, à cause de taux de redoublement élevés, un nombre substantiel de jeunes se répartit entre les cinquième et neuvième années de scolarité. En 2003/2004, sur les 94 932 élèves âgés de quinze ans qui étaient à l'école, seuls 46,3 % étaient en dixième année (alors que, dans des circonstances normales, cela devrait être la majorité écrasante des jeunes de cet âge) et 3,4 % étaient en onzième année ⁹.

L'échantillon portugais dans l'étude *PISA* a inclus des jeunes inscrits entre les cinquième et onzième années de scolarité, ce qui ne peut manquer d'influencer les résultats. D'ailleurs, si nous considérons seulement les résultats des élèves n'ayant jamais redoublé, ils sont, dans plusieurs cas, supérieurs à la moyenne des pays participants à l'étude (GAVE, 2001).

Bien que, ces dernières années, le ministère de l'éducation ait divulgué quelques rapports, ceux-ci sont essentiellement descriptifs (GAVE, 2001, 2002a, 2002b, 2003). Il semble important qu'on élabore des rapports nationaux plus analytiques, davantage contextualisés et plus interprétatifs.

TROIS EXEMPLES DE SAVOIRS DES ÉLÈVES PORTUGAIS

Les trois exemples qui suivent ont pour vocation de souligner les tendances les plus importantes que les évaluations externes semblent suggérer.

9. *Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo* (Cabinet d'information et d'évaluation du système éducatif), GIASE, 2005a, 2005b.

En douzième année

Le GAVE a réalisé une étude visant à rechercher les compétences manifestées par les élèves aux examens de douzième année entre 1999 et 2001 (GAVE, 2002b). 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. L'analyse des données a permis aux auteurs de tirer les conclusions globales suivantes :

- 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'informations ;
- 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.

En neuvième année

De même, en neuvième année, l'examen national en mathématiques a donné lieu à une analyse des résultats par compétence et par domaine du curriculum (GAVE) 2006 :

- les performances des élèves sont, en général, très faibles ;
- dans la compétence « concepts et procédures », les résultats sont satisfaisants en algèbre et fonctions mais faibles en géométrie ;
- dans la compétence « résolution de problèmes », les résultats sont faibles dans tous les domaines du curriculum ;
- dans la compétence de « communication », les résultats sont faibles dans tous les domaines évalués ;
- dans la compétence « raisonnement », les résultats sont satisfaisants pour les raisonnements simples et très faibles pour les raisonnements déductifs.

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

Selon le GAVE, il y a une divergence d'un niveau entre la médiane des notes internes ($M=3$ sur 5) et la médiane des notes dans l'examen ($M=2$). En fait, on a constaté que, comme dans l'enseignement secondaire, les notes obtenues par les élèves aux examens ont été, dans la plupart des cas, inférieures aux notes accordées par les professeurs. Par exemple, sur les élèves qui se sont présentés à l'examen avec une note interne de 3, seuls 20 % environ ont maintenu cette note à l'examen, tandis que plus de 75 % ont vu leur note baisser d'un ou de deux.

En 2002, 2003 et 2004, les élèves de neuvième année de scolarité ont subi des évaluations en mathématiques qui n'avaient pas d'effets sur leur progression et leur certification. Les résultats globaux de 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.

Une synthèse d'évaluations nationales et internationales

Ramalho (2003) a fait une synthèse des résultats des élèves portugais aux évaluations externes internationales et nationales. Des résultats concernant l'alphabétisation dans le contexte de la lecture ont été synthétisés¹⁰ et les résultats des évaluations internationales des apprentissages en mathématiques et en sciences¹¹ ont été confrontés aux examens nationaux de l'enseignement secondaire.

Il s'agit d'une masse importante et variée de données qui rend difficile, ou même impossible, l'établissement de comparaisons, comme l'auteur, d'ailleurs, le reconnaît.

Il souligne toutefois des tendances claires et cohérentes.

Les rapports du ministère de l'éducation concernant les évaluations externes, sans effets sur les notes et la certification, destinées aux élèves des quatrième et sixième années de scolarité montrent, pour l'essentiel, une cohérence des données avec celles des deux exemples précédents et de la synthèse de Ramalho (ministère de l'éducation, 2006, 2004, 2002, 2000).

Deux conclusions de Ramalho (2003) méritent d'être soulignées ici :

- les élèves ayant déjà connu un ou plusieurs redoublements ont des performances plus faibles que les élèves sans aucun redoublement ;
- les élèves de la région de Lisbonne et de la Vallée du Tage ont, en général, des niveaux de performance sensiblement supérieurs aux moyennes nationales et parfois mêmes aux moyennes internationales. Ainsi, les élèves de quinze ans en dixième ou onzième année de scolarité qui ont participé au PISA 2000 en mathématiques ont une moyenne supérieure à la moyenne internationale des élèves des pays participants.

QUELQUES RÉFLEXIONS ET CONCLUSIONS

L'objectif principal de cet article était de familiariser le lecteur avec quelques questions qui sont associées à l'identification des savoirs des élèves portugais.

10. *Reading Literacy* de l'IIEA (1991) ; *International Adult Literacy Survey (IALS)* de l'OCDE (1999) ; et *PISA*, également de l'OCDE (2000).

11. *Second International Assessment of Educational Progress (SIAEP)* de l'*Educational Testing Service* (1991) ; *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* de l'IEA (1995) ; et *PISA*, de l'OCDE (2000).

D'abord, il semble important de reconnaître la difficulté d'ordre méthodologique, technique et politique à déterminer en profondeur et avec rigueur les savoirs que les élèves possèdent effectivement. Il est important de reconnaître les limites 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 c'est seulement ainsi que nous pourrions, un jour, réussir à déterminer d'une façon plus englobante et profonde ce que les élèves savent réellement et sont capables de faire.

Au Portugal comme dans beaucoup d'autres pays, un large spectre de compétences normalement prévues dans les curricula et mises en valeur par la société n'est purement et simplement pas évalué. Ou mieux, peut-être ces compétences sont-elles évaluées plus ou moins formellement au niveau des classes, mais il n'existe pas de synthèse nationale de ces évaluations, comme c'est le cas pour les évaluations externes. Ce qu'on met en valeur, pour l'essentiel, ce sont des compétences directement liées aux contenus des différentes matières du curriculum. Dans ces conditions, on pourrait 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.

Rappelons que les évaluations externes réalisées au Portugal n'existent qu'en portugais et en mathématiques pendant les premières neuf années de scolarité ; qu'elles n'ont pas d'effet sur la progression et la certification des élèves jusqu'à la neuvième année et qu'elles ont alors une pondération de 30 % dans les notes finales.

Dans ces conditions, on peut dire que, au-delà des connaissances en mathématiques et en portugais, il est difficile de caractériser avec un minimum de crédibilité les autres connaissances que les élèves portugais développent tout au long de la scolarité fondamentale obligatoire, notamment dans le domaine des expressions artistiques, des sciences expérimentales ou des sciences sociales, mais aussi en ce qui concerne les 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 la réalisation d'épreuves externes dans ces domaines sans conséquence sur la progression ou la certification des élèves ; l'utilisation d'évaluations basées sur les établissements qui tiennent compte de référentiels, de critères et de systèmes de modération bien définis.

Dans l'enseignement secondaire, étant donné son organisation en plusieurs cours et le large spectre de matières qui peuvent faire l'objet d'un examen, il est possible d'avoir une vision plus globale des savoirs que le système

se montre capable de développer chez les élèves. Cependant, ce que l'on appelle « l'effet pervers » 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 des examens.

Il est fondamental d'investir fortement dans l'évaluation au niveau des classes, en améliorant sa cohérence et sa validité, pour parvenir à garantir notre connaissance des savoirs développés par les enfants et par les jeunes au sein du système éducatif portugais.

Quant aux évaluations externes internationales auxquelles le Portugal a participé, notamment la *TIMSS* et le *PISA*, il me semble 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 et concerne sans doute essentiellement une certaine technologie dans le domaine de la conception, de la gestion et de la correction d'épreuves et de la divulgation des résultats. En ce qui concerne les effets éventuels au niveau des politiques éducatives, ils me semblent difficiles à déterminer.

Le deuxième tient au fait que les limites connues des ces études internationales ne sont pas énoncées explicitement. Cette divulgation semble importante pour éclairer la société et, en particulier, les médias. Les résultats de ces études ne devraient pas être purement et simplement rejetés ou ignorés, ni 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 ni l'autre position ne contribuent à l'analyse des résultats avec la profondeur, l'impartialité et l'objectivité nécessaires et ne permettent, encore moins, d'en tirer des conclusions cohérentes avec une vision stratégique de la modernisation, de la démocratisation et du développement du système éducatif portugais. Le ministère de l'éducation joue un rôle important à ce niveau, parce que c'est à lui de définir une politique claire en ce qui concerne la participation de notre pays à ce genre d'études.

Enfin, le troisième aspect concerne le fait que les rapports nationaux sont peu éclairants, peu analytiques et peu mis en contexte. Ils suivent un peu le modèle des rapports internationaux qui, à mon avis, pourraient aussi être plus attentifs à la description des conditions concrètes de chaque pays.

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

Deux aspects semblent très préoccupants. L'un est le fait que les séries de données semblent suggérer que, depuis plusieurs années, les élèves n'améliorent

pas leur savoirs dans des compétences fondamentales telles que le raisonnement déductif et démonstratif, la résolution de problèmes, l'application de connaissances à des situations nouvelles ou l'intégration et la mobilisation de savoirs qui permettent de faire face à des problèmes dans une variété de contextes. L'autre est le nombre frappant d'élèves qui échouent aux différents cycles de la scolarité, créant de véritables foules d'enfants et de jeunes qui éprouvent très tôt frustration, désenchantement, inhibition et manque de confiance en soi. La conséquence immédiate est que, chaque année, 250 000 enfants et jeunes portugais sont moins disponibles pour apprendre et pour savoir ce qui est offert par le système éducatif, ont une tendance plus forte à échouer de nouveau ou à abandonner l'école, courant ainsi le risque de l'exclusion sociale. Quels savoirs possèdent ces enfants et ces jeunes? Leur apportons-nous l'enseignement qu'il leur faut? Les évaluons-nous de façon appropriée? Voilà un défi que les systèmes éducatifs des sociétés démocratiques ne peuvent manquer d'affronter.

BIBLIOGRAPHIE

- 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), pp. 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. (2006b): The reliability of assessments. In : J. Gardner (Ed.) *Assessment and learning* (London, Sage), pp. 119-132.
- BLACK P. & WILIAM D. (1998a): 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.dgicd.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. (1994): *Beyond testing: towards a theory of educational assessment* (London, Falmer).

GIPPS C. & STOBART G. (2003): Alternative assessment. In : T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.) *International handbook of educational evaluation* (Dordrecht, Kluwer), pp. 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 & D. Stufflebeam (Eds), *International handbook of educational evaluation* (Dordrecht, Kluwer), pp. 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 & D. Stufflebeam (Eds) *International handbook of educational evaluation* (Dordrecht, Kluwer), pp. 873-882.

KULM G. (1994): *Mathematics assessment* (San Francisco, Jossey-Bass).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006): *Provas de aferição do ensino básico : 4º, 6º e 9º anos – 2004* (Lisboa, Ministério da Educação).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004): *Provas de aferição do ensino básico : 4º, 6º 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).

PHYE 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), pp. 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. & 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), pp. 133-146.