La construction d'un système d'évaluation

Le cas du Pays basque

Building an assessment system. The example of the Basque Country

La elaboración de un sistema de evaluación. El caso del País Vasco

Josu Sierra

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/430>

DOI : 10.4000/ries.430

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2008

Pagination : 61-73

ISBN : 978-2-85420-573-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Josu Sierra, « La construction d'un système d'évaluation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 48 | septembre 2008, mis en ligne le 28 juin 2011, consulté le 26 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/430> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.430>

La construction d'un système d'évaluation

*Le cas du Pays basque**

Josu Sierra

Évoquer l'évaluation éducative suppose, parfois, de l'associer à la notion de « contrôle ». Or il est nécessaire de les distinguer l'un de l'autre.

Dans ce sens, le système éducatif basque n'aura quasiment pas connu de « contrôle » depuis que l'État espagnol a transféré les compétences en matière de politique éducative à la Région basque en 1980, en dépit de l'existence de services d'inspection. Le système éducatif basque ne disposait donc pas de données fiables en dehors d'estimations très empiriques. Cette absence de contrôle et d'évaluation laissait les décideurs basques sans boussole pour prendre des décisions de modernisation de l'enseignement et le faire évoluer. De plus, l'enseignement de la langue basque, l'*euskara*, posait des problèmes d'équité dont on mesurait mal l'étendue. L'évaluation externe a débuté en 2001 avec la création de l'ISEI_IVEI¹. Néanmoins, il faut signaler que dès 1995, le Pays basque avait participé à la première évaluation organisée par l'État espagnol pour l'ensemble du système éducatif national.

Le fait que l'évaluation des systèmes éducatifs soit interprétée comme un « contrôle » exercé sur les établissements scolaires peut susciter des inquiétudes, notamment auprès des différents acteurs éducatifs qui ne sont pas forcément d'accord sur la nature des objectifs évaluatifs. De la même façon, l'on peut s'interroger sur la pertinence des évaluations en tant que facteurs *sine qua non* pour atteindre les objectifs scolaires fixés, car cela dépend, en partie, de la nature du système évalué. Nous avons en mémoire l'exemple de systèmes éducatifs « paradoxaux », comme le système finlandais qui s'apprêtait à renforcer ses dispositifs d'évaluation (les évaluations externes et l'inspection n'existaient pratiquement pas), au moment même où l'enquête Pisa a révélé précisément que ce système était, quasiment malgré lui, le plus performant du monde. D'autres cas de systèmes éducatifs fort dissemblables, comme ceux de l'Alberta ou de Hong Kong, sont parvenus à des résultats similaires tout en empruntant des voies opposées, c'est-à-dire, en mettant en œuvre des évaluations, en assumant les conséquences qu'elles pouvaient entraîner, en fixant des objectifs très concrets et en rendant publics les résultats.

* Article traduit par Nuria Aligant pour l'espagnol, et Marion Latour pour l'anglais.

1. Institut basque d'évaluation et de recherche éducative (Bilbao).

Le Pays basque est une des régions espagnoles de culture basque (avec la Navarre et le Pays basque français qui, avec le Béarn, forment le département des Pyrénées atlantiques en France).

La langue parlée dans ces régions est le basque ou *euskara* – langue pré-indoeuropéenne sans lien de parenté avec les autres familles de langues existant actuellement en Europe – dont la situation actuelle, très fragile, est minimisée au sein même de son propre territoire. L'introduction de son enseignement dans le système éducatif basque a été déterminante pour sa survie.

En Espagne, la politique éducative incombe aux Communautés autonomes² (tout comme les Länder allemands ou les États nord-américains). Parmi ces régions, celles qui possèdent une langue propre, comme le Pays basque, peuvent décider de 45 % des contenus des programmes scolaires. Le Pays basque et la Catalogne avaient déjà joui de ce statut en 1936, sous la République espagnole avant d'en être à nouveau privés sous la dictature de Franco. Le Pays basque et la Navarre bénéficiaient déjà du droit historique à un financement propre.

L'ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF BASQUE

Le système éducatif basque a traditionnellement reposé sur l'*input*, c'est-à-dire sur les programmes scolaires et les contenus d'enseignement obligatoires. Jusqu'à une date récente, la plupart des débats éducatifs portaient exclusivement sur les contenus et leur contrôle: «l'histoire» espagnole y compris l'histoire des rois godos³, la géographie nationale, etc. Certains voient dans les programmes scolaires le vecteur idéal pour garantir l'uniformisation culturelle qui caractérise les États-nations, ainsi que la transmission de leurs valeurs, etc. Définir ce qui doit être enseigné à l'ensemble des élèves est un rôle assigné à l'École qui n'a jamais connu un succès retentissant. C'est pourtant celui que préfèrent certains partis politiques. Formé à l'école franquiste (du dictateur Franco), je me souviens d'avoir consacré, au fil de mes années d'étude, de nombreuses heures à ce qu'il était convenu d'appeler la «formation de l'esprit national» (espagnol, bien évidemment), matière qui était parfois assurée par des enseignants militaires. Cependant, je crois que cette idéologie a totalement disparu aujourd'hui.

L'intérêt pour l'*output* est d'origine plus récente et nous sommes en train de le découvrir: que savent faire nos élèves en réalité? Quelles compé-

2. L'État espagnol est politiquement décentralisé en dix-sept Communautés autonomes. Certaines d'entre elles, comme le Pays basque et la Catalogne ont déjà bénéficié de ce statut en 1936.

3. Ndlr: Les élèves devaient apprendre par cœur la liste des rois wisigothiques depuis la fin de l'empire romain jusqu'à l'arrivée des Maures. L'expression est restée comme synonyme d'absurdité.

tences ont-ils acquises? Sont-ils capables d'appliquer les connaissances en mathématiques à un problème de la vie réelle? Ont-ils les moyens de synthétiser les idées majeures d'un texte d'information long?

La notion d'évaluation n'a pas une longue tradition au Pays basque, car l'absence de contrôle (au sens d'évaluation) et l'attachement aux résultats n'éveillaient pas un grand intérêt jusqu'à une date récente. De surcroît, les résultats scolaires n'ont jamais été un critère pour déterminer le montant des dotations affectées à un établissement scolaire. Le pilotage scolaire, quant à lui, ne dépend pas toujours des résultats obtenus par les établissements ni des choix pédagogiques qui sont proposés pour conduire et mettre en œuvre les orientations éducatives. L'intérêt de connaître et de mesurer les connaissances des élèves est assez récent, son émergence se fait assez lentement et elle est loin de couvrir l'ensemble du système éducatif.

Nous sommes cependant, sur le point de franchir une étape décisive.

Avant l'existence des évaluations du système éducatif, nous manquions de données concernant les apprentissages réels de nos élèves, données que ne fournissait pas non plus un contrôle inexistant. Au Pays basque, les décisions relatives au passage en classe supérieure ou à l'octroi de diplômes sont laissées à l'appréciation de chaque enseignant ou aux conseils de classe de chaque établissement. Les données relatives à l'échec scolaire, par exemple le cas des élèves n'ayant pas terminé la dernière année de la scolarité obligatoire (classe de troisième de collège en France), se limitent à la collecte des décisions précédentes, qui sont obtenues après des évaluations locales, puisqu'il n'existe pas d'évaluation objective ou externe commune pour l'ensemble des élèves (à l'exception de l'examen d'entrée à l'université).

Dans notre cas, les évaluations ont pour objet d'aider au pilotage scolaire, de diagnostiquer forces et faiblesses et d'améliorer les résultats des élèves dans les limites relatives qu'imposent les évaluations de cette nature.

En 2001 était créé l'Institut basque d'évaluation et de recherche éducative (ISEI-IVEI). Ce dernier a préconisé la nécessité de participer à plusieurs types d'évaluations du système éducatif: internationales comme PISA et TIMSS, et aux évaluations nationales et/ou locales⁴.

Les évaluations se sont focalisées sur le premier et le second degré obligatoire, ainsi que sur les aspects importants du système bilingue basque et notamment le niveau de langue par rapport au *Cadre commun européen de référence pour les langues* (CECRL)⁵ du Conseil de l'Europe.

4. Voir: <http://www.isei-ivei.net/>.

5. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf/.

UN SYSTÈME ÉDUCATIF PERFORMANT SELON PISA

Le profil du système éducatif basque peut être évalué à partir de plusieurs indicateurs, comparés au niveau européen :

- le taux de scolarisation en éducation préscolaire se situe parmi les plus élevés au monde : 90 % des enfants de deux ans sont scolarisés et 100 % des enfants âgés de trois ans ou plus ;
- 80 % des élèves terminent les études secondaires soit trois points de plus que la moyenne européenne ;
- le taux de jeunes entre 18 et 23 ans qui abandonnent prématurément une formation est inférieur à la moyenne européenne ;
- la dépense par élève en éducation est la plus élevée d'Espagne ;
- le taux de diplômés en sciences et technologie est le plus élevé d'Europe.

Cependant, avant de conclure à l'efficacité ou non du système et de relever ses caractéristiques les plus marquantes, il convient de lire ces indicateurs à la lumière des données concernant le rendement des élèves dans les divers cycles d'études.

Dans les enquêtes PISA de 2003 et de 2006 sur un échantillon comparable et représentatif des élèves, les résultats⁶ placent le système éducatif basque parmi les meilleures performances européennes :

- en compétences scientifiques et en lecture, les résultats sont identiques à ceux de la France ; en mathématiques, ils sont meilleurs ;
- l'équité éducative est élevée et s'exprime par un faible écart entre les meilleurs et les moins bons élèves ; selon Gérard F.M. (2001), « le concept d'équité est lié à la justice sociale : un système éducatif est d'autant plus équitable qu'il réduit les disparités entre les plus forts et les plus faibles, entre les groupes favorisés et défavorisés » ; l'écart en sciences est inférieur à celui de la Finlande, par exemple ; les écarts entre les meilleurs scores PISA et les plus faibles vont de 348 points pour le Royaume-Uni, à 333 pour la France et 273 pour le Pays basque ;
- moindre pourcentage d'élèves dans les niveaux inférieurs concernant le rendement par rapport à la moyenne OCDE ;
- l'efficacité scolaire est plus élevée que la moyenne de l'OCDE, avec pourtant des élèves d'un niveau socio-économique et culturel très défavorisé (indicateur basque ISEC).

Il convient également de pointer les items à améliorer :

- le moindre pourcentage d'élèves dans les niveaux d'excellence de l'OCDE, toutes compétences confondues ;

6. OCDE 2007. *PISA 2006*. Vol. 2, pp. 247-310.

- en matière de compétences scientifiques, les résultats se situent au-dessous du seuil attendu par notre indicateur ISEC ;
- une moindre efficience que les systèmes éducatifs voisins, compte tenu de la dépense par élève ou de la part du PIB qui y est consacrée ;
- une moindre efficience que la moyenne de l'OCDE pour des élèves de niveau socio-économique et culturel favorisé.

Connaître le profil du système éducatif est important car, même s'il évolue d'enquête en enquête, il présente des aspects récurrents. Néanmoins, il semble difficile de mettre en œuvre des changements dans la politique éducative sur la seule base de ces données.

Il est indéniable que les enquêtes internationales comme PISA pèsent de plus en plus sur les choix des politiques éducatives des différents pays qui y participent.

TENSIONS ENTRE LES ÉVALUATIONS

Le Pays basque participe depuis 1995 aux évaluations nationales que l'État espagnol met en œuvre et qui ont eu le mérite d'infléchir quelques idées et croyances reçues. La première d'entre elles consistait à croire qu'une région bilingue, avec un système éducatif bilingue, ne pouvait obtenir que des résultats moyens. Or, les premiers tableaux comparatifs avec les autres régions de l'Espagne ont prouvé que cette croyance était infondée : les résultats sont bons. Cependant, l'interdiction de comparer les résultats entre les différentes Communautés autonomes espagnoles a entraîné une nette baisse de l'intérêt pour ces évaluations. C'est ainsi que bon nombre de régions ont préféré participer à l'enquête PISA qui leur fournit un outil comparé précieux pour connaître le niveau réel des performances scolaires de leurs systèmes régionaux.

Les évaluations au Pays basque se sont basées sur des échantillons aléatoires d'établissements et d'élèves. Dans tous les cas, ces échantillons prennent en considération les établissements du secteur public et privé (50 % des élèves basques sont scolarisés dans des établissements privés sous contrat) ainsi que les différents modèles de scolarité linguistique (il existe trois modèles : deux en langue basque et une en langue espagnole avec l'enseignement obligatoire du basque).

De manière générale, les résultats obtenus montrent un système éducatif qui possède un profil stable : les établissements privés sous contrat obtiennent de meilleurs résultats car leurs élèves appartiennent souvent à des environnements socioéconomiques favorisés. Néanmoins, hormis la dimension socioéconomique et culturelle, les résultats sont assez proches de ceux du réseau public. Les résultats obtenus par modalité linguistique (enseignement

en basque ou bien en espagnol) varient également en fonction de la composante socioéconomique et culturelle. Soulignons une des caractéristiques des évaluations réalisées selon la langue utilisée : souvent, les élèves bilingues (espagnol-basque) qui étudient le basque comme deuxième langue, n'ont pas le même niveau que les élèves dont le basque est la langue maternelle. La raison est que les élèves bilingues obtiennent de meilleurs scores lorsqu'ils peuvent répondre aux évaluations dans leur langue maternelle, l'espagnol dans la plupart des cas.

Les évaluations concernant les niveaux B1 et B2 du *Cadre commun européen de référence* ont été très importantes. Elles ont mis en lumière que la maîtrise de la langue basque n'est pas aussi bonne que ce que l'on était en droit d'attendre et que les objectifs fixés par la loi étaient loin d'être atteints : tous les élèves apprennent l'espagnol mais certains n'ont pas les connaissances suffisantes en *euskera* qui leur permettraient l'utilisation courante de cette langue officielle.

Les résultats de ces évaluations ont entraîné une réforme des programmes scolaires et des politiques éducatives du système basque, qui est en cours.

LES LIMITES DES ÉVALUATIONS PAR ÉCHANTILLONS

Outre les enquêtes internationales auxquelles ils participent, bon nombre de pays choisissent d'effectuer des évaluations nationales basées sur des échantillons représentatifs, et c'est également le cas du Pays basque. *L'État de l'École*, en France, réunit un ensemble d'indicateurs, tant nationaux qu'internationaux ; l'Espagne, de son côté, évalue par cycles, premier degré, second degré...

Mais, nous le savons, les évaluations du système éducatif effectuées à partir d'échantillons ont montré leurs limites.

Les évaluations internationales, tout autant que les évaluations nationales et locales, reposent sur des échantillons représentatifs d'élèves et tiennent compte de certains paramètres spécifiques (modalités linguistiques et caractère public ou privé des établissements scolaires), ce qui leur permet d'affiner leurs conclusions. Toutefois, les informations ainsi obtenues présentent un caractère trop général : elles permettent de dresser un panorama global du système, de détecter ses forces et ses faiblesses et de déclencher des mesures portant, généralement, sur l'adoption de nouvelles dispositions, la mise en œuvre de formations supplémentaires ou de programmes destinés à privilégier certains aspects de l'enseignement, etc.

Cependant, des enquêtes comme PISA sont plutôt orientées vers les politiques éducatives et possèdent une valeur comparative indéniable puis-

qu'elles utilisent des indicateurs socioéconomiques, culturels, relatifs à l'équité ou au degré de motivation des élèves, par exemple.

Les informations contenues dans les évaluations faites à partir d'échantillons permettent d'identifier les établissements scolaires qui accueillent le même profil d'élèves, c'est-à-dire ceux appartenant à un même environnement socio-économique mais qui obtiennent des résultats différents. Pour autant, ce type d'enquêtes ne peut en expliquer les causes. L'évaluation par échantillons ne permet pas l'analyse fine de chaque établissement scolaire ni l'analyse d'un ensemble d'établissements scolaires, car elle se circonscrit uniquement à l'échantillon.

Cela peut amener les responsables politiques à réagir en empruntant de fausses pistes, en leur laissant croire que la réforme du système, des horaires, des règlements, moyennant la mise en œuvre de nouvelles lois et décrets, la modification des programmes scolaires, suffirait à maintenir intacts les atouts du système et à gommer ses faiblesses. Mais c'est oublier que, quel que soit le système, les acteurs principaux (élèves, professeurs, parents d'élèves) et les établissements scolaires (équipes d'encadrement, corps enseignant) ne se reconnaissent pas dans ces rapports d'enquête (d'ailleurs, ils sont peu nombreux à se livrer à cet exercice de lecture).

Il semble que le vrai changement doive s'opérer à partir des établissements scolaires, moyennant une connaissance fine de leur contexte, de leurs forces et de leurs faiblesses, par la mise en place de solutions et par l'affectation des ressources nécessaires pour les mettre en œuvre ainsi que par l'appropriation des informations. En définitive, le changement se fera en responsabilisant les établissements scolaires.

Lorsque la presse publie les résultats des grandes enquêtes internationales comme PISA, TIMSS, PIRLS, ou celles qui sont propres à chaque pays, cela a un effet médiatique indiscutable. Au Pays basque comme ailleurs, nous assistons alors à un spectacle qui comporte invariablement les items suivants : catastrophisme (désastre éducatif, les derniers de la liste, les élèves ne savent pas, ils ne réussissent pas...), responsabilisation du ministre de tutelle, et des lois, décrets, etc. qu'il a promulgués. D'autre part, on retrouve toujours les mêmes acteurs : la presse, les partis de l'opposition, les syndicats des professeurs et le ministère. Très souvent, on a l'impression que, lors de ces débats médiatiques, la faute revient aux parents ou au ministre de l'éducation, ou encore aux enquêtes qui ne servent qu'à mettre à l'index la politique éducative d'un pays où il n'existe pas de consensus minimum sur l'éducation, comme le Pays basque. Mais cela ne répond à aucune logique.

Ne demandons pas aux évaluations par échantillons de restituer ce qui est au-delà de leurs limites. Pour atteindre certains objectifs, le recours à d'autres types d'évaluation est nécessaire.

UNE AVANCÉE : LES ÉVALUATIONS PAR COHORTES

Ce n'est pas une nouveauté, beaucoup de pays évaluent l'ensemble d'élèves à certains moments de leur parcours scolaire, soit pour mesurer les résultats obtenus, soit pour évaluer le suivi des programmes (Québec, l'Alberta, la plupart des États des États-Unis, Hong-Kong, la Suède ou le Chili).

Prenons l'exemple du SIMCE au Chili. Depuis vingt ans, le Chili mène des enquêtes d'évaluation au niveau de l'ensemble d'élèves scolarisés : cinq cent mille élèves sont simultanément évalués chaque année.

Selon ses responsables, « le SIMCE est chargé d'évaluer si les élèves ont atteint les objectifs fondamentaux et les contenus minimum obligatoires des programmes nationaux »⁷. Et à propos de l'usage de l'enquête⁸ : « Le ministère de l'éducation chilien utilise les informations issues du SIMCE pour :

- faire un suivi de la qualité et de l'équité de l'éducation en ce qui concerne les compétences acquises par les élèves dans les divers domaines traités par les programmes scolaires ; le ministère de l'éducation chilien peut ainsi savoir dans quelle mesure les élèves atteignent ou non les objectifs des programmes scolaires et si des progrès sont accomplis au fil des ans ; elles servent également à déterminer dans quelle mesure des groupes d'élèves de milieux différents (les élèves issus de milieux socioéconomiques différents) atteignent ou non les objectifs ;

- identifier les établissements scolaires qui obtiennent systématiquement les moins bons résultats au SIMCE et qui ont besoin d'un soutien renforcé pour les améliorer ;

- évaluer l'efficacité des programmes d'intervention dont l'objectif est d'améliorer le résultat des élèves dans les différents domaines des programmes scolaires ;

- accorder des moyens supplémentaires aux établissements qui réussissent à maintenir de bons résultats ou à ceux qui réussissent des progrès systématiques ;

- apprendre de l'expérience des pays qui atteignent des standards élevés de qualité et d'équité en éducation ;

- connaître les principales caractéristiques de l'environnement scolaire et familial dans lequel évoluent les élèves chiliens ainsi que les élèves d'autres pays. Cette information sur le contexte peut s'avérer très utile pour mieux comprendre ses propres résultats. »

7. <http://www.simce.cl/index.php?id=199/>.

8. <http://www.simce.cl/index.php?id=286/>.

Les évaluations sont toujours publiées dans un souci de transparence. L'*Alberta Teachers' Association* propose la définition suivante : « L'obligation de rendre des comptes est le processus par lequel des personnes ou des structures du système éducatif assument la responsabilité de leurs actes et leur compte-rendu vis-à-vis de qui de droit. L'obligation de rendre des comptes ne se limite pas à mesurer les résultats obtenus ; elle implique également la responsabilité de trouver le moyen d'améliorer les aptitudes et l'efficacité des personnes concernées. »⁹

Ce type de démarche implique la responsabilisation de tous les acteurs qui s'engagent dans un processus d'amélioration qui va bien au-delà de la simple lecture des résultats. On le voit bien, les évaluations et les résultats qui en découlent ont des conséquences.

Cependant, les évaluations provoquent également la publication de « classements » qui peuvent être injustes entre établissements scolaires. Au nom de la transparence, on compare des résultants entre établissements qui accueillent des élèves issus de milieux très différents. Une école qui accueille des élèves de milieux sociaux défavorisés ou d'origine étrangère ne peut être directement comparée à celles qui accueillent des élites sociales.

LA VALEUR AJOUTÉE DES ÉTABLISSEMENTS ET DES ENSEIGNANTS

69

Plusieurs États des États-Unis, au Royaume-Uni, etc., travaillent dans une perspective de valeur ajoutée¹⁰ des écoles et des professeurs, ce qui a permis d'établir un classement plus juste¹¹. « La mesure de la valeur ajoutée offre une nouvelle manière d'évaluer l'enseignement et l'apprentissage. Elle utilise les résultats aux tests annuels qui sont maintenant recueillis pour les élèves ; elle les analyse pour rendre compte des progrès accomplis par les élèves chaque année. En étant axée sur la progression plutôt que sur les seuls niveaux en valeur absolue, la mesure de la valeur ajoutée permet de mieux comprendre le rôle que joue l'instruction dans l'apprentissage des élèves. Alors que le revenu familial reste le meilleur indicateur de prédiction du niveau en valeur absolue, une bonne instruction est dix à vingt fois plus efficace pour prévoir les progrès des élèves. En assurant un suivi dans le temps de chaque élève, la mesure de la valeur ajoutée rend compte des caractéristiques du milieu socioculturel de

9. *Canadian Teachers' Federation* 2004c. Voir : <http://www.teachers.ab.ca/NR/rdonlyres/F07B25F6-23C7-4964-95D1-AB18326C7580/0/AccountabilityDiscussionPaper.pdf/>.

10. Definén Hersherberg et al. *L'évaluation de la valeur ajoutée* (2004) : http://www.cgp.upenn.edu/pdf/revelations_of_value_added.pdf/.

11. Voir : <http://www.shearonforschools.com/TVAAS.html> ; http://www.education-consumers.com/ecf_vaaa_2007.php/.

l'élève sur lesquelles les établissements n'ont pas de contrôle et qui tendent à influencer les résultats aux tests. Et, ce qui est sans doute sa contribution la plus remarquable, la mesure de la valeur ajoutée permet au personnel enseignant et à l'opinion publique non seulement d'identifier les progrès accomplis par les élèves mais également de prendre pleinement conscience de la part de chaque enseignant, des établissements et des académies dans ces progrès.»

UNE NOUVELLE APPROCHE : L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

À compter de 2009, le Pays basque évaluera tous les ans les acquis concernant les compétences fondamentales pour l'ensemble des élèves de la *4^e de Educación Primaria* et *2^e de Educación Secundaria Obligatoria*, équivalents du cours moyen de l'école primaire et de la cinquième du collège en France.

L'article 36 du décret relatif aux programmes scolaires au Pays basque établit que l'évaluation diagnostique « ne sera pas sommative au niveau de l'impact académique, mais qu'elle aura un caractère formatif et d'orientation pour les établissements scolaires ainsi que d'information pour les familles et pour l'ensemble de la communauté éducative ».

Évaluer ce que les élèves sont capables de faire sans se circonscrire uniquement au domaine des programmes scolaires suppose un saut qualitatif important.

L'OCDE, dans son projet DeSeCo¹² précise que « le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier ».

D'autre part, la Commission européenne définit les compétences clés comme: « un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle. Elles devraient être acquises au terme de la période obligatoire d'enseignement ou de formation et servir de base à une poursuite de l'apprentissage dans le cadre de l'éducation et la formation tout au long de la vie ». ¹³

Le Décret 175/2007¹⁴ décrit et définit les compétences fondamentales. L'introduction de compétences en communication linguistique selon des objectifs concrets à atteindre à la fin du premier et du second cycle est particulièrement intéressante dans le cas d'un système éducatif bilingue comme le basque.

12. OCDE 2005, p. 4.

13. Commission européenne, 2004, p. 6.

14. Voir: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2007/11/0706182a.pdf/>.

L'objectif de l'évaluation diagnostique est donc d'améliorer les compétences de base des élèves. C'est pourquoi cette évaluation a lieu deux années avant la fin du cycle, afin que les différents acteurs éducatifs impliqués disposent du temps nécessaire pour résoudre et corriger les problèmes identifiés, ce qui devrait aider l'ensemble des élèves à atteindre les objectifs définis dans le cadre de ces compétences.

L'IMPORTANCE DU MODÈLE D'ÉVALUATION

S'agissant d'une évaluation par cohortes conçue pour être réalisée en quatrième année du primaire et en deuxième année du secondaire, elle permet à la fois un suivi longitudinal des élèves mais également l'élaboration d'un panorama complet de l'ensemble des établissements, ce qui facilite le suivi de leur évolution d'une année sur l'autre.

Le modèle d'évaluation est déterminant. Des pays et des régions font des évaluations diagnostiques, comme la France, l'Andalousie (Espagne) mais il existe au moins deux modèles d'évaluation :

- une évaluation interne, avec des examens communs, mise en œuvre, corrigée et interprétée par les enseignants eux-mêmes qui ont comme références les résultats d'une évaluation faite simultanément par l'administration ; l'avantage est que l'évaluation est réalisée par les professeurs et qu'ils n'ont pas le sentiment qu'un contrôle pèse sur eux ; l'inconvénient est que les résultats ne sont pas comparables entre établissements, car il n'y a pas de mise en œuvre ni de correction standard harmonisées. Les examens sont publics et ne peuvent se répéter, ce qui empêche d'observer une éventuelle amélioration du niveau scolaire par rapport aux résultats précédents ;

- une évaluation externe standard mise en œuvre, corrigée et interprétée par des évaluateurs externes aux établissements scolaires, avec des examens non publics ; l'avantage est que les résultats sont fiables, comparables et permettent aux établissements de connaître leur situation par rapport, par exemple, aux autres établissements du même niveau socioéconomique ; en outre, les résultats peuvent se comparer d'une année sur l'autre ; de cette façon, la répartition des ressources se fait sur une base objective et l'analyse peut se faire de façon longitudinale ; de plus, elle permet d'établir des rapports individuels qui offrent un résultat fiable aux élèves et aux familles. L'inconvénient est que la mise en œuvre est coûteuse et compliquée, certains professeurs pouvant avoir le sentiment d'être contrôlés ; elle peut déboucher sur des classements injustes des établissements qui ne tiennent pas compte du profil socioéconomique des élèves ou qui jouissent d'une ample diffusion auprès des différents médias.

Le Pays basque a opté pour un modèle double et une implication globale qui consiste à remettre aux établissements scolaires des modèles

d'évaluation afin qu'ils puissent les réaliser à l'interne et de façon tout à fait optative. Des évaluations externes annuelles fourniront des informations fiables et comparables sur le niveau d'acquisition des compétences obligatoires. Une autre caractéristique importante sera la remise de rapports individuels afin d'identifier et de personnaliser les problèmes. Outre l'ISEI-IVEI, l'inspection et les différents services de soutien pédagogique seront également impliqués dans ces enquêtes, de sorte que chaque établissement scolaire élabore et met en œuvre son projet d'établissement pour améliorer les résultats. La participation de l'inspection et des conseillers des Centres d'innovation (*Berritzeguneak*) est déterminante. Il s'agit d'une évaluation diagnostique et non sommative, conduite par des évaluateurs extérieurs à l'établissement. Une fois les résultats connus, les évaluateurs conduiront, avec les différents établissements, une réflexion conjointe sur les possibles axes de progrès à définir.

Ce processus aura lieu conformément à la réglementation qui établit l'interdiction d'établir des classements entre établissements scolaires. Un rapport par établissement sera établi dont seuls l'inspecteur de zone scolaire et l'établissement évalué connaîtront les résultats. Le volume d'élèves à évaluer annuellement est relativement réduit comparé à d'autres pays, mais pour une région comme la nôtre, une évaluation annuelle de trente-cinq mille élèves est un défi de taille.

L'enquête mesurera les compétences en mathématiques et les compétences en communication linguistique (langue basque et espagnole) évaluées à tour de rôle chaque année.

En définitive, il s'agit d'une évaluation focalisée sur l'amélioration des résultats et qui ne se tourne pas uniquement vers la collecte de ces derniers ; c'est une évaluation diagnostique et non sommative puisqu'elle est réalisée deux ans avant la fin du cycle, à l'interne comme à l'externe ; enfin, elle mobilise l'ensemble des services de l'administration auxquels elle s'adresse, dont les corps d'inspection, dans une démarche nouvelle de partenariat.

BIBLIOGRAPHIE

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. 2001. Strasbourg.

OCDE. *PISA 2006*, Vol. 2. 2007. Paris.

GÉRARD F.M. (2001) : « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation » *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 24, n° 2-3, 53-77. Québec.

BARBER M, MOURSHED M. (2007) : *How the world's best performing school-systems come out on top*. McKinsey&Co.

Canadian Teachers' Federation (2005): *Accountability in Education. Background Paper*. Edmonton. <http://www.teachers.ab.ca/NR/rdonlyres/F07B25F6-23C7-4964-95D1-AB18326C7580/0/AccountabilityDiscussionPaper.pdf>

HERSHBERG *et al.* (2004): *The School Administrator*, p. 10. Philadelphia.

OCDE (2005): *La définition et la sélection des compétences clés: résumé*, Paris, 22 p.

Commission européenne (2004): *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen commun de référence. Mise en œuvre du programme de travail. Éducation et formation 2010*. Bruxelles. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf