

**Stage national SNES :  
« Approche et évaluation par compétences dans le système éducatif »  
03 décembre 2009**

**Intervention de Romuald Normand « L'Évaluation par compétences : quels enjeux pour les politiques d'éducation ? » à partir d'un diaporama qui sera disponible prochainement sur le site du SNES.**

Romuald Normand est agrégé de sciences sociales, maître de conférence en sociologie. UMR éducation et politique, INRP.

**Présentation et introduction :**

R. Normand a fait des recherches sur le monde de l'éducation dans les pays anglo-saxons, puis sur l'OCDE et sur la Commission européenne.

Pour penser l'évaluation des compétences, le cadre national est trop étroit. Les Français sont allés chercher ailleurs ; exemples : évaluations CM2-6ème ; évaluation des établissements (IPES).

Il existe une globalisation de l'éducation : de plus en plus les pays s'accordent pour adopter des réformes communes, ces modèles surplombent les modèles nationaux. On parle donc de « glocalisation » (combinaison de global et de local)

Le collège unique par exemple est inspiré du modèle de « l'école compréhensive » qui vient du Royaume- Uni (années 50).

S'explique par l'activité des institutions internationales dans le domaine. De plus, avec la construction européenne, la commission européenne a développé des « compétences propres » et produit de plus en plus des référentiels qui influencent de plus en plus les décisions se prenant dans les cadres nationaux, surtout depuis la signature de la stratégie de Lisbonne.

De plus les transformations des systèmes d'éducation vont de pair avec les transformations de l'Etat qui se convertit au modèle de management, du fait des critiques contre le bureaucratisme, le corporatisme des fonctionnaires, etc.

**Problématique de l'auteur : Comment se fait la mise en œuvre des démarches d'évaluation nouvelles des compétences des élèves ?**

**Plan de l'intervention :**

Comment la question du socle commun de connaissances et de compétences (basic skills : plus ou moins « compétences de base ») a émergé tôt aux EU et comment cette question est devenue un référentiel international porté par l'OCDE et la Commission européenne ?

A travers l'évaluation des compétences des élèves, on évalue aussi les compétences des enseignants : cette politique a eu du succès (liens entre Tony Blair, Anthony Giddens de la London School of Economics, et Rocard)... On a puisé beaucoup de recettes dans le politique de la troisième voie (voir 2.), et ce, dans beaucoup de domaines (travail, santé, éducation, etc.)

**1. Une politique américaine**

Rapport *A Nation at Risk* (1983) : Reagan arrive au pouvoir et commande un rapport faisant l'état des lieux de la politique d'éducation américaine (contexte de crise après le deuxième choc pétrolier..) car il y a beaucoup de débats sur la baisse du niveau des élèves américains dans les évaluations nationales et internationales. On considère que c'est un échec des enseignants dans la compétition internationale, qui s'intensifie avec les effets de la crise. Ce rapport va être repris par la presse et le personnel politique américain en insistant sur l'échec des profs.

Conséquence : tous les politiques vont se mobiliser sur le mot d'ordre : « back to basics » (retour aux fondamentaux : maths, sciences et anglais), et « raising standards » (élever le niveau, fixer des objectifs pour cela). On va donc chercher à développer une évaluation pour contrôler si les élèves progressent, d'où une politique de l'obligation de résultats pour les élèves et pour les profs surtout (obligation de faire progresser les élèves dans les

compétences de base), avec système de sanctions et de récompenses (crédits fédéraux) pour les établissements et pour les profs.

Cette « école efficace » (Rapport Coleman) s'est appuyée sur les travaux des années 70 selon lesquels il n'est pas nécessaire d'augmenter les ressources des établissements car la réussite des élèves dépend non des ressources mais de l'origine sociale de la famille, et aussi de « l'effet établissement », de « l'effet classe, et de « l'effet maître », c'est à dire de la qualité de management des établissements, et de la qualité du leadership pédagogique des enseignants.

### **Les effets de l'obligation de résultats aux EU :**

Des standards à atteindre par les enseignants ; une évaluation par le NAEP (National Assessment of Educational Progress) pour mesurer l'effet en termes de « basics » des efforts de la nation.

Et donc poids croissant du testing : les tests doivent déterminer les performances des enseignants et des élèves, et déterminer l'orientation. D'où une pression accrue sur les enseignants, les élèves, les familles.

Ceci a produit des effets de renforcement de l'exclusion et de la ségrégation ethnique du fait de l'augmentation des abandons de scolarité. Effets démoralisants sur la profession enseignante aussi.

Cette politique de l'accountability et des standards a fait l'objet d'un consensus entre Républicains et Démocrates.

Entre sanctions et récompenses : loi *No Child Left Behind* (2001), c'est à dire aucun enfant laissé à la traîne : obligation pour l'Etat fédéral de donner des subventions aux établissements défavorisés avec obligation de résultats, sinon restructuration voire fermetures d'établissements avec chèque éducation donné aux familles pour aller dans un autre établissement public ou privé.

Puis, à partir du milieu des années 1980, extension de la politique américaine : pression américaine pour que l'OCDE oblige les pays membres à adopter des systèmes d'évaluation type NAEP, d'où le développement des comparaisons internationales de résultats (de FIMS à PISA en passant par IAEP). Cela crée un débat au sein des pays de l'OCDE : la réaction des pays scandinaves est négative, la France soutient et lance des évaluations en maths puis en français, mais plutôt diagnostiques que sommatives pour ne pas trop heurter.

Dans les années 60 déjà existait un club de chercheurs aidés par l'UNESCO pour développer les comparaisons internationales en mathématiques, c'est l'IEA, International Education Association. Ces études se sont étendues aux sciences, aux langues, etc., jusqu'à PISA.

Les études PISA sont largement inspirées du NAEP, lui-même conçu par l'Educational Testing Service.

L'OCDE est porteur de cette internationalisation (et au même moment, la France développe ses propres évaluations, mais il s'agit d'évaluations diagnostiques, suite à un compromis du gouvernement français avec les syndicats...)

Dans un second temps, l'OCDE, à partir de ce travail fait par l'IEA, a cherché à promouvoir le projet INES, c'est-à-dire conception d'outils d'évaluation nouveaux des systèmes d'éducation et de formation.

Trois réseaux ont travaillé là-dessus (A, B, C) :

- Réseau A pour préparer les méthodologies de l'évaluation PISA
- Réseau B pour développer les outils d'évaluation de la formation continue
- Réseau C pour confectionner des indicateurs de mesure de l'efficacité des établissements scolaires (avec forte participation de la DEPP : la réflexion sur les indicateurs IPES s'est nourrie de l'INES).

Tout ce travail de l'OCDE a été repris un peu plus tard par l'UE pour sa méthode ouverte de coordination (MOC) :

Après la stratégie de Lisbonne, la Commission européenne a voulu faire travailler les Etats membres en commun avec confection d'une batterie d'indicateurs (benchmarks) comme les abandons de scolarité par ex, etc. C'est la Méthode ouverte de Coordination MOC. La technicité des benchmarks s'est nourrie de l'expertise des travaux faits par l'OCDE, puisque parmi les indicateurs de la MOC il existe des données PISA.

Or, derrière PISA, il existe une mesure du capital humain : des économistes ont considéré que les comparaisons internationales étaient une bonne mesure de la compétitivité économique des nations : c'est une bonne mesure de l'investissement des pays en capital humain. L'idée des économistes consiste à comparer les performances des élèves à PISA par rapport aux dépenses par étudiant des Etats, avec l'idée que ce n'est pas l'augmentation de la dépense publique qui fait progresser les résultats.

PISA intéresse aussi d'autres organisations internationales que l'OCDE, car c'est toute une expertise qui a un prix et se vend : des gros consortiums s'intéressent à ces expertises faites avec de l'argent public, pour faire du business. Aujourd'hui l'IEA est devenue une entreprise qui travaille avec l'ETS Educational Testing Service (entreprise agence de tests qui a établi le NAEP). L'IEA et l'ETS se sont réunis pour travailler sur l'amélioration des évaluations à grande échelle, ce qui fait que désormais l'IEA-ETS Research Institute fédère toute l'expertise internationale qui fait un gros business payé par les Etats. Il existe tout un réseau international d'expertise (cf schéma sur lequel travaille l'auteur, avec les organisations aux échelles nationales puis régionales jusqu'à l'IEA-ETS...)

**Problèmes posés par les comparaisons internationales de type PISA (article de l'auteur dans revue Education et Société et travaux de Gérard Bonnet) :**

- problème de traduction des items, conçus en anglais puis traduits (différences d'interprétations, etc. Cf. : la langue est toujours contextualisée)
- combinaison et format des questions divers (QCM, questions ouvertes...) ce qui pose problème d'un point de vue de psychométrie.
- le traitement des questions pour les élèves qui peuvent être surpris par la forme du test selon qu'ils en ont l'habitude ou pas..
- certains pays réussissent mieux à PISA (Pays Bas, Japon), or il y existe de grandes différences dans les pratiques pédagogiques et les établissements à l'intérieur même de ces pays, parfois plus importantes qu'entre pays.
- différences de contenus enseignés qui influencent les résultats (ex. en maths les élèves sont formés à une approche algorithmique en France, tandis qu'au Royaume Uni l'approche par problèmes prévaut). Les comparaisons nécessitent donc beaucoup de précautions méthodologiques
- la motivation aux tests change les résultats (ex. au Japon et en Corée, la logique de l'honneur et les conditions dans lesquelles les élèves passent les tests sous les applaudissements de leurs camarades.../ dans certains pays il existe des tests tout le temps alors un de plus ou un de moins..)

Nous allons donc vers une intégration des systèmes d'éducation européens, avec la MOC qui doit contribuer à mettre en oeuvre la stratégie de Lisbonne « grâce » aux indicateurs et benchmarks, mais aussi aux clusters (sorte de réseaux formés par des gens de l'inspection générale, des ministères, etc), Peer Learning (apprentissage entre pairs), Best Practices (échanges de bonnes pratiques) : programme stratégique pour 2020, compétences de base des élèves, évaluation, pratiques enseignantes.

Pour soutenir les benchmarks et indicateurs de la MOC, il y a des centres d'études comme le CRELL qui fait partie d'un JRC (Joint Research Center) pour la construction d'une politique de formation tout au long de la vie, mais les circuits sont très complexes.

Parmi les indicateurs, il y a :

- maîtriser les compétences clés pour les jeunes, donc on retrouve le but d'élever les compétences de base en langue, sciences, TICE, éducation civique (avec nouvelles pratiques d'orientation)
- augmenter les compétences « tout au long de la vie ».
- il existe aussi des indicateurs économiques (rendement de l'éducation) qui sont pris en compte dans la MOC.

Les compétences clés pour la formation tout au long de la vie ont été formulées dès 2004, et le socle commun s'en inspire : tout ce dont les individus ont besoin pour leur vie personnelle, sociale, et pour un emploi sont à acquérir après la fin de la scolarité obligatoire si ce n'est pas déjà le cas avant, et l'individu doit faire valider ces compétences de lui-même. Ce n'est donc pas un drame si ces compétences ne sont pas acquises à l'école, ça pourra se faire après.

### **Discussion :**

L'auteur considère que PISA n'est pas un critère d'évaluation crédible.

Baudelot et Establet sont passés d'une étude marxiste très critique contre les études sur la rentabilité de l'école (influencés par Howard Becker contre la théorie du capital humain), puis progressivement ils se sont convertis à la théorie du capital humain en louant son utilisation dans plusieurs champs des sciences sociales. Cette théorie étant très à la mode, il est plus facile d'être écouté par les politiques quand on s'y réfère : Baudelot a fait des études pour la DEPP et le ministère Jospin, ce qui a donné le livre « Le Niveau monte », où il recourt aux indicateurs PISA.

## **2. Le Cas anglais avec la politique de la Troisième voie mise en oeuvre par Tony Blair**

Derrière le socle commun, il y a toute une logique à l'oeuvre, logique que l'on peut décrypter avec le cas anglais. La politique de performance a donné lieu à l'évaluation des compétences des enseignants.

La politique anglaise d'éducation entre 1988 et 1997, sous M. Thatcher, a mis l'évaluation au centre avec l'Education Reform Act (1988) : les inspections des établissements ont augmenté et avec elles les pressions sur les enseignants et les directions pour que ceux qui n'ont pas d'assez bons résultats augmentent leurs performances, avec classements des établissements publiés sur le net pour que les parents y aient accès, ainsi qu'aux rapports d'inspections..

En 1992 a été créé l'OFSTED pour restructurer le corps d'inspection avec un recrutement de personnes venues du privé, des entreprises, et devant désormais aussi réaliser des missions d'audit des établissements. On a construit des tableaux de bord avec travail en équipe, capacités des enseignants à s'auto-former, à accueillir les parents, à développer plusieurs démarches d'évaluation, etc. Les performances déterminant le budget des établissements... En sachant que la publication des résultats influence les stratégies des familles ce qui en retour renforce les effets de la politique...

Il y a eu introduction d'évaluations nationales à différents niveaux de scolarité. Puis, la création de la Teacher Training Agency pour inculquer la culture de la performance et les normes nouvelles d'évaluation aux enseignants.

Or, cette politique a été poursuivie par le gouvernement travailliste depuis 1997, avec en 1998, l'adoption du School Standards and Framework Act, et un renforcement de la spécialisation et de la diversification des statuts des écoles (telle spécialisée dans tel domaine, une autre dans d'autres, ex. TICE ou Histoire des arts, etc.). Il s'agit d'augmenter la diversité de l'offre aux familles pour qu'elles puissent faire leur choix (certaines écoles sont désormais religieuses, d'autres subventionnées par des organisations patronales...)

Il y a donc eu une diversification de l'école compréhensive initiale. On a donné plus d'autonomie aux écoles avec obligation de résultats.

La seule chose qui a changé par rapport au gouvernement conservateur, c'est la social inclusion, l'extension des services éducatifs en terme de santé et de travail social, donc les établissements sont aussi désormais évalués en matière d'accompagnement à la santé, de collaboration avec les travailleurs sociaux, travail qui revient aux enseignants.

Comme les objectifs n'ont pas été atteints, Tony Blair a mis en place une stratégie nationale pour *la literacy et la numeracy* avec des cibles à atteindre et des pressions croissantes sur les établissements et les enseignants.

Comme il y a eu trop de pression, on a cherché à diversifier les procédures d'auto-évaluation : il y a donc aujourd'hui les audits d'inspection mais assortis de techniques d'auto-évaluation.

S'est donc mise en place une nouvelle forme de régulation du système éducatif, avec plusieurs logiques : marché (avec le consumérisme scolaire), obligation de résultats, nouveau management... L'Etat au Royaume Uni a donc précédé les comportements consuméristes (notamment avec les chèques éducatifs inspirés de Milton Friedman).

On a diversifié les statuts des établissements pour développer d'une autre manière le consumérisme scolaire.

Ensuite on a organisé le marché ainsi créé pour que les consommateurs d'école puissent se repérer dans le marché : on a publié les résultats des établissements, d'où l'obligation de résultats.

Pour articuler les deux, il fallait passer d'une logique d'administration comptable à une nouvelle logique de management : ainsi, une nouvelle organisation des établissements est mise en place dans le sens du management (avec aussi développement des partenariats avec structures publiques ou privées, travail en équipe, intéressement par primes, la flexibilité des enseignants, etc...)

Les problèmes posés :

- schizophrénie des enseignants à qui on demande de travailler en équipe alors que les conditions sont de plus en plus individualisées, équilibre permanent à trouver : qui satisfaire ? (cf. Stephen Ball)

- fausser les résultats ? Excès de zèle ou résistance ? (celle-ci a tendance à rester isolée puisque avec ce fonctionnement on apparaît comme un traître si on ne participe pas à l'effort collectif)

- beaucoup d'enseignements sont délaissés puisqu'on cherche seulement à augmenter les résultats aux tests (teaching to the test)

- baisse de la collégialité entre les collègues : on a donné chaque année des objectifs de résultats aux enseignants qui doivent rendre compte au chef d'établissement chaque année, l'atteinte des objectifs ou pas ayant un impact sur la carrière (tableau avec différentes grilles de rémunération, dans une échelle de 1 à 4 selon l'« implication » des enseignants).

- parmi les critères d'évaluation : les progrès des élèves, les savoirs professionnels, l'efficacité professionnelle en terme de travail en équipe, de leadership, de capacité à mettre en place les réformes, devoir de toujours se diversifier...

Le NUT principal syndicat enseignant anglais a critiqué tout cela mais sans grand résultat.

### **Conclusion : Et la France ?**

- socle commun // basic skills américains et key competences européennes (avec prisme national, par ex. « l'esprit d'entreprise » a été remplacé par les piliers 6 et 7 « initiative et autonomie »...)

- les standards // programmes nationaux (c'est-à-dire standards de contenus) le marché scolaire // suppression de la carte scolaire

- obligation de résultats // Thélot, loi de 2005, LOLF, PISA..

- NPM // conseil pédagogique, contrats d'objectifs, expérimentation, axes de progrès, etc.

- le socle commun fait partie des indicateurs LOLF

### **Discussion :**

La notion de compétence va complètement changer les conditions voire la définition du salariat. Cette notion pose donc le problème de l'évolution du syndicalisme avec la remise en cause de certaines solidarités collectives...