

ÉVALUATION BASÉE SUR LES COMPÉTENCES. LA ROUMANIE DANS LE CONTEXT EUROPÉEN

Gabriela NEAGU

Chercheur scientifique II,
Institut de Recherche sur la Qualité de Vie, Académie Roumaine,
gabi.neagu@iccv.ro

Abstract: *Most of the education systems in the EU have opted for a curriculum organized by competences, which has led to changes at the evaluation level: evaluation of education systems, schools, teaching staff, students. The transition from "traditional assessment" - knowledge assessment - to "modern" evaluation - skills assessment - is a difficult process for all education systems. Difficulties arise primarily from the lack of consensus on what competences mean, competency-based assessment or performance standards and, secondly, the specificity of each education system. This article proposes an analysis of the problematic of the evaluation based on competences - concept, results, impact - at the level of the Romanian education system in comparison with other education systems in the EU. From a theoretical point of view, we will call two of the most well-known theories focused on competency assessment: one targeting the macro-educational level - New Public Management (NPM) - and another focused on the micro level- School Effectiveness (SE). Data from national surveys, but especially those from international surveys, carried out by institutions authorized to collect and process statistical data (OECD, MEC³), provide the empirical basis of the article. The representativeness of the samples, the national and international character of the data allow us a systematic and comparative analysis of the problem of the evaluation based on competence. The specificity of the statistical data used in this article determines us to opt for secondary data analysis as a research method.*

Keywords: *compétences, evaluation, performance, NPM, SE*

Introduction

Ces dernières années, de plus en plus de systèmes éducatifs de l'UE ont opté pour une approche curriculaire basée sur les compétences afin d'améliorer les performances scolaires des élèves, mais également d'accroître l'efficacité et l'efficacité de l'éducation par rapport aux investissements dans ce domaine. Ce changement de programme est également lié à l'objectif fixé par la Stratégie de Lisbonne: l'UE doit devenir l'économie de la connaissance la plus solide du monde. En analysant les résultats obtenus par les étudiants lors d'évaluations internationales et nationales, nous pouvons estimer dans quelle mesure ils ont atteint ou non les objectifs fixés. Si nous considérons les résultats obtenus par les étudiants dans des tests tels que PISA, nous pouvons dire que certains systèmes éducatifs - le roumain, par exemple - sont loin de l'objectif fixé, tandis que d'autres, comme la Finlande, la France ou l'Allemagne, se caractérisent par leurs

³ Ministère de l'Éducation et de la Recherche

performances, efficacité mais aussi équité. Dans ces conditions, des questions sont fréquemment posées sur les raisons pour lesquelles tous les systèmes éducatifs, bien qu'ils aient choisi de réorganiser le curriculum en fonction des compétences, sont loin d'atteindre leurs objectifs: Certains élèves sont moins préparés ou moins motivés que les autres. d'autres? Qu'est-ce que l'apprentissage des élèves à l'école a à voir avec ce que les tests d'évaluation mesurent? Les mêmes critères d'évaluation (tests) peuvent-ils être appliqués à des systèmes éducatifs très différents en termes de contenu qu'ils transmettent, de structure et de mode d'organisation? Afin de répondre à ces questions, des études et des recherches détaillées sont nécessaires pour chacune d'elles. Pour cette raison, l'objectif que nous avons défini dans cet article est d'analyser le problème de l'évaluation axée sur les compétences, en mettant l'accent sur l'évaluation des étudiants, uniquement au niveau du système éducatif roumain.

1. Contexte européen et national

La démocratisation de l'éducation a commencé avec sa dimension quantitative en allongeant progressivement la durée de la scolarité obligatoire jusqu'à la généralisation de l'enseignement secondaire, la réduction progressive jusqu'à l'élimination du redoublement, l'augmentation du nombre d'établissements d'enseignement et de la scolarisation à tous les niveaux. Le processus de démocratisation quantitative de l'éducation ou sa massification a été dominant jusqu'au début des années "80 et les évaluations du système se sont concentrées sur les "intrants" et moins sur les résultats. Après avoir évalué les "entrées" dans le système, une conclusion a été tirée avec l'effet de "révolution copernicienne": de la part de l'institution responsable de l'émancipation et du progrès (mobilité-connaissance) comme prévu, l'école s'est avérée être plutôt une institution qui favorise contrôle symbolique et reproduction sociale. (Dandurand & Ollivier, 1987:14)

En d'autres termes, l'objectif de démocratisation quantitative a été atteint au plus partiellement: le volume de la population scolaire a augmenté mais les catégories de population de la base de la hiérarchie sociale sont peu représentées aux niveaux supérieurs de l'enseignement; la valeur sociale des diplômes délivrés par les mêmes établissements d'enseignement, pour un même niveau d'enseignement, est différente selon l'origine socio-économique et familiale du diplômé, etc. En raison des contraintes financières du début des années 80, mais pas seulement, l'éducation ne peut plus être considérée comme un simple service public consommant des ressources humaines (le système éducatif regroupe le plus grand nombre de la population d'un pays - étudiants, enseignants, parents, personnel auxiliaire), financier (la part des dépenses du budget public varie entre 3 et 10% du PIB d'un pays) et temps (la jeune génération passe de plus en plus de temps à l'école).

Pour que l'éducation devienne un "bien d'investissement" (Becker, 1997), un changement de stratégie est nécessaire: la démocratisation quantitative de

l'éducation doit s'accompagner d'une dimension qualitative, une "démocratisation de l'accès aux compétences" (Perrenoud, 1997). Ce nouveau processus de démocratisation de l'éducation commence par la modification du programme d'études mais il est suivi inévitablement par des modifications d'autres dimensions du système: le mode enseignement-apprentissage-évaluation, la formation du personnel enseignant, l'organisation et le fonctionnement des structures de gestion du système, méthodes de mesure etc.

Si, pour mesurer la démocratisation quantitative de l'éducation, on a utilisé des indicateurs tels que le taux de participation (brut/net) à l'éducation, le nombre d'étudiants par rapport à la population totale, etc. la démocratisation qualitative requiert un autre type d'indicateurs: les résultats scolaires obtenus par les élèves lors de différents tests, le niveau de formation du personnel enseignant, l'atmosphère dans l'école, la capacité de gestion du directeur, le degré d'implication des parents, etc. Les efforts de chaque système éducatif national pour construire des systèmes d'indicateurs qui mesurent sa dimension qualitative s'associent à ceux d'organisations internationales - l'OECD, la Commission européenne, l'UNESCO - qui appuient la construction de systèmes d'évaluation objective des résultats de l'éducation, sur des critères scientifiques. L'OECD est également l'institution qui coordonne l'un des plus grands tests internationaux - PISA. La particularité de ce programme d'évaluation est qu'il vise à mesurer la capacité des étudiants à appliquer/utiliser ce qu'ils ont appris dans des conditions concrètes et pratiques. Tous les autres programmes d'évaluation des performances des élèves (PIRLS, TIMSS) ciblent le contenu des programmes scolaires nationaux et mesurent ce que les élèves ont appris en classe par rapport aux objectifs éducatifs national.

En Roumanie, le processus d'introduction des compétences en tant qu'objectifs éducatifs a commencé, comme dans d'autres États membres de l'UE (Belgique -1997, France-2000, Portugal-2001) dans les années 2000. Révision des programmes scolaires pour l'enseignement obligatoire (CITE 1-4) en introduisant les compétences générales et spécifiques à la place des objectifs du cadre et des objectifs de référence ont eu lieu quelques années plus tard (2008-2009). Des références aux compétences ont également été introduites dans la législation nationale qui stipule que "le but principal de l'éducation est la formation de compétences (défini comme un" ensemble de connaissances multifonctionnel et transférable, des aptitudes requises dans différentes situations)." (Loi sur l'éducation nationale, 2011, art. 4).

Tout changement, en particulier dans les systèmes éducatifs, prend du temps - généralement une génération - pour produire réellement ses effets. Au cours de cette période, cependant, des analyses périodiques sont recommandées sur la manière dont les changements se produisent, l'impact qu'ils produisent uniquement pour prévenir, corriger certaines inadvertances qui pourraient avoir une influence négative sur la population scolaire. Après une décennie écoulée

depuis l'introduction de l'approche basée sur les compétences, nous estimons que certains aspects de notre système éducatif peuvent être analysés.

2. Objet de l'étude

Les performances éducatives des étudiants sont actuellement l'une des préoccupations majeures des responsables des politiques publiques, du milieu universitaire et de la société en général. L'intérêt pour cet aspect a augmenté de nombreuses explications: l'augmentation constante de la part des dépenses consacrées à l'éducation dans le PIB, les mutations multiples et accélérées de la société et de l'économie et nécessitant une main-d'œuvre possédant le plus haut niveau de formation, augmenter les aspirations et les attentes de la population à l'égard des systèmes éducatifs, etc. Pour responsabiliser les systèmes éducatifs à la fois en interne (envers les étudiants, par exemple) et en externe (envers les agents locaux, régionaux, centraux, économiques) mais aussi envers la société en général, dans de nombreux pays, les résultats obtenus par les étudiants de le suivi de l'application des tests nationaux et internationaux fait partie des analyses effectuées au niveau des décideurs. Les autorités nationales mais aussi les structures supranationales (UE) peuvent formuler des recommandations de politique publique à partir des résultats des étudiants à ces évaluations. Dans cet article, nous avons l'intention d'analyser les effets de l'approche par compétences au niveau du système éducatif roumain et de répondre à la question de recherche suivante: ce type d'approche at-il des effets sur les performances scolaires obtenues par les étudiants roumains? L'hypothèse à partir de laquelle nous partons est qu'au niveau de notre système éducatif, il existe des inadéquations entre la manière dont le programme est organisé et la manière d'évaluer les élèves, entre l'objectif central du système (accroître l'efficacité et l'égalité dans l'éducation) et le mode d'organisation et de fonctionnement ayant un impact majeur sur les résultats scolaires.

3. Données analysées. Méthodes de recherche. Limites méthodologiques

Les principales données que nous appuyons pour atteindre l'objectif fixé proviennent de la plus récente évaluation PISA (2015). Afin de mettre en évidence les aspects liés aux particularités du système éducatif en Roumanie, nous avons également utilisé des données publiées par le MEC. La spécificité des données que nous utilisons préconise l'appel à l'analyse de données secondaires comme méthode de recherche. Les données PISA ont également fait l'objet d'analyses dans lesquelles les auteurs ont cherché à atteindre des objectifs différents de l'objectif initial de la recherche. (Bourny et al., 2000; Bottani & Vrignaud, 2005; Bautier et al., 2004). Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de contraintes méthodologiques. Une première contrainte est le sujet que nous avons analysé: la performance éducative, comment l'évaluer.

Certains chercheurs (Duru-Belat et al., 2004) estiment que les données PISA doivent être utilisées et interprétées avec une grande prudence, car les

performances d'un système éducatif peuvent être obtenues différemment, par des méthodes et des moyens qui échappent aux tests d'évaluation: certaines méthodes d'enseignement-apprentissage, des conditions d'apprentissage spécifiques, etc. L'échantillon de pays est une autre limite méthodologique. Dans l'évaluation PISA participent environ 60 pays dotés de systèmes éducatifs extrêmement différents, tels que structure, contenu, organisation. Afin de réduire l'impact de ces différences, nous avons décidé d'appliquer deux critères: nous ne sélectionnerons que les États membres de l'UE et un ou deux d'entre eux en fonction du type de système d'éducation. Pour ce dernier critère, nous aurons recours à la typologie des systèmes éducatifs proposée par Nathalie Mons (2007): modèle basé sur la séparation (Allemagne, Roumanie), modèle basé sur l'intégration "à la carte" (Royaume-Uni), modèle d'intégration uniformisée (France, Portugal), le modèle d'intégration individualisée (Finlande).

4. Cadre théorique et méthodologique

Bien que couramment utilisé dans les langages courant et spécialisé, il n'y a actuellement aucun consensus entre les spécialistes sur la signification des compétences et sur l'évaluation basée sur les compétences. Certains chercheurs (Letor&Vandenberghe,2003:5) estiment qu "'une compétence est caractérisée par la mobilisation de ressources pour répondre à une situation complexe". Dans l'article publié en 2003, Letor & Vandenberghe indique également que les ressources citées dans la définition sont "l'ordre du savoir, du savoir-faire et du savoir-être."(Letor&Vandenberghe, 2003:5). L'étudiant peut mobiliser des ressources à la fois dans la catégorie des personnes apprises en milieu scolaire et de celles apprises dans d'autres environnements (famille, cercle d'amis, activités de loisirs.). La clarification des chercheurs est très importante dans le processus d'évaluation des compétences car elle recommande aux évaluateurs de prendre en compte non seulement les capacités individuelles des étudiants, mais également les facteurs environnementaux - les opportunités éducatives offertes aux étudiants pour avoir où choisir et atteindre leur potentiel. (Verhoeven & all., 2009: 97)

Les institutions internationales recommandent également différentes acceptations de la définition des compétences. Ainsi, dans les documents de la Commission européenne, la définition appartenant à Scallon est fréquemment utilisée: "les compétences sont une combinaison de connaissances, de compétences et d'attitudes qui ne peuvent être exercées de manière abstraite. Leur pertinence ne peut être vérifiée que dans des contextes donnés".(Scallon, 2007; Rapport Eurydice, 2012:35). L'OECD estime que "la compétence est généralement interprétée comme un système spécialisé d'aptitudes, de savoir-faire ou de savoir-faire nécessaire ou suffisant pour atteindre un objectif spécifique."(OECD, 2001:12). L'évaluation est l'un des plus grands défis liés au passage des connaissances aux compétences. Vialle (2016) estime que "si l'approche par compétences à l'école est une innovation des plus intéressantes, elle se heurte à une difficulté majeure concernant son évaluation. Il ne semble pas possible d'évaluer les savoirs scolaires,

ou connaissances, comme les compétences.” (Vialle,2016:70). D'autres chercheurs (Rey,2012) soutiennent également que de nouvelles méthodes d'évaluation devaient être inventées à l'avance ou simultanément avec l'action de changer le curriculum. L'évaluation étant le plus souvent considérée comme la dernière étape du processus pédagogique, les changements à ce niveau se produisent soit après le changement de programme, soit, comme dans certains systèmes éducatifs, jamais.

Toutefois, l'évaluation n'est pas la dernière étape d'un processus responsable d'enseignement et d'éducation, mais la première: pour choisir ce que vous devez transmettre et former les étudiants, vous devez savoir quelles sont leurs attentes, où ils doivent arriver, à quel rythme. combien de temps etc. En termes généraux, l'évaluation désigne l'énoncé des jugements objectives concernant le niveau de compétences atteint par un élève. Pour évaluer les performances éducatives des élèves, on utilise des tests internationaux (PISA, par exemple), mais aussi des tests nationaux (capacité ou baccalauréat, dans le cas de la Roumanie, par exemple).

Les préoccupations relatives à l'amélioration de la qualité de l'éducation ont également été motivées par la crise économique des années 70, qui a jeté les bases d'une nouvelle méthode d'organisation et de fonctionnement des systèmes publics, fondée sur une série de principes (Mons, 2007): les résultats des services publics - y compris ceux du système éducatif - doivent être confirmés, mesurables; l'évaluation ou la mesure doit être effectuée au moyen d'instruments scientifiques spécifiques - systèmes d'indicateurs; les systèmes publics - et donc aussi les systèmes éducatifs - bénéficieront d'une plus grande autonomie vis-à-vis des administrations centrale, régionale et même locale - mais ils seront encore plus responsables envers eux; les systèmes publics doivent être régulés par les résultats - produits - et moins par des contrôles (entrées) centrés sur les ressources.

La base scientifique du processus d'évaluation des systèmes éducatifs en termes de dimension qualitative et la transposition de ces principes dans la pratique ont également été possibles grâce au développement de nombreuses théories, courants et écoles de pensée. Parmi ceux-ci, il y a deux courants de pensée: l'un qui aborde la question de l'évaluation des compétences au niveau macro - *New public management (NPM)* - et l'autre qui se concentre sur la dimension micro - *School effectiveness (SE)*.

Le NPM (Mons, 2008; Dal Molin et al.,2016) aborde la question de l'évaluation basée sur les compétences en abordant divers aspects de la manière dont elle peut être organisée, gérée de manière à améliorer les performances des étudiants présentant les coûts les plus bas. SE (Dumay, 2004; Duru-Bellat, 2003) insiste sur le rôle et la responsabilité de l'école en ce qui concerne le niveau de performance scolaire des élèves. Les partisans de la SE se concentrent sur les caractéristiques de l'école qui peuvent avoir un impact majeur sur la performance de l'école: dotation en matériel technique de l'école, relations entre l'école et la famille, niveau de préparation et d'implication du personnel enseignant, attentes des enseignants vis-à-vis des étudiants, etc. On peut trouver des indices de

l'existence de ces deux types d'approches dans tous les systèmes éducatifs de l'UE, même à des stades différents de leur mise en œuvre.

5. Discussions

L'évaluation occupe toujours une place privilégiée dans le système éducatif roumain. D'une part, par l'existence d'un grand nombre d'institutions centrales (Ministère de l'Éducation, Centre National d'Évaluation), locales (inspections scolaires) mais aussi au niveau de l'unité scolaire (conseils administratifs et pédagogiques) entre leurs attributions principales et le processus d'évaluation. Leur rôle dans ce processus devrait être différent, modifié au fil du temps et complémentaire. D'autre part, il s'agit de l'organisation et de la structure de notre système éducatif - caractère sélectif, basé principalement sur la séparation. Ce type de système éducatif, de l'avis de nombreux chercheurs (Dupriez, 2005; Duru-Bellat & all., 2004; Gorard & Smith, 2004), pratique une sélection précoce des étudiants par niveau, par spécialisation, par évaluations en classe mais aussi évaluations nationales.

De plus, les systèmes éducatifs sélectifs utilisent comme moyens de contrôle les notes reçues par les étudiants en classe ou lors de différents tests nationaux: ils sanctionnent ou récompensent les étudiants (récompense ou, le cas échéant, redoublement), mais aussi le personnel enseignant et les établissements d'enseignement (la suppression des établissements d'enseignement peu performants ou mal rémunérés pour des enseignants très performants). Les réformes successives du système éducatif national, au cours des dernières décennies, ont entraîné une série de changements en termes de contenu, d'organisation et de structure.

D'un point de vue théorique, le nouveau curriculum, après lequel les étudiants roumains sont formés, est basé sur les compétences depuis le début des années 2000. Au niveau de la pratique, il existe cependant de fortes incohérences qui affectent les performances éducatives des étudiants, mais aussi les objectifs du système de l'éducation. Le rapport de l'OECD sur la Roumanie (Kitchen & all., 2017) a mis en exergue l'inadéquation du système éducatif national avec la mise en place d'une période de scolarité obligatoire de 10 ans, l'adoption du tronc commun de la connaissance pour cette période mais l'introduction de l'évaluation du rôle de sélection à la fin de l'enseignement des 8 ans. Les diplômés de la huitième année subissent une évaluation nationale dans deux disciplines (roumaine et mathématique) et, en fonction des résultats obtenus, ils sont répartis dans l'enseignement secondaire.

Tableau 1. Résultats obtenus par les étudiants roumains à la fin du secondaire (%)

	total	urbain	rural	total	femmes	mâle
Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires - 8 ans (2016/2017)	80,7	93,9	69,7			
Résultats de l'évaluation nationale (2017/2018)						
Moyennes sur 5				77,0	82,6	71,0
Moyenne générale				6,73	7,06	6,38

Source: Rapport sur l'état de l'enseignement pré-universitaire en Roumanie 2017-2018: 39-40

Nous observons (Tableau 1) qu'il existe des différences entre les élèves du secondaire en termes de taux de diplomation. Les données les plus pertinentes sont celles qui reflètent la situation des étudiants en fonction de l'environnement de résidence et qui soulignent les inégalités entre les milieux urbains et ruraux en matière d'éducation: les chances que les étudiants des zones rurales poursuivent leurs études secondaires et suivent une chaîne prestigieuse sont beaucoup moins nombreuses que leurs collègues de la zone urbaine. Dupriez et al. (2007:37) considère que l'adoption d'un programme commun au cours de cette période a un double impact positif sur les étudiants: cela assure à un plus grand nombre d'entre eux une continuité dans la formation et l'acquisition d'un minimum de compétences qui les aideront à s'intégrer socialement, économiquement et professionnel et s'oppose à la sélection précoce (la sélection doit avoir lieu après l'achèvement du niveau obligatoire d'éducation et doit être une sélection basée sur les compétences). L'extension de la durée de la scolarité obligatoire et l'introduction du tronc commun pendant cette période ont pour rôle de renforcer l'égalité face à l'éducation, une égalité appelée par certains chercheurs (Dupriez et al., 2007:9) "égalité des socle". D'autres chercheurs pensent qu'un programme basé sur les compétences exerce une pression sur la normalisation (Morrisette & Legendre, 2011:125) car il oblige les étudiants et les enseignants à utiliser le même contenu, à atteindre le même niveau de préparation. N. Mons (2007) est d'avis qu'au niveau des systèmes éducatifs qui choisissent cette forme d'organisation du curriculum, on obtient un «effet pédagogique homogénéisateur», car les élèves sont exposés au même contenu d'enseignant et au même attentes.(Mons, 2007) Mais, au niveau de notre système éducatif, le maintien de l'évaluation à la fin de la huitième année réduit l'impact positif de la base de connaissances commune et l'extension de la période de scolarité obligatoire à 10 ans. Les effets des évaluations à enjeux élevés, tels que l'évaluation à la fin de la huitième année, se font sentir depuis le début de l'élève dans le système éducatif. L'accès à la "voie royale" est obtenu par différentes méthodes et moyens, appliqués par tous les acteurs impliqués: les écoles sélectionnent des enseignants hautement qualifiés, organisent des cours avec un enseignement intensif pour un certain nombre de disciplines mais aussi des activités extrascolaires, les parents choisissent des écoles "favorisées" (enseignants bien formés, très bonnes conditions d'apprentissage, groupes d'élèves dans lesquels les élèves dominants sont issus de milieux favorisés). De plus, en

Roumanie, les heures supplémentaires de préparation aux disciplines pour lesquelles les étudiants payés à partir du budget de la famille des étudiants seront évaluées sont pratiquées à grande échelle. Un élève issu d'un milieu défavorisé, une école implantée dans des communautés pauvres (zones rurales par exemple) a très peu de chance de suivre la "voie royale". Ces problèmes se reflètent non seulement dans les résultats des évaluations nationales, mais aussi dans les différences entre les évaluations internationales.

Tableau 2. Facteurs entraînant des différences de résultats scolaires

2015	Variation des performances des élèves en sciences expliquée par SESC (%) ¹	Variation interscolaire - résultats scientifiques - (%) ²	Variation intra-école - résultats en sciences - (%) ²
Moyenne de l'OCED	12,9	30,1	69,0
Allemagne	15,8	47,5	61,2
Roumanie	13,8	26,7	42,3
Royaume-Uni	10,5	24,3	85,9
France	20,3	W	W
Portugal	14,9	22,0	72,8
Finlande	10,0	8,0	93,4

Source: Annexe B, Données de l'enquête PISA 2015, Vol 1 (1 - Tableau I.6.3a, 2015: 420; 2- Tableau I.6.9, 2015: 427; w = données manquantes)

Pour tous les systèmes éducatifs, quel que soit le modèle auquel ils appartiennent, la variation entre écoles est beaucoup plus faible que la variation intra-scolaire (Tableau 2). Cependant, au niveau des variations intra-scolaires, nous observons que son influence sur les performances des élèves est beaucoup moins importante dans le cas des systèmes éducatifs appartenant au modèle basé sur l'intégration individualisée. L'une des explications est que dans ces pays (Finlande, par exemple) des étudiants qui ont des problèmes d'acquisition de compétences bénéficient d'un programme éducatif individualisé, adapté à leurs possibilités et à leurs besoins. En d'autres termes, la base de connaissances commune doit être apprise par tous les étudiants pour que tous puissent atteindre des performances élevées. La situation n'est pas la même dans les systèmes sélectifs que dans le système éducatif roumain. En Roumanie, l'enseignement secondaire est organisé en trois types distinctes (théorique, professionnelle et technologique) et très différentes en termes de qualité de l'enseignement, de conditions d'apprentissage et de possibilités éducatives qu'elle offre. L'enseignant théorique ou «voie royale» est de loin la plus prestigieuse des trois et garantit l'accès des diplômés du secondaire au niveau supérieur. D'autre part, la voie technologique se situe en dernière position dans la liste des options offertes aux élèves et aux parents et

parce qu'elle est perçue comme la manière dont suivent les élèves très mal préparés, sans aspirations professionnelles ou sociales élevées.

Tableau 3. Résultats obtenus par les étudiants roumains lors de l'évaluation nationale - Baccalauréat (%)

2016/2017	Théorique	Professionnelle	Technologique	Total
	84,8	76,1	47,5	71,5

Source: Rapport sur l'état de l'enseignement pré-universitaire en Roumanie 2017-2018: 47-48

Si l'on considère les résultats obtenus par les étudiants roumains de l'enseignement secondaire lors de l'évaluation nationale - baccalauréat - (Tableau 3) par types de profils, on conclut que les efforts des parents pour choisir un certain type d'école sont justifiés. L'approche par compétences suppose que le personnel enseignant mette tous les élèves au même niveau de succès, indépendamment de leurs particularités socio-économiques, familiales et culturelles, en appliquant, le cas échéant, une pédagogie différenciée (adaptée aux besoins individuels de chaque élève). En réalité, la pression de l'évaluation encourage de nombreux enseignants à se concentrer sur les disciplines qui seront évaluées et sur les étudiants qui répondent aux exigences.

Selon les caractéristiques socio-économiques, familiales et culturelles du pays, le rapport de l'OCDE sur la Roumanie (Kitchen & all, 2017:107) a également montré que les étudiants réagissaient différemment aux évaluations à enjeux élevés: alors que pour les étudiants favorisés, c'est une opportunité, une façon de s'affirmer sur les plans éducatif et social, chez les défavorisés, le sentiment est souligné qu'ils ne réussiront jamais dans l'éducation et dans la vie. L'inadéquation entre ce qui doit être enseigné et appris et ce qui est évalué mène à une série de tensions: les enseignants doivent travailler selon un certain programme mais l'évaluation des élèves et, par conséquent, d'eux, est effectuée dans des termes différents; les étudiants reçoivent un certain contenu, mais s'ils veulent réussir, ils doivent préparer autre chose pour l'évaluation. En outre, non seulement le maintien des évaluations à partir de la fin de la huitième année (la fin du 8 ans) et celles de la 12e année (la fin du secondaire) contreviennent à l'objectif des réformes du système roumain, mais aussi au type d'évaluation auquel elles sont soumises étudiants. Ainsi, à la fois les diplômés de la huitième classe et ceux de la 12e classe soutiennent des évaluations nationales dans lesquelles les connaissances et compétences théoriques sont rarement testées (les compétences en TIC et en communication dans une langue étrangère ne sont évaluées qu'à la fin du secondaire). Contrairement à l'évaluation traditionnelle - évaluation des connaissances - qui est largement centrée sur la règle "*mémoriser et reproduire*", l'évaluation basée sur les compétences doit également prendre en compte les connaissances, les compétences et dans un cadre autre que formel, elle doit vérifier si l'étudiant est capable d'utiliser dans des situations réelles ce qu'il a appris. Ainsi, les élèves issus de milieux socio-économiques, familiaux et culturellement

défavorisés et éloignés de la culture scolaire ont la possibilité d'obtenir de meilleurs résultats scolaires en résolvant des tâches scolaires et en faisant appel aux connaissances, aux informations spécifiques "*culture populaire*" et de capitaliser sur les compétences et les aptitudes acquises dans un contexte informel et/ou informel. Pour certains chercheurs, ce type d'approche curriculaire est en mesure de (re) motiver certaines catégories d'élèves, car l'attention sera davantage portée sur *le savoir-faire* que sur *le savoir-etre* ou sur *les savoirs vivants que sur les savoirs morts* (Leter & Vandenberghe, 2003).

Pour cette catégorie d'étudiants, le programme organisé par compétences donne un "sens de l'apprentissage" (Leter & Vandenberghe, 2003:7) car ce qu'ils apprennent a un objectif concret: résoudre un problème, une situation. Le rapport de l'OECD sur la Roumanie attire l'attention sur le fait que "si le système d'évaluation des étudiants n'est pas modifié pour refléter le nouveau programme, la pratique pédagogique et l'expérience en classe resteront inchangées." (Kitchen & all., 2017:84). Les résultats des évaluations PISA (Tableau 3) montrent qu'au niveau des systèmes sélectifs, l'environnement d'origine de l'élève a un impact beaucoup plus important sur les performances éducatives par rapport aux systèmes éducatifs moins sélectifs. Le changement du curriculum mais surtout de la manière dont l'évaluation est réalisée dans les systèmes éducatifs a créé une nouvelle forme de coordination, de contrôle de ce système: la gestion par résultats (Chatel, 2013). À l'origine, le NPM était mis en œuvre au niveau des pays développés (Royaume-Uni, France, Finlande), mais au fil du temps, de nombreux systèmes éducatifs dans les pays en développement (le cas de la Roumanie) ont adopté cette méthode de gestion. L'impact du mécanisme national de prévention varie d'un pays à l'autre mais aussi d'un type d'institution à un autre. En Roumanie, depuis le début des années 2000, la transition de la gestion bureaucratique à la gestion axée sur les résultats se poursuit. Chacun des acteurs impliqués dans l'éducation - parents, élèves, enseignants, autorités locales et centrales - applique ce nouveau type de gestion. La gestion basée sur les résultats des évaluations nationales est également pratiquée par les parents des élèves - dans leur liste d'options avec les institutions scolaires auxquelles l'enfant souhaite s'inscrire, les premières places sont les écoles où les élèves ont obtenu les meilleures notes dans les évaluations, également perçu comme ayant un personnel enseignant hautement qualifié, des étudiants de la plupart d'entre eux issus de milieux favorisés et de très bonnes conditions d'apprentissage, etc.

Tableau 4. Gestion axée sur les résultats - approche parentale (%)

2015	La réputation de l'école	Questions spécifiques	Résultats scolaires
Allemagne	87,2	73,3	69,8
France	90,6	67,8	86,4
Portugal	93,8	91,7	88,8

Source: Annexe B, Données de l'enquête PISA 2015 Vol II: 366

Une part importante des coûts de l'éducation est financée par le budget des ménages. Les parents sont donc censés investir plus efficacement dans leurs enfants. Comme dans certains pays - comme dans le cas de la Roumanie - le rôle des parents dans la détermination du type de contenu, la manière d'organiser les cours ou le système sont soit limités, soit inexistant, leur intervention se manifeste dans une autre direction. Les parents peuvent choisir l'école, l'enseignant auquel leur enfant va, le groupe d'élèves et le profil, la spécialisation de l'école. L'école est un espace avec lequel les parents sont plus ou moins familiarisés, en fonction de la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent.

Habituellement, les parents très scolarisés, exerçant une profession non manuelle disposent de plus d'informations, ils connaissent suffisamment le système éducatif pour l'utiliser pour leurs enfants. La Roumanie a modifié la législation concernant le choix de l'école: les enfants doivent être inscrits à l'école d'attache la plus proche, mais la règle est très souvent "contournée" par les parents qui choisissent l'institution en fonction de critères de prestige, de performances et de caractéristiques de la communauté scolaire. La mesure appliquée par les autorités roumaines ne peut réduire le phénomène de la ségrégation scolaire tant que les établissements d'enseignement ont une offre très différente en ce qui concerne la qualité de l'enseignement, les possibilités d'apprentissage, etc.

Et dans les sociétés occidentales développées (Allemagne, France, Royaume-Uni) où les inégalités socio-économiques entre les différentes catégories socioprofessionnelles ont considérablement diminué, la différence entre le succès de certains enfants et l'échec d'autres est donnée principalement par les choix des parents en matière de parcours éducatifs, de capacité. pour les informer. Les données PISA (Tableau 4) confirment que les principaux critères selon lesquels les parents choisissent l'école que leurs enfants fréquenteront sont liés aux résultats scolaires. Etre informé des évolutions du système éducatif, en comprendre le sens et les effets à long terme et en tirer parti pour atteindre des performances éducatives élevées, signifie gérer de manière réaliste et pragmatique l'avenir socioprofessionnel des enfants.

Les études et les recherches effectuées au cours de la dernière décennie en Roumanie (Țoc, 2016) montrent que les mutations de notre système éducatif - la modification des procédures d'évaluation, l'introduction du curriculum fondé sur les compétences, la diversification des options éducatives - elles sont considérées par une partie de la société comme étant bénéfiques et bienvenues et par l'autre comme inutiles ou difficiles à comprendre. De toute évidence, cette partie de la société qui apprécie ces changements est mieux à même de les utiliser pour maximiser les chances de réussite éducative de ses enfants.

Tableau 5. Gestion axée sur les résultats - approche des décideurs (%)

Roumanie	Définit les pratiques d'évaluation des étudiants	Décide d'administrer les tests	Décide du contenu des cours
Le directeur de l'école joue un rôle important	39,6	19,7	13,4
Les enseignants	55,1	12,1	68,7
Le conseil pédagogique	44,8	30,7	16,2
Autorités locales et régionales	36,5	42,0	14,2
Autorités nationales	46,3	58,2	41,7

Source: Annexe B, Données de l'enquête PISA 2015, Vol II: 354

En réformant le système éducatif, l'objectif était également d'accroître l'autonomie des établissements scolaires pour de nombreuses dimensions, notamment en ce qui concerne l'établissement du programme d'études et l'évaluation des élèves. Selon les données (Tableau 5), les enseignants en Roumanie disposent d'une grande capacité de décision en ce qui concerne le contenu des cours. Cette caractéristique de notre système éducatif a à la fois des effets positifs - en fonction des particularités des élèves, l'enseignant applique un programme individualisé - et des effets négatifs: les enseignants peuvent choisir le contenu en fonction de l'évaluation à laquelle les élèves seront soumis. Pour le système éducatif roumain, la corroboration entre le programme d'études et l'évaluation permet de réduire les effets négatifs de ce type d'autonomie. La décision des enseignants concernant les pratiques d'évaluation des élèves concerne l'activité en classe car le contenu des tests issus des évaluations nationales est établi au niveau central (ministère et centre national d'évaluation). La corrélation entre le programme et les évaluations est également influencée par le rôle des résultats dans différents tests appliqués aux étudiants.

Tableau 6. Rôle des tests d'évaluation

A	Orienter l'apprentissage des élèves	Informers les parents des progrès de leur enfants	Comparer les performances des écoles au niveau national	Suivre les progrès annuels de l'école	L'efficacité des enseignants	Comparaisons avec d'autres écoles
Allemagne	94,1	90,8	15,4	54,0	14,6	10,7
France	90,7	96,1	25,7	42,4	17,3	15,3
Finlande	91,6	96,6	17,9	46,5	20,5	9,9
Royaume-Uni	99,8	99,3	38,4	76,9	62,8	26,7
Roumanie	99,0	96,6	58,5	85,6	61,4	52,4
B						
Allemagne	23,1	27,3	34,0	26,2	4,4	24,5
France	58,3	68,3	49,5	59,1	21,7	41,7
Finlande	47,8	54,5	74,7	60,6	24,6	51,6
Royaume-Uni	81,5	84,4	91,4	97,2	87,5	89,2
Roumaie	92,2	88,3	80,6	84,7	72,3	75,4

Source: Annexe B, Données de l'enquête PISA 2015, Vol II: 369 (A- Teste mis au point par les enseignants; B-Teste standardisés)

Quel que soit le type de système d'éducation auquel ils appartiennent, dans tous les pays (sélectionnés pour cet article), le rôle des évaluations nationales est bien plus important que celui des évaluations internationales. (Tableau 6) Les résultats des évaluations nationales sont importants pour guider l'apprentissage des élèves et des parents. En Roumanie, comme dans d'autres pays de l'UE, sur la base des résultats obtenus par les élèves lors des évaluations à la fin des classes de huitième et douzième années, il a été décidé de supprimer les écoles n'ayant pas obtenu de résultats, sanctionnant le personnel enseignant ou réduisant le nombre de classes et étudiants à l'école. Les données PISA 2015 montrent que les évaluations internationales sont utilisées pour établir la position d'un système par rapport à un autre. Même lorsque les résultats obtenus par les étudiants à ces tests sont classés comme non satisfaisants, les mesures appliquées au niveau des systèmes éducatifs ne sont pas en profondeur, de nature structurelle, mais, comme le concluent certains chercheurs (Greger & Rieu, 2008), formelles, sans conduire à des changements majeurs. Les résultats des évaluations internationales, qu'ils soient PISA, TIMSS ou PIRLS, en Roumanie, font l'objet de la plupart des débats universitaires ou sont brièvement mentionnés dans divers rapports sur le système éducatif.

Conclusions

Il est évident que la relation entre le programme d'études et l'évaluation au niveau de notre système éducatif est loin de favoriser la réalisation d'un rendement scolaire au moins moyen. Cela devrait constituer un signal d'alarme pour les décideurs et une raison très sérieuse de procéder à des changements cohérents et structurels. À ce stade, à notre niveau de système éducatif, nous ne pouvons que parler d'une inadéquation entre le curriculum et l'évaluation: un curriculum basé sur les compétences et l'évaluation des connaissances théoriques. Ces demi-réformes ne peuvent avoir d'effets positifs sur les performances des élèves, mais génèrent tout au plus de la confusion et des tensions. La gestion axée sur les résultats se limitait à l'application de l'évaluation en tant que méthode de sanction des écoles, des enseignants et des étudiants, car il serait plus utile de trouver un équilibre entre l'évaluation en tant que source d'amélioration des performances éducatives et l'évaluation en tant que moyen de contrôle pour les acteurs impliqués dans le processus pédagogique. Maintenir les évaluations avec un rôle de sélection n'encourage pas la création d'opportunités d'apprentissage équitables, de conditions d'exploitation de toutes les sources à partir desquelles un jeune peut apprendre. Au contraire, les insuffisances du système ont renforcé les différences entre les établissements d'enseignement (différences dans la qualité de l'enseignement, les possibilités d'éducation) et ont réduit les chances d'obtenir de l'efficacité et de l'équité une éducation pour tous les élèves. Les établissements d'enseignement, le personnel enseignant ne sont pas concernés par la création des conditions dans lesquelles les étudiants appliquent les compétences acquises, à appliquer des plans de soutien individualisés pour les étudiants ayant des difficultés

d'apprentissage. La préparation des étudiants dans l'enseignement pré-universitaire ne vise qu'à obtenir de très bons résultats dans les évaluations à enjeux élevés et à amener ceux qui réussissent dans l'enseignement supérieur. Les résultats des évaluations, qu'ils soient nationaux ou internationaux, bien qu'ils reflètent les problèmes et les imprécisions du système, n'ont fait l'objet que de débats universitaires. Le système éducatif roumain a besoin de mesures de nature structurelle (suppression de la sélection précoce, formation du personnel enseignant pour appliquer les programmes éducatifs), afin d'accroître les performances de tous les étudiants et d'obtenir efficacité et équité dans l'éducation.

Références:

1. *Bautier, Élisabeth; Crinon, Jacques; Rayou Patrick et Rochex, Jean-Yves, 2006. «Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », dans Revue française de pédagogie 157/octobre-décembre 2006*
<http://journals.openedition.org/rfp/441>
2. Becker, G. 1997. *Capitalul uman*, Bucarest: ALL;
3. Bottani, Norberto; Vrignaud, Pierre, 2005, «La France et les évaluations internationales» dans Rapport pour le Haut conseil d'évaluation de l'École. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000359.pdf>
4. *Bourny, Ginette; Braxmeyer, Nicole; Dupé, Claire et all. 2002, « Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale. Premiers résultats de l'enquête PISA 2000». Paris: Ministère de l'Éducation nationale: Direction de la programmation et du développement.*
5. Chatel, E. 2013. « L'évaluation de l'éducation dans le contexte de mondialisation : le cas français », *Tréma (40):28-40* <http://journals.openedition.org/trema/3058>
6. Dal Molin, Martina; Agasisiti, Tommaso; Turri, Matteo, 2016. «New Public Management Reforms in the Italian Universities: Managerial Tools, Accountability Mechanisms or Simply Compliance?», dans *International Journal of Public Administration 40(3)*
https://www.researchgate.net/publication/292138899_New_Public_Management_Reforms_in_the_Italian_Universities_Managerial_Tools_Accountability_Mechanisms_or_Simply_Compliance
7. Dandurand, P. Ollivier, É. 1987. «Les paradigmes perdus Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet» dans *Sociologie et sociétés, (XIX) 2:87-101*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal,
http://classiques.uqac.ca/contemporains/dandurand_pierre/paradigmes_perdus/paradigmes_perdus.pdf

8. Dumay, X. 2004. «Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat », dans *Cahier de Recherche du GIRSEF*, (34):1-29, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603492/document>
9. Duru-Bellat, M. 2003. «Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives», Publié en 2003 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75007 Paris ISBN 92-803-2243-5 (French)
10. Duru-Bellat, Marie; Mons, Nathalie; Suchaut, Bruno, 2004. «Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans », dans *Les Cahiers de l'IREDU*, (66):1-158.
11. Gorard, Stephen, Smith Emma, 2004. «An international comparison of equity in education system» dans *Comparative Education* (40): 15-28
12. Greger, D., Rieu, M. 2008. « Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne », dans *Revue française de pédagogie*, 164 (3):91-98.
13. Kitchen, H., E., Fordham, K. Hendsom, A. Looney et all., 2017. «*OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Romania*», https://www.unicef.org/romania/OECD_Reviews_en_pt_web.pdf
14. Letor, Caroline; Vandenberghe, Vincent, 2003. «L'accès aux compétences est-il plus (in) équitable que l'accès aux savoirs traditionnels?», dans *Cahier de Recherche du GIESEF* (25): 1-21 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603508/document>
15. Morrissette, Joëlle, Legendre, Marie-François, 2011. «L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées», dans *Education sciences and society*, 2(2):120-132, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21528>
16. Mons, Nathalie, 2008. «Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales» dans *Revue française de pédagogie*, 164 juillet-août-septembre: 5-13
17. Mons, Nathalie, 2007. *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris, France: Presses universitaires de France
18. Perrsnoud, Philippe, 1997. *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF, 6e éd.2011
19. Rey, Olivier, 2012. «Le défi de l'évaluation des compétences» dans *Dossiers d'actualité Veille et Analyses* (76) juin <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier>
20. Țoc, Sebastian, 2016. «Familie, școală și succes școlar în învățământul liceal românesc» dans *Calitatea Vieții, XXVII* (3):189-215
21. Vialle, Franck, 2016. «Compétences scolaire: des obstacles théoriques à son évaluation» dans *La Recherche en Éducation* (15):63-77
22. Verhoeven, Marie; Oriane Jean-François et Vincent Dupriez, 2007. « Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? », dans *Formation emploi*, (98):93-107 <http://journals.openedition.org/formationemploi/1606>
23. Verhoeven, Marie; Dupriez, Vincent; Oriane, Jean-François. 2009.« Politiques

- éducatives et approche par les capacités», dans *Éthique publique* (11) 1
<http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1320>
24. Rapport Eurydice - Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa:Provocări și Oportunități pentru Politică, 2012, (ECEEA)
www.eurydice.org
 25. Loi de l'éducation nationale, 2011, art. 4
 26. OCDE, 2001, *Defining and Selecting Key Competencies*, OCDE, Paris.
 27. *Rapport sur l'état de l'enseignement pré-universitaire en Roumanie 2017-2018*
 28. Résultats du PISA 2015 (Volume I) L'excellence et l'équité dans l'éducation,
<http://www.oecd.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i-9789264267534-fr.htm>
 29. Résultats du PISA 2015 (Volume II) Politiques et pratiques pour des établissements performants, <http://www.oecd.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-ii-9789264267558-fr.htm>