Evaluation des connaissances et des compétences des élèves de 15 ans : questions et hypothèses formulées à partir de l'étude de l'OCDE.

Dans le cadre des rencontres de la DESCO, le 31 mai 2002

Une présentation de cette enquête internationale portant sur les jeunes de 15 ans quelque soit leur position dans le système scolaire, a été faite dans la Note d'information du 01.52, décembre. Pour la récupérer au format pdf sur le site du ministère : **Document sans titre**
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0152.pdf

Ce texte n'est pas un compte-rendu. J'ai relevé un certain nombre d'interrogations ou de pistes de réflexions intéressantes de mon point de vue. Et j'ai développé quelques remarques personnelles.

Jean-Paul de Gaudemar, Directeur de l'enseignement scolaire (DESCO) a fait l'ouverture de la conférence-débat par rapport à deux interrogations. Bien sûr l'enquête PISA peut permettre de s'interroger sur l'efficacité du système éducatif de chaque pays concerné. Mais il y a une seconde interrogation qui porte sur la justice sociale. La question de l'équité, en tout cas en France, entendu sous la forme de l'accès de tous au système est à peu près réglée. Mais la Justice sociale c'est aussi l'objectif de réussite que l'on se donne. J.P. de Gaudemar a fait référence à la théorie de John Rawls et sur le principe le de maximisation. Un système est juste, lorsque le plus faible réussit ce qui est nécessaire.

Je ferais remarquer que donc l'une des questions sous-jacente à cette conception repose sur l'accord qui porte sur la définition du « nécessaire », de ce qui doit être commun à tous, et sur le fait que cet objectif soit également un objectif pratique partagé par tous les acteurs chargés de sa réalisation.

Il a proposé d'organiser les interventions autours de trois questions :

- Au vu des résultats, qu'elles hypothèses interprétatives peut-on formuler sur les performances de « son » pays ?
- Que penser de l'outil lui-même ?
- Quelle utilité, quels usages peut-on en faire, pour penser l'avenir de son système ?

Quatre intervenants « représentant » d'un pays :

- Hans Konrad Koch , Leiter Arbeitsstab, Forum Bildung-Bonn
- Emma Nardi, Professeure à l'Université de Roma Tre
- Stephen Crowne, Director of operations. Standards and effectiveness unit. Department for education and skills
- Jean-Richard Cytermann, Directeur de la programmation et du développement.

Je ne rend pas compte ici de l'ensemble des interventions car il y aura un compte-rendu de fait par la DESCO (tout a été enregistré et devrait être publié). Je me contenterais de relever quelques remarques et d'ouvrir quelques discussions si possibles.

Chaque représentant s'est interrogé sur ce que les résultats pris globalement (effets de moyennes) pouvaient en fait cacher des disparités internes à chaque système, et qu'il fallait bien repérer si on voulait répondre au principe de la maximisation qui semblait faire l'accord des intervenants présents.

Par exemple l'anglais a insisté sur le fait que des catégories sociales particulières réussissaient très mal, notamment les enfant issus de familles mono-parentales. De même les immigrants réussissent mal, mais comme il s'agit d'une population récemment arrivée, elle n'est pas encore très nombreuse au niveau des 15ans, ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays européens, et ce qui peut en partie expliquer les bons résultats anglais.

L'italienne a insisté sur la disparité très importante entre les régions. L'unité du pays est finalement récente. Il y a également une disparité selon la position scolaire : lycée général et institut professionnel. L'effet émigration est également moindre pour les mêmes raisons qu'en Angleterre. Mais il me semble que le plus « intéressant » peut-être de l'intervention, c'est de signaler que le gouvernement italien n'a absolument pas réagit aux résultats de l'enquête (qui sont globalement très mauvais).

Par contre en Allemagne, les résultats ont provoqué un choc public. Globalement les résultats sont au-dessous de la moyenne. Les experts le savaient, mais l'info est passée dans le public et provoque une interrogation sur le fonctionnement du système. « Du » système fait d'ailleurs problème, puisque que l'aspect fédéral de l'Allemagne, fait qu'il y a des systèmes différents par Lander. D'où la mise en place du Forum Bildung pour faire des propositions. Je ne fais ici que relever la liste de ces thèmes de préoccupations, mais qu'il me semble utiles y compris pour nous :

- La promotion précoce (les jardins d'enfants n'ont pas en Allemagne d'objectifs éducatifs)
- La promotion individuelle (développer une pédagogie, et une organisation plus individualisante)
- La réalisation durant la vie entière pour tous
- L'éducation à la responsabilité
- Et la réforme de la formation et du perfectionnement professionnels du personnel enseignant.

Avec une précision supplémentaire qui a en partie surpris l'auditoire. Dans le « modèle allemand », souvent les français faisaient référence aux horaires « à mi temps ». Ce principe est aujourd'hui identifiés comme une des sources de la moindre efficacité du système allemand (par les allemands eux-mêmes). Il faut élargir le temps éducatif pour accroître l'efficacité.

L'approche française a portée surtout sur une analyse critique des formes des épreuves, qui d'une part favorisent bien sûr les pays qui précisément intègrent ce

type d'épreuves dans leur formes pédagogiques. Il y a globalement une forte corrélation entre pays anglo-saxons et réussite.

On trouve également une distinction entre les pays qui intègrent, je vais dire, l'apport personnel de l'élève, et ceux qui l'excluent au profit d'un principe de reproduction du savoir. Par exemple l'italienne remarquait que le principe du commentaire de texte suppose en Italie que le « commentaire vient du texte » (on est dans une herméneutique dont les sources sont internes au texte).

Dans le monde anglo-saxon, et peut-être « non-catholique » je dirais, le commentaire personnel du texte est autorisé et même sollicité. On peut comprendre que des épreuves sur l'évaluation de la compréhension du texte, attendent des choses et provoquent des performances différentes dans les pays selon ce qui y est « autorisé socialement », ce qui y est « évident socialement ». Voir par exemple en France les débats sur la « dissertation ». Il y a eu une étude de Patrick Rayou (son livre vient d'être publié) sur cette question qui globalement fait la remarque suivante. Du côté enseignant on « attend » une implication personnelle de l'élève (la dissertation à la française c'est le développement de la personnalité, du sens critique….). Mais du côté de l'élève, c'est l'épreuve considérée comme la plus risquée, car un « désaccord » avec les idées de l'évaluateurs sont sanctionnées par une mauvaise note. Aussi il y a deux catégories qui prennent la dissertation, les risqueurs (inconscients), et les « scolaires », qui vont développer une dissertation basée sur la compilation des points de vue possibles. Bien sûr ces dernières considérations portent sur les élèves e terminales, bien loin de ces élèves de 15 ans. Est-ce si sûr ? La question du statut de l'erreur dans la pédagogie française est instituée dans le primaire. Globalement nous sommes sur un principe « répétitif » et non expérientiel, comme diraient les canadiens. Penser la « faute d'orthographe » ; penser aux difficultés pour rapprocher au collège les sciences physiques (calées sur le principe théorique) et les sciences de la vie et de la terre (développant un principe d'observation) ; penser aux tentatives de « La main à la pâte ».

Il faut reprendre la question du risque d'une autre manière. **Jean-Richard Cytermann** a notamment signalé que les résultats français étaient à interprétés entre autre à partir d'un phénomène caractérisant les réponses : un très fort taux de non réponses et un taux de bonnes réponses important parmi les réponses formulées. Ceci est interprété par la question de l'erreur. L'élève français répond s'il pense détenir la bonne réponse, et ne répond pas s'il ne sait pas. Il ne prend « aucun risque ».

Jean-Paul de Gaudemard faisait remarquer à la fin de la matinée, que bien sûr les résultats étaient liés aux attentes culturelles, aux formes de performance proposées. Qu'il y avait donc des biais culturels à cette enquête. Mais qu'il fallait en retour s'interroger sur ces attentes culturelles évidentes, alors que nos système scolaire avaient à préparer de futurs adultes dont l'horizon sera autrement plus large que le notre, et que la mobilité géographique et les effets de la mondialisation les mettra en rapport avec des attentes culturelles diverses.

Quelqu'un, Madame **Emma Nardi** sans doute, rappelait la conclusion d'un travail de Coleman : pour faire fonctionner économiquement une société, il suffit que son système éducatif lui fournisse 10% d'excellent formés. Beaucoup de chose

dépendent donc des objectifs assignés à un système scolaire : des objectifs économiques comme ceux formulés par Coleman, ou des objectifs de justice sociale de Rawls rappelés par Jean-Paul de Gaudemard. IL s'agit là des objectifs globaux assignés à un système, mais faut-il encore qu'ils soient en cohérence avec les objectifs pratiques assignés aux acteurs. Et j'ai posé une question à la fin, à laquelle aucune réponse n'a été apportée. En France, la répartition entre les types de formation ne se fait pas sur la base d'épreuves, mais sur la base de l'appréciation des enseignants (principe des procédures d'orientation propre à la France). Dans un tel système, la responsabilité sociale de cette mise en œuvre de cette répartition repose sur les enseignants. La culpabilité inhérente à une telle responsabilité suppose d'être évacuée, les « notes » issues du travail des élèves (voir les travaux de Philippe Perrenoud, et ceux e Anne Barrère) sont essentielles pour objectiver le jugement appréciatif professoral. L'une des stratégies la plus déculpabilisante est de produire une répartition des notations issues d'épreuves très discriminantes.

Ce modèle pédagogique très général et très économique psychologiquement est me semble-t-il incompatible avec la volonté de faire réussir tout le monde.

L'autre point de cette question que je n'ai pas développé, mais qui va dans le même sens, c'est la question des filières au sein du collège. Si la répartition en fin de troisième repose donc sur les enseignants qui interviennent à ce niveau, un autre moyen particulièrement disculpant, est d'apprécier une population en fait déjà répartie. Aussi je pense que la filiarisation officielle ou clandestine (c'était cet aspect qui semblait se développer depuis la mise en place du collège « Bayrou »), a encore de beaux jours en France tant que la fonction de répartition reste attribuée au collège.

Bernard Desclaux, le 2 juin 2002