

Analyses et points de vue.....

p. 31

- *La démocratie à l'école*

Site web Conseil de l'Europe (www.coe.int)

- *Le changement dans l'éducation passe par des principes éthiques*

Jean Houssaye, Site web Le Monde (www.lemonde.fr), 20 avril 2012

- *PISA : ce que l'on sait et ce que l'on en fait*

Olivier Rey, Site web de l'Institut français de l'éducation

(<http://ife.ens-lyon.fr>), dossier d'actualité veille et analyse n°66, octobre 2011

- *Eduquer au XXIe siècle*

Michel Serres, Site web Le Monde (www.lemonde.fr), 05 mars 2011



La démocratie à l'école

L'école est traditionnellement conçue comme une structure hiérarchique dans laquelle des enseignants ont pour tâche de « former » des élèves. Si l'éducation suppose effectivement une relation d'autorité entre ceux qui enseignent et ceux qui apprennent, de plus en plus de voix s'élèvent pour réclamer plus de démocratie à l'école.

Faire de l'école un environnement démocratique, c'est d'abord mettre en place une administration démocratique. Comme le stipule la *Charte européenne pour une école démocratique sans violence*, tout établissement scolaire devrait être « doté d'un organe décisionnaire démocratiquement élu, composé de représentants des élèves, des enseignants et des parents, et d'autres membres de la communauté scolaire, s'il y a lieu ». On notera que cet article de la Charte ne bénéficie pas qu'aux élèves et concerne également les enseignants. En effet, ces derniers sont souvent considérés comme de simples prestataires de service et sont aussi victimes du manque de démocratie à l'école. L'apprentissage démocratique des élèves étant intimement lié à la vie démocratique de ceux qui ont pour tâche de la leur enseigner, il est impératif que l'école mette en pratique ce que l'on appelle le « leadership partagé », lequel favorise la participation active des enseignants au sein des établissements d'enseignement.

Du point de vue de l'élève, cet aspect de la démocratie à l'école s'impose d'abord pour des raisons éthiques : non seulement la démocratie n'est pas qu'un jeu d'adultes pour les adultes, mais elle est l'objet d'un apprentissage tout au long de la vie qui suppose que le futur citoyen adulte soit à la fois nourri de démocratie et l'ait déjà pratiquée à sa mesure. A cette raison éthique s'ajoute une raison pragmatique : la démocratie à l'école est un outil efficace pour contribuer à créer un climat de confiance et de responsabilité à l'intérieur des établissements d'enseignement, permettant en cela de prévenir et de combattre la violence à l'école.

Mais, tout comme la démocratie institutionnelle n'est pas qu'un système permettant aux citoyens de voter pour élire leurs représentants politiques mais implique également la participation active des citoyens, la démocratie à l'école suppose aussi que soit donnée aux élèves la possibilité de jouer un rôle actif dans leur environnement scolaire : si l'école doit devenir un environnement authentiquement démocratique, elle doit donner aux élèves un espace de participation. Cet espace comprend notamment la participation des étudiants à la gestion des espaces collectifs, la planification et la réalisation de projets scolaires (parrainages, sorties, implications citoyennes, etc.), le soutien de canaux de communication des élèves (journal des élèves, radio étudiante). Cet espace de participation peut aller plus loin encore et inclure ce que l'on appelle la « pédagogie active », à savoir la participation des élèves à l'élaboration du contenu du savoir qu'ils doivent acquérir.

En somme, la démocratie à l'école vise à ce que les élèves ne soient pas l'objet d'une « production » éducative, mais plutôt des acteurs que l'accès à la connaissance doit éclairer et dont la communauté d'apprentissage doit favoriser la prise d'initiative et la solidarité.

Bien entendu, il serait bien plus simple de laisser une personne ou quelques uns décider pour tous, et il va de soi que construire la démocratie à l'école ne va pas sans difficultés ni conflits. Mais il faut à cet égard rappeler que la démocratie n'est pas la fin des conflits, mais plutôt une façon humaniste de les gérer. C'est pourquoi réaliser la démocratie à l'école doit être considéré comme un devoir de la société démocratique, devoir fondé sur l'idée qu'une telle société se fait de l'être humain.

A ces deux aspects fondamentaux de l'école démocratique (l'administration démocratique et la participation active), il faut en outre ajouter la nécessité d'exercer une vigilance permanente face à l'immixtion d'acteurs dont le souci premier n'est pas le bien commun. Il y a ainsi lieu de réfléchir, par exemple, à la place que l'école peut laisser aux sociétés à but lucratif qui sont présentes dans les établissements scolaires par le biais de la publicité ou du sponsoring. Faire des élèves, au moyen de la démocratie à l'école, de futurs citoyens adultes ne signifie pas les laisser à eux-mêmes et abandonner la responsabilité des adultes envers eux.

Le Conseil de l'Europe œuvre en faveur de la démocratie à l'école. L'Organisation est à l'origine de l'initiative qui a conduit à la rédaction puis à l'adoption de la *Charte européenne pour une école démocratique sans violence* et elle poursuit depuis 1997 un projet d'envergure sur l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD). Le Conseil de l'Europe a en outre proclamé 2005 Année européenne de la citoyenneté par l'éducation.

Liens :

Charte européenne pour une école démocratique sans violence :

http://www.coe.int/T/F/Projets_integres/Democratie/02_Activit%E9s/15_Charte_europeenne_de_l'ecole/default.asp

Le changement dans l'éducation passe par des principes éthiques

Le Monde.fr | 20.04.2012 à 09h16

Par Jean Houssaye, sciences de l'éducation Université de Rouen

Souvent, quand on est responsable politique, petit ou grand, et que l'on veut ou que l'on prétend changer le domaine éducatif, on se demande quelles sont les valeurs qui peuvent ou qui doivent présider aux principes de cette intervention, sachant que l'on est peu ou prou en charge du bien commun. On cherche alors à s'appuyer sur un ensemble de valeurs ou à se justifier par elles.

Pour notre part, nous pensons que l'éthique de l'éducation doit se référer aux quatre principes suivants :

Arrêter de favoriser ceux qui ont plus. Faire en sorte que ceux qui ont plus aient moins. Faire en sorte que ceux qui ont moins aient plus. Arrêter de défavoriser ceux qui ont moins.

Autrement dit toute réforme ou tout investissement en matière d'éducation doivent se poser ces questions pour être considérés comme "*justes*", du point de vue de l'intérêt collectif dont le politique est la garant : ces principes sont-ils respectés, favorisés ou, au contraire, sont-ils contrariés, voire bafoués ? Il est clair que notre positionnement s'inscrit dans l'équité et non dans l'égalité, fût-elle républicaine. Sachant que l'égalité s'est avérée souvent contraire à l'équité. Il ne s'agit pas, en effet, que tout le monde ait les mêmes droits, mais que tout le monde aient les mêmes possibilités en intégrant les inégalités de fait. Déclinons ces principes en nous appuyant sur quelques exemples.

Arrêter de favoriser ceux qui ont plus.

Quand la Cour des Comptes montre que les établissements parisiens disposent de moyens délivrés par l'État beaucoup plus considérables que ceux de la banlieue, il n'est pas besoin d'être grand clerc pour parler d'injustice. Quand les résultats des admis aux grandes écoles privées ou publiques, fleurons de l'institution scolaire française, notamment par l'intermédiaire des classes préparatoires, continuent à entériner la reproduction, il n'y a pas à s'interroger sur le fait que l'argent de l'État va d'abord aux plus favorisés en matière d'éducation.

Faire en sorte que ceux qui ont plus aient moins.

Ici, il faut bien le dire, nous manquons d'exemples... Précisément parce que le fonctionnement actuel va plutôt dans le sens du principe précédent. Ainsi, des politiques comme celles de la demi-part d'impôts pour les étudiants, quels que soient les revenus, ou de la diminution d'impôts suite aux cours particuliers par le moyen du Chèque Emploi Service Universel, ne font qu'aller à l'encontre de ce principe, même sous un affichage de générosité.

Faire en sorte que ceux qui aient moins aient plus.

Les politiques dites de compensation s'inscrivent souvent dans cette logique. Qu'il s'agisse des RASED, des ZEP, des internats d'excellence, des heures de soutien ou de dispositifs de ce type,

on voit bien que l'optique est la même : compenser , au moins pour certains, la discrimination négative dont ils sont victimes. Faire un peu plus pour qu'ils aient un peu moins de moins. Chacun sait que les moyens et les résultats de ces dispositifs sont sujets à réussite et à discussions.

Arrêter de défavoriser ceux qui ont moins.

Évidemment il est délicat d'afficher vouloir favoriser un tel principe... Il n'empêche. Tout ce qui ôte des moyens, même compensatoires, aux zones défavorisées par exemple, ne peut que contrecarrer ce principe. Créer des filières nouvelles, dévalorisées institutionnellement, sert de poudre aux yeux pour contrebalancer les inégalités de fait. Envoyer systématiquement les personnels les plus jeunes encadrer ces enfants et ces jeunes ne fait que renforcer le mécanisme de dévalorisation.

Seulement, nous dira-t-on, quatre principes, n'est-ce pas trop ou, tout au moins, vont-ils tous dans le même sens ? Dès lors que les principes sont pluriels, quelle hiérarchie faut-il respecter ? Nous aurions tendance à dire que tout dépend de la société dans laquelle nous vivons. Plus la société est de fait inégalitaire (même sous des proclamations inverses) et plus la hiérarchie des principes se doit d'aller du premier au dernier.

L'enjeu actuel est bien de confronter toute réforme ou tout investissement éducatifs à l'aune du premier principe. Il s'agit bien, en tout premier lieu, d'arrêter de donner plus à ceux qui ont plus. Puis de donner moins à ceux qui ont plus. C'est là que se dégagent les instruments et les moyens d'action. Ce n'est pas d'abord de vouloir "*sauver*" ceux qui ont moins. On ne trouvera les marges de manœuvre qu'en inversant la logique en place qui est de favoriser , sous couvert d'égalité, ceux qui ont plus et de faire "*un petit quelque chose*" médiatiquement favorisé pour ceux qui ont moins, ou plutôt pour une petite frange de ceux qui ont moins.

En second lieu, il s'agit aussi de ne pas oublier que toute mesure s'inscrit dans un fonctionnement systémique. Et que ce mécanisme devient pervers quand, au nom d'un principe supérieur, on en vient à accentuer la négativité d'un principe inférieur. Ce qui signifie que tout changement doit être jugé en tout premier lieu au regard de ce qu'il produit sur les principes inférieurs. Prenons quelques exemples fort actuels : l'assouplissement de la carte scolaire, les internats d'excellence et les réseaux qui lient les lycées de zones défavorisées aux établissements d'élite répondent bien au troisième principe (donner plus à ceux qui ont moins), mais ils ne font qu'accentuer les dommages du quatrième principe (arrêter de donner moins à ceux qui ont moins), puisque, pour "*sauver*" les meilleurs élèves des zones défavorisées, ils laissent la majeure partie des jeunes de ces zones encore plus démunis.

Une éthique du changement en éducation et quatre principes à respecter . Et un principe des principes : ne juger de l'opportunité morale d'une réforme ou d'un investissement que s'il permet, en tout premier lieu, d'arrêter de défavoriser ceux qui ont moins. Ce qui requiert beaucoup de courage... Les politiques n'en auraient-ils pas ?

Jean Houssaye, sciences de l'éducation Université de Rouen

- page 1 : Une évaluation qui polarise l'attention
- page 3 : Ce que PISA peut nous apprendre sur l'enseignement
- page 9 : PISA et le pilotage des systèmes éducatifs
- page 14 : Bibliographie

PISA : CE QUE L'ON EN SAIT ET CE QUE L'ON EN FAIT

Les résultats de PISA (programme pour l'évaluation internationale des élèves) sont depuis 2001 rendus publics tous les trois ans et suscitent un flot croissant de commentaires sur les diagnostics qu'ils permettent de dresser de notre système éducatif. Même si la dimension « palmarès » est souvent la plus connue, ce n'est sans doute pas son aspect le plus intéressant. Ce programme de l'OCDE constitue un réservoir de données sans précédent que de nombreuses recherches exploitent depuis plusieurs années. Sa régularité au niveau international permet de nourrir les réflexions sur la diversité des approches et des appropriations de PISA au niveau national. Ce dossier propose par conséquent une introduction aux savoirs qui ont pu être produits à partir de PISA ainsi qu'aux utilisations qui ont pu être faites des résultats de cette enquête internationale comme outil de pilotage éducatif.

UNE ÉVALUATION QUI POLARISE L'ATTENTION

PISA n'est pas le seul ni même le premier programme international d'évaluation des acquis des élèves. Il est pourtant devenu le plus visible, le plus commenté et le plus étudié.



Par Olivier Rey

Responsable du service Veille & Analyses

COMMENT FONCTIONNENT LES ENQUÊTES ?

Le programme PISA a été officiellement lancé en 1997 et la première enquête réalisée en 2000, le pilotage opérationnel du consortium étant porté par l'*Australian Council for Educational Research*. Les évaluations sont reconduites tous les trois ans, avec un champ privilégié pour chaque édition (représentant 2/3 des questions) : la compréhension de l'écrit pour la première enquête en 2000, la culture mathématique en 2003 et la culture scientifique en 2006. A partir de 2009, le cycle entamé en 2000 recommence et permet de disposer de données de comparaisons assez détaillées. 63 pays participaient à l'évaluation en 2009, soit largement plus que la trentaine de membres de l'OCDE.

Les échantillons d'élèves passant les épreuves sont censés être statistiquement représentatifs des jeunes de 15 ans des systèmes concernés, ce qui implique des procédures strictes de contrôle de la qualité des échantillons.



L'ensemble des items d'une évaluation représente environ sept heures de passation de questionnaire. Bien évidemment, aucun élève de l'échantillon n'est censé répondre à l'ensemble : chacun doit y participer 2 heures, ce qui est déjà considérable, pour une cinquantaine d'items à renseigner. Le temps est volontairement limité pour que les élèves aient à décider rapidement la réponse à apporter. Le processus repose sur la méthode de la théorie de réponse à l'item qui permet d'organiser la passation des tests en généralisant la valeur prédictive des résultats, sans obliger tous les élèves à passer la totalité de l'épreuve. Les items sont organisés en groupes sur la base de situations « de la vie réelle ». Seule la moitié des items environ sont sous forme de QCM, le reste des questions exigeant la construction d'une réponse. On peut consulter une démonstration de ces tests en ligne.

Les élèves doivent en outre compléter un questionnaire de contexte sur eux-mêmes et leur milieu familial, qui prend 20 à 30 minutes, et les directeurs d'établissements doivent faire de même pour ce qui concerne leur institution scolaire.

L'ORIGINALITÉ DE PISA PAR RAPPORT AUX AUTRES ÉVALUATIONS INTERNATIONALES

Les premières évaluations à visée comparative internationale datent de la fin des années 1950, mais il faut surtout retenir le rôle moteur de l'IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, des années 1960 jusqu'à la fin des années 1980 (Bottani & Vrignaud, 2005). ●

PISA se distingue de ce que fait l'IEA à plusieurs niveaux :

- Le programme bénéficie de l'engagement des décideurs politiques via l'OCDE, ce qui a permis de dégager des ressources et moyens beaucoup plus importants et d'assurer une plus large diffusion des résultats.
- Il s'est positionné dès le début comme un programme tourné vers les déci-

deurs publics, ce qui impliquait un rythme d'enquête soutenu permettant aux responsables gouvernementaux de pouvoir utiliser les données dans leur pilotage. Le rythme triennal de PISA, sans doute plus rapide qu'il ne serait « scientifiquement » nécessaire, assure une visibilité et une présence sur l'agenda public sans équivalent.

- PISA choisit de traiter les trois mêmes domaines (lecture, culture mathématique, culture scientifique) dans chaque enquête, avec une thématique dominante et des thématiques secondaires, ce qui permet d'assurer une continuité de comparaisons d'une enquête à l'autre tout en fidélisant les pays participants.
- PISA a réussi à définir des références communes entre pays aux traditions scolaires profondément différentes, en décidant d'interroger des élèves en fonction de leur âge (15 ans) et non pas de leur situation dans un niveau scolaire, et sur des compétences et des savoirs génériques (plutôt que sur des connaissances disciplinaires).

*PISA s'est donc d'entrée
autonomisé des curricula
nationaux en se fixant
délibérément comme objectif
d'évaluer les compétences
indispensables que tout jeune
devrait maîtriser, à un âge
correspondant à peu près à la
fin de la scolarité obligatoire
dans la plupart des pays
développés.*

On comprend bien la relation ainsi établie avec d'autres programmes visant la définition de compétences clés au niveau de l'OCDE puis de l'Union européenne, ainsi que sa répercussion sur des initiatives nationales comme le socle commun de connaissances et de compétences français. L'imbrication croissante entre ces types d'évalua-

● Notamment connue pour ses enquêtes TIMSS (mathématiques et sciences) et PIRLS (lecture-écriture) l'IEA compte aujourd'hui près de 70 membres, organismes de recherche représentant des systèmes éducatifs, gouvernementaux ou non. Elle a conduit une vingtaine d'études reconnues par la communauté scientifique.

La stagnation ou dégradation de la position française n'est pas si accusée si l'on considère l'évolution des moyennes brutes de 2003 à 2009, la France se situant régulièrement juste en dessous de la moyenne OCDE. Elle est plus sensible quand on compare ces résultats aux progressions d'autres pays à travers les différentes enquêtes, comme l'Allemagne, l'Italie ou le Portugal.

tions et les évaluations nationales est recommandée par le Haut comité de l'Éducation (2011), qui souhaite que les indicateurs d'évaluation soient compatibles avec les évaluations internationales de l'OCDE et de l'IEA.

CE QUE PISA PEUT NOUS APPRENDRE SUR L'ENSEIGNEMENT

Jusqu'à la fin du siècle dernier, on trouve peu d'échos des évaluations internationales des acquis des élèves au sein de la recherche en éducation française (Bottani & Vrignaud, 2005). Lors des deux premières éditions de PISA, les échanges dans l'hexagone restent, pour l'essentiel, confinés dans certains cercles de spécialistes. Si le débat public se développe à partir de 2005-2006, il ne transforme pas radicalement le paysage de la recherche jusqu'en 2010. Hormis quelques exceptions, l'exploitation des données PISA par les chercheurs s'avère très localisée, principalement dans les rares équipes qui maîtrisent les techniques quantitatives (Mons & Pons, 2009).

LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS INTERPELLÉ PAR LES RÉSULTATS DE PISA

Une première utilisation des résultats de PISA, la plus commune, consiste à regarder la place relative qu'y occupe la France et surtout son évolution entre les différentes enquêtes. L'analyse des résultats montre que le score moyen en compréhension de l'écrit est en baisse entre 2000 et 2009 ; parmi les pays de l'OCDE participant à l'étude, la France occupait le 10^{ème} rang sur 27 en 2000, elle se situe en 2009 au 17^{ème} rang sur 33. Cette baisse des performances concerne également la culture mathématique (- 14 points entre 2003 et 2009). Le score moyen est en revanche stable

en culture scientifique entre 2006 et 2009 ●.

La France se singularise surtout par une proportion importante d'élèves dans le niveau 2 de PISA (seuil en-dessous duquel les compétences minimales ne sont pas maîtrisées), proportion qui a tendance à s'accroître : ils étaient 15% dans PISA 2000, 20% dans la dernière enquête en 2009. Une augmentation de 30% de ce groupe de jeunes qui rencontre, à priori, toutes les difficultés liées à l'échec scolaire. En compréhension de l'écrit, la population d'élèves sous le niveau 2 a augmenté de près de 30 % en France entre 2000 et 2009, alors qu'elle baissait de 6 % en moyenne dans les 26 pays de l'OCDE. Quant aux élèves français sous le niveau 1, les plus faibles, leur proportion a presque doublé (passant de 4,2 % à 7,9 %) entre 2000 et 2009, tout comme en culture mathématique entre 2003 et 2009 (elle est passée de 5,6 % à 9,5 %).

La pratique intensive du redoublement est au centre du paradoxe français : si l'on ne retenait que les résultats des élèves « à l'heure » dans le système, la France figurerait facilement dans le peloton de tête des performances mesurées dans PISA... mais si l'on retient les résultats de ses redoublants (assez nombreux), elle affiche des performances comparables à celles des pays les plus pauvres de l'OCDE. (Forestier, 2007)

Le problème de la France n'est pas tant celui de la moyenne globale de son niveau de formation mais le fait que l'essentiel des difficultés se situe en bas de la pyramide scolaire ●. Les inégalités sociales sont bien plus marquées dans l'hexagone que dans la moyenne des pays développés et une lecture attentive des résultats montre un système éducatif

Ce qui, pour Baudelot et Estabiet (2009) permet de conclure que les enquêtes PISA confirment un véritable « gaspillage de ressources humaines » dans l'éducation française, qui forme des élites en petit nombre pour un grand coût mais doit aussi consacrer beaucoup de moyens à une scolarité obligatoire peu efficace ni équitable.



à l'opposé de ce qu'il prétend être : mieux défini par la cooptation sociale et la ségrégation des curricula que par les visées démocratiques du collège « unique » estime Felouzis (2009).

L'hexagone faisant partie des pays où les « possessions » culturelles sont les plus discriminantes quant aux résultats des apprentissages, il faudrait donc plutôt chercher à diminuer l'effet de ces « possessions » sur les scores en compréhension de l'écrit. Par ailleurs, le temps de travail à la maison n'est associé aux inégalités sociales de compétences qu'en France, en Espagne, au Royaume-Uni, en Italie, en Belgique et surtout en Grèce. On peut donc penser qu'une politique qui viserait, en France, à accroître le temps de travail hors cours des élèves défavorisés se traduirait par une diminution de l'inégalité sociale de compréhension de l'écrit (Meuret & Morlaix, 2006).

Quant à la perception de l'utilité professionnelle de l'école par les élèves de 15 ans, la France apparaît, comparativement aux autres pays de l'OCDE, bien positionnée, mais particulièrement mal placée dans tous les items qu'on peut considérer comme autant d'indices d'un « bien être » à l'école. Le type de climat scolaire caractéristique de la France semble ainsi combiner une mauvaise intégration à l'école avec une bonne intégration au sein de ses pairs, c'est-à-dire avec les autres camarades de classe (Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008).

Des élèves français plus à l'aise dans le prélèvement d'informations que dans l'expression d'écrits autonomes

L'ensemble des évaluations converge depuis 30 ans sur le fait que les élèves français rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de passer du prélèvement d'informations dans un texte narratif à une observation plus autonome, à l'interprétation et surtout à l'analyse ou au commentaire rédigés en réponse à des questions ouvertes. D'une manière générale, ils semblent plus compétents lorsqu'il s'agit de prélever des informations dans un document ou de restituer des connaissances

que lorsqu'on leur demande de mobiliser leurs connaissances et d'exercer leur esprit critique pour affronter des situations qui sortent du cadre scolaire (Grenet, 2008).

A la sortie du collège, les élèves français ont une tendance plus forte que dans les autres pays à s'abstenir de répondre aux questions à réponses construites, alors qu'ils réussissent mieux aux questions de type QCM ●. Ce très fort taux de non-réponse peut laisser supposer que c'est peut-être dans le domaine de l'expression écrite, plus que dans celui de la lecture proprement dite, que nos élèves éprouvent le plus de difficultés. A score égal, dans d'autres pays de l'OCDE, les élèves, même faibles, répondent aux questions qui leur sont posées. Le fait que les élèves français aient manifestement des réticences à prendre le risque de donner une réponse fautive, alors que les élèves des autres pays assument ce risque, est très certainement révélateur de leur crainte de voir stigmatiser leurs erreurs. Les élèves français ont en particulier des problèmes quand la réponse sollicitée nécessite un effort d'écriture impliquant des tâches sous-jacentes d'ordre méta-cognitif : les jeunes français essayent systématiquement de relier toute question à des routines scolaires et préfèrent s'abstenir de répondre quand ils ont un doute sur le type de réponse à apporter (Rémond, 2006). On retrouve ici une caractéristique majeure de notre enseignement qui, souvent, ne s'appuie pas sur les erreurs des élèves, mais considère ces erreurs comme des fautes et les sanctionne comme telles (Emin, 2008).

Il est intéressant de comparer ces constats avec ceux réalisés à partir des évaluations PIRLS de l'IEA dans un domaine équivalent, sur les élèves de CM1. On y constate en effet que les élèves français sont très performants lorsqu'il s'agit de retrouver des informations ou de faire des inférences simples, mais qu'ils sont moins à l'aise quand il s'agit d'interpréter ou de produire des écrits faisant appel à la réflexion critique. Rémond (2007) en

● C'est particulièrement net en compréhension de l'écrit, même si ce constat concerne l'ensemble des domaines évalués.

conclut que l'empan des tâches proposé à l'école est sans doute trop étroit et ne sollicite qu'une compréhension immédiate et de surface des textes.

Des résultats d'évaluations qui ne font pas qu'évaluer de « simples » compétences de lecture et d'écriture

Dans une analyse secondaire de PISA 2000, plusieurs chercheurs du laboratoire Escol (Université Paris 8) ont proposé un nouveau traitement statistique des réponses de 800 élèves français à partir d'hypothèses théoriques différentes.

Les auteurs supposent que les items proposés dans PISA 2000 pour apprécier la littératie des élèves ne renvoient pas à un unique registre de compétences (l'aptitude à réaliser des tâches qui s'inscrivent dans des situations de vie réelle) mais à plusieurs registres différents ●. Les auteurs montrent alors que le postulat de stabilité et d'homogénéité des compétences évaluées par PISA n'est vérifié que pour les élèves les plus performants du système éducatif, ceux-là mêmes qui peuvent facilement conjuguer les différents registres de compétences laissés dans l'implicite par l'enquête. Autrement dit, des éléments contextuels variés (mode de travail, univers de référence mobilisés...) pèsent fortement sur les performances des élèves, au point que des élèves peuvent répondre différemment pour des raisons qui ne relèvent pas des simples compétences de lecture et de compréhension de l'écrit qu'on pense évaluer.

Des constats qui rendent sans doute plus difficile et complexe la tâche de prévoir les réussites ou les échecs des élèves aux enquêtes de ce type, mais aussi et surtout de penser les remédiations possibles, sur les plans institutionnels, curriculaires et pédagogiques (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006).

Le difficile passage des savoirs scientifiques enseignés aux savoirs réutilisés

Dans les situations proposées par PISA, les deux disciplines de sciences expérimentales (sciences physiques et chimiques et sciences de la vie et de la terre) peuvent être concernées simultanément, alors qu'elles sont approchées séparément dans l'enseignement ●. Les questions posées par PISA ne sont pas toujours abordées dans l'enseignement des sciences ou font appel à des perspectives plus larges, comme par exemple celle de savoir identifier ce qu'est un problème scientifique par rapport à ce qu'est un problème de société, ou celle de retrouver l'objet « scientifique » d'une question au sein d'une problématique hétérogène.

Les élèves français ne sont pas familiers avec les types de questionnement utilisés dans PISA, qui relèvent de situations rencontrées dans la vie quotidienne, de l'environnement, des technologies liées à l'énergie...

Si certains élèves font spontanément le lien entre les différents univers, d'autres n'y arrivent pas spontanément. Pour l'enseignement des sciences, cela signifie prêter plus d'attention à développer un savoir « à propos de la science » dans l'ensemble des activités, pour permettre à tous les élèves de mieux comprendre les objectifs de l'enseignement (Tiberghien, 2009). La mise en place d'expériences permettant de tester une hypothèse scientifique et les conclusions que l'on peut tirer des résultats de ces expériences sont très bien assimilés par les élèves français. Cependant, seuls 26,2 % des élèves français contre 22,3 % en moyenne des pays de l'OCDE) sont en mesure de développer la première étape indispensable à toute démarche scientifique : la recherche d'hypothèses expérimentales ou de facteurs pouvant influencer sur une expérience (Coppens, Bourny & Cavayé, 2007).

● Certains sujets se rapprochent même parfois plus de la géographie que des sciences !

● Registre des savoirs scolaires proprement dit, mais aussi registre de l'expérience personnelle, des valeurs, opinions et préjugés, des habitudes et des modes d'interprétation usuels des situations scolaires et celui des « compétences et des postures cognitives liées à une acculturation propre à la littératie ».



Un certain nombre d'items vise à évaluer les compétences des élèves à utiliser des chiffres dans la vie réelle plus qu'à maîtriser des savoirs mathématiques formels, ce qui explique une partie des moins bons résultats de l'échantillon français, ces élèves étant plus habitués à l'acquisition de concepts mathématiques qu'au détour par le langage «de la vie réelle». Dans certains cas, la compréhension des textes, qui ne sont pas purement mathématiques, devient la principale difficulté que les élèves ont à affronter, plus que le problème « mathématique » stricto sensu (Bodin, 2006).

Les élèves français réussissent ainsi beaucoup mieux les items correspondant à une formulation proche du contexte scolaire ou dont les contenus se rapprochent de l'enseignement dispensé en France : exercices sur des supports géométriques, lecture de graphiques, application et établissement de formules. Ils éprouvent en revanche des difficultés à construire une relation entre des variables et obtiennent des résultats décevants lorsqu'il s'agit de travailler sur des nombres entiers et décimaux. On retrouve les mêmes constats en comparant les pratiques des enseignements britanniques et français en la matière (Doyle, 2008).

UNE VISION RENOUVELÉE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS SOUS L'ÉCLAIRAGE DES RÉSULTATS PISA

Depuis le début des années 2000, on constate au niveau international un renouveau des études qui prennent en compte les résultats des évaluations externes à des fins de comparaison des performances de chaque système éducatif et pour en tirer des éléments d'analyse des pratiques éducatives. L'immense et inédite base de données que constitue PISA, n'est bien évidemment pas étrangère à cette floraison d'études. Les chercheurs utilisent parfois directement les données de PISA, ou les retraitent et les complètent (y compris en utilisant des données contextuelles) au travers d'analyses secondaires. C'est

pourquoi plusieurs chercheurs plaident pour le développement de telles analyses dans chaque pays et pour un soutien fort des organismes publics dans l'accès aux données et le financement de telles recherches.

Olsen et Svein (2006) passent en revue les différents types d'analyses secondaires en prenant comme exemple la comparaison de l'enseignement des mathématiques en France et en Finlande. Ces travaux ont donné lieu à une conférence à Paris en 2005 où il a notamment été constaté que même si les épreuves de PISA ne couvrent qu'une petite partie du programme de mathématiques du Brevet en France (15%), elles correspondent à un éventail plus large d'exigences cognitives de haut niveau.

La question du tronc commun et de la différenciation

Comme le constate Mons (2008), les bases de données constituées par les grandes évaluations internationales permettent de dessiner des typologies de systèmes éducatifs, en mettant en lumière les variations sur le long terme des résultats des élèves selon les effets des politiques publiques. En matière d'évaluation des politiques éducatives, elles permettent des analyses statistiques entre d'un côté des indicateurs de performance des systèmes et de l'autre des schémas institutionnels, fruits des choix politiques.

Face au problème de l'hétérogénéité des publics, la France relève plutôt de la famille de pays qui a adopté une solution d'intégration uniforme. Ce modèle est caractérisé par un tronc commun long, avec une première sélection officielle à l'entrée dans le second cycle du secondaire, des taux de redoublement élevés, l'apparition de classes de niveau dans certains établissements dès le premier cycle du secondaire, un enseignement individualisé qui prend quasiment exclusivement la forme d'actions de remédiation et un nombre significatif de sorties du système éducatif sans qualification.

Le modèle caractérise principalement la famille latine développée (France, Espagne, Portugal...), dans laquelle le redoublement, la classe de niveau et l'échec scolaire se transforment en variables d'ajustement. Ce modèle s'inscrit davantage dans le symbolique –l'égalité pour tous– que dans le pragmatique, faute d'une réflexion poussée sur les moyens nécessaires ni d'une politique volontariste pour atteindre les objectifs proclamés (Mons, 2008).

Diverses analyses secondaires des bases de données PISA 2000, 2003 et 2006 permettent d'aboutir à des constats similaires susceptibles d'interpeller les responsables des politiques éducatives.●

Les pays qui constituent des unités géographiques, historiques ou culturelles, tendent à présenter des niveaux d'inégalités scolaires proches, remarque également Green (2008), à partir d'une étude des résultats de PISA 2006. Les pays anglophones et l'Europe continentale (Allemagne, Belgique...) présentent des inégalités scolaires élevées tandis que les pays d'Europe nordique et latine ainsi que les pays de l'Asie de l'Est sont caractérisés par des inégalités faibles. Dans une approche comparative qualitative qui vise à mettre en évidence les caractéristiques qui peuvent expliquer ces différences régionales, le chercheur avance que le groupe de pays présentant les plus faibles inégalités scolaires est caractérisé par un système d'école unique relativement uniforme ainsi que par de faibles pratiques de classes de niveau dans le secondaire inférieur.

Alegre et Ferrer (2010) ont identifié des variables fines permettant de constater l'effet important de l'âge de la première sélection dans le parcours éducatif comme facteur de ségrégation, ainsi que celui de la liberté laissée aux écoles dans le choix de leur public (plus significatif que celui du « libre choix » des parents).

Les analyses de régression réalisées à partir des données PISA 2006 suggèrent que les systèmes plus orientés vers des logiques de marché scolaire tendent à augmenter la ségrégation scolaire et sociale, alors que ceux qui sont caractérisés par des logiques de scolarité commune (école «comprehensive») et de régulation publique, tendent à les réduire. (Alegre et Ferrer 2010).

Un outil d'analyse national ou régional des systèmes éducatifs : quelques exemples européens

Il serait trop long de citer ici toutes les études allemandes qui se sont emparées de l'enquête de l'OCDE à la suite du choc causé par les premiers résultats PISA, sur lequel nous revenons plus loin. Notons juste que, au delà des descriptions officielles, PISA a permis de souligner les écarts réels dans les politiques éducatives des Länder et leurs résultats différenciés (Prenzel & Zimmer, 2006).

Au Royaume-Uni, des travaux ont mis à jour les importantes disparités sociales dans l'enseignement anglais révélées par PISA, au-delà des bons résultats globaux (Doyle, 2008).

Une équipe de chercheurs hollandais, analysant la baisse des résultats des élèves des Pays-Bas depuis 2003, a constaté un décalage entre les compétences évaluées par PISA et les objectifs curriculaires qui, dans ce pays, sont de fait fixés par les contenus des manuels scolaires (Kuiper & van den Akker, 2011).

Dans les pays scandinaves, plusieurs recherches ont utilisé les données PISA pour approfondir telle ou telle partie de l'analyse du fonctionnement éducatif dans une optique comparative au niveau régional.

Ainsi, comme le relève Crahay et Monseur (2008), plus un pays recourt au regroupement homogène des élèves selon des critères sociaux et/ou académiques :

- plus le bénéfice qu'aura un élève défavorisé de fréquenter une école favorisée sera important ;
- plus le déficit qu'aura un élève défavorisé de fréquenter une école défavorisée sera important ;
- plus l'écart de performance qui sépare les élèves faibles et les élèves forts sera élevé ;
- plus l'écart de performance qui sépare les élèves défavorisés et les élèves favorisés sera élevé ;
- plus la corrélation entre origine sociale et performance sera élevée ;
- plus la performance moyenne en lecture sera faible.



Des chercheurs (Linnakylmä et al., 2004) ont comparé la part minoritaire des élèves finlandais et suédois situés à des niveaux de performance en lecture insuffisants dans PISA, afin de dégager les facteurs de cette moindre réussite. Ils ont ainsi identifié les facteurs d'ordre socioculturels sur lesquels il est difficile d'agir dans l'école (origine sociale, immigration récente...) et ceux sur lesquels une action éducative est possible, par exemple pour renforcer l'estime de soi des élèves en échec. Une autre équipe (Leino et al., 2004) a utilisé les options finlandaises de l'enquête PISA 2000 (chaque pays avait le droit de rajouter des questions optionnelles pour « son » échantillon), afin de procéder à une analyse secondaire des données sur la littératie. Avec ces données supplémentaires, il a été possible de mieux cerner les pratiques de lecture d'imprimés non scolaires et les activités Internet. Kjærnsli et Lie (2004) ont mis en lumière les similarités et les différences entre les pays nordiques concernant les questions de compétence liées à la littératie scientifique dans PISA. ● Hvistendahl et Roe (2004) ont confronté la réussite scolaire en littératie des élèves de minorités norvégiennes, à partir des résultats de PISA 2000, avec celle des minorités du Danemark, de la Suède et de l'Allemagne.

Pour Turmo (2004), qui a procédé à une analyse des données PISA 2000 sur les pays nordiques, la relation est forte avec le capital culturel des parents dans plusieurs de ces pays, ce qui plaide pour un renforcement de l'enseignement des sciences vers les élèves d'origine culturelle moins élevée et pour la pertinence d'une approche « culturelle » de l'enseignement des sciences, visant à identifier et à réduire les obstacles à la culture scientifique.

Si la performance cognitive des élèves finlandais s'est avérée excellente au travers des résultats de PISA 2003, leur engagement dans la scolarité n'est pas si flatteur. Pour mieux comprendre ce résultat moyen constaté dans les

réponses PISA, une étude finlandaise (Linnakyla & Malin, 2008) a regroupé les élèves en six « clusters » selon les variables d'acceptation par les pairs, de relations entre élèves et enseignants, de perceptions des valeurs de l'école et de perceptions sur l'importance de l'éducation et de l'école pour leur avenir.

DANS QUELLE MESURE PEUT-ON SE FIER À PISA ?

On s'accorde, au sein même de la communauté des chercheurs en éducation, sur le fait que le programme de l'OCDE a bénéficié d'une expertise et d'une attention méthodologique qui obligent à déplacer la critique sur un autre terrain que la discussion sur le caractère plus ou moins rigoureux de l'enquête elle-même. Cela ne préjuge pas, en revanche, d'autres débats et interpellations qui peuvent conduire à souligner les limites de ce type d'enquêtes à qui ont veu parfois faire dire plus qu'elles ne peuvent signifier.

L'effet du choix des « 15 ans »

On sait que dans l'échantillon des élèves français de PISA, ceux qui sont collégiens ont pour caractéristique d'avoir redoublé, alors que tous les lycéens sont « à l'heure ». Si le palier d'orientation intervenait en France avant ou après cet âge, le problème ne se poserait pas en ces termes. La question à laquelle permet de répondre l'enquête PISA est donc celle du mode de scolarisation des élèves à 15 ans dans chaque pays et d'en inférer les conséquences sur les compétences acquises tout au long de la scolarité. Elle ne permet pas en revanche de mesurer le poids des effets de composition des établissements ou des classes sur les compétences (Felouzis, 2009). L'échantillon des élèves Français de l'enquête PISA n'est pas représentatif d'un niveau scolaire particulier, à la différence d'autre pays qui pratiquent le passage automatique comme la Finlande, le Royaume-Uni ou la Suède (Grenet, 2008).

● L'analyse des regroupements effectués a permis ensuite d'identifier des groupes significatifs, par pays ou selon le contexte géographique, culturel ou politique.

Certains chercheurs ont aussi fait remarquer qu'une telle approche était susceptible de pénaliser mécaniquement les approches pédagogiques fondées sur la construction par « briques » d'un savoir dont le terme est fixé à la fin de l'enseignement secondaire (lorsque les élèves atteignent l'âge de 17 ou 18 ans) plutôt que la constitution d'un « socle commun de connaissances » supposé atteint à la fin de la scolarité obligatoire (Prais, 2003).

D'autres regrettent que les évaluations internationales se concentrent sur les résultats des élèves durant ou à la fin de leur scolarité, sans connaître les progrès que ces élèves ont accomplis depuis qu'ils ont commencé leur scolarité (Tymms, 2004). Ils plaident par conséquent pour des études longitudinales qui prennent en compte les acquis des enfants à l'entame de leur scolarité.

Des questions méthodologiques récurrentes pour ce type d'évaluations

Alors que les comparaisons internationales peuvent être pertinentes pour construire un jugement global sur la performance des systèmes éducatifs, il faut se méfier de jugements plus détaillés, estime William (2008). En particulier, on ne peut tirer de conclusions trop fines sur la qualité de l'enseignement délivré. En effet, les évaluations comme PISA sont très peu sensibles aux effets d'un enseignement de haut niveau pour trois raisons :

- comparé au taux de réussite à l'intérieur d'une classe d'âge, le taux de progression des individus reste toujours très modeste,
- les méthodes standardisées des tests tendent à supprimer les items qui montrent une grande sensibilité aux variations d'enseignement,
- l'utilisation dans PISA d'items de différenciation (qui fonctionnent pour identifier et exclure les items non comparables à travers les différentes langues) réduisent la réactivité des évaluations à l'enseignement.

Les évaluations externes internationales butent par ailleurs toujours sur la difficulté d'utiliser des concepts et des mots qui gardent une même signification à travers plusieurs langages : même si une traduction est techniquement correcte, la connotation et l'utilisation des mots identiques peuvent varier d'un pays à l'autre. Il ne faut pas sous-estimer les biais issus des traductions ou des sens différents des consignes selon les langages et les aires culturelles. ●

Vrignaud (2006) se demande plus fondamentalement si, dans PISA, le souci et l'exigence psychométrique ● n'ont pas pris le dessus sur l'exigence d'élaboration théorique de ce qu'est la littératie. Il pointe notamment le risque de considérer les compétences mesurées par PISA comme dotées d'une réalité autonome et objective, indépendante des contextes culturels et sociaux, alors que ces compétences sont étroitement dépendantes d'un modèle de mesure, qui peut être lié à des types d'apprentissages scolaires et de milieux culturels précisément contextualisés. Il plaide par conséquent pour une meilleure prise en compte dans PISA de la définition théorique (et non uniquement psychométrique) des compétences par domaines, comme cela été fait dans le projet DESECO de l'OCDE.

PISA ET LE PILOTAGE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

LE « CHOC PISA » EN ALLEMAGNE

L'exemple le plus connu de vaste mouvement de réforme provoqué par PISA est celui de l'Allemagne, où la présentation des résultats de l'enquête internationale a provoqué une remise en cause de la perception qu'avaient les allemands de leur système éducatif, voire même de leurs valeurs sociales et culturelles. D'autres enquêtes internationales comparatives avaient déjà souligné les faibles performances allemandes, notamment en mathématiques, mais n'étaient connues

Le mot « style » a par exemple pour des français un sens très littéraire (le style d'un écrivain) alors qu'il englobe pour des anglophones, des questions d'illustration ou de typographie.

« La psychométrie est la science étudiant l'ensemble des techniques de mesures pratiquées en psychologie, ainsi que les techniques de validation de ces mesures. Ces techniques concernent tous les champs de la psychologie, ainsi que d'autres domaines de sciences connexes (comme la recherche en comportement du consommateur par exemple) mais elles ont été surtout développées, à l'origine, pour la mesure des performances intellectuelles » (Wikipedia).



que des élites. La nouveauté de PISA a consisté à toucher le grand public et à générer une attente politique nouvelle. Alors que le champ de la politique éducative ne constituait pas un sujet politique majeur jusqu'au milieu des années 90, la conviction de plus en plus répandue d'un lien fort entre la compétitivité économique et la performance éducative a constitué le terreau fertile du choc PISA. Il ne s'agissait plus uniquement de questions éducatives mais d'enjeux de déclin ou de prospérité nationale, ce qui a propulsé le sujet en tête des priorités (Martens et Niemann, 2010).

Les résultats de PISA, dès le début du programme, ont montré que l'Allemagne figure parmi les pays dans lesquels la réussite éducative est la plus étroitement corrélée au milieu socio-économique. ● Dans ce pays où les régions sont traditionnellement jalouses de leurs prérogatives en matière d'éducation, le choc PISA s'est notamment traduit par le fait que tous les Länder ont approuvé l'introduction de standards nationaux au début de l'année scolaire 2004-2005. Le consentement à l'instauration de standards et d'une structure nationale qui s'assure du respect de ces normes aurait été inconcevable sans l'impact de l'étude PISA (Ertl, 2006). ●

L'évaluation internationale a également eu des conséquences importantes sur le discours éducatif et la recherche en éducation en Allemagne. Une priorité à la recherche empirique concernant les pratiques éducatives les plus efficaces a été clairement affirmée, au point que certains auteurs ont évoqué une restructuration de la discipline « éducation » en Allemagne (Bohl, 2004).

En revanche, si l'agenda des réformes en cours s'est focalisé sur certains aspects (standards nationaux, mesures d'assurance qualité, enseignement centré sur les compétences), d'autres ont été négligés. Ainsi, il y a eu peu de débat sur la question sensible de la sélection des élèves à l'entrée de l'enseignement secondaire outre-Rhin, alors

même que de nombreux experts attribuent justement une grande partie des mauvais résultats allemands dans PISA au tri trop précoce des élèves entre des filières fortement différenciées.

C'est également à ce niveau qu'on peut constater que des diagnostics proches ne provoquent pas forcément les mêmes réactions, tout au moins au niveau des décideurs de politique publique. Ainsi, certains travaux pointent le fait que si les résultats des élèves allemands et tchèques aux épreuves de PISA sont en de nombreux points similaires, la perception de PISA a été fort différente dans les deux pays. En République tchèque les résultats de PISA n'ont débouché sur aucun changement d'ampleur, la sélection précoce mise en place au début des années 90 bénéficiant d'un soutien majoritaire des élites, des médias et des parents. Il n'y a pas en la matière d'*evidence-based policy* ●, estime le chercheur tchèque, Greger (2008).

DES ETATS-UNIS INDIFFÉRENTS À PISA

Les résultats PISA des élèves aux Etats-Unis n'ont reçu quasiment aucun écho, ce qui confirme, s'il en était besoin, l'absence de lien mécanique entre le rang d'un pays dans PISA et sa réaction aux résultats du programme. Plusieurs analyses soulignent le fait que le pays avait pris conscience, depuis longtemps des faiblesses de son éducation, peut expliquer l'absence de « choc PISA » aux États-Unis (Martens & Niemann, 2010). ●

Depuis la fin des années 1950 et le lancement du Sputnik par l'Union soviétique, la compétitive scientifique du pays est une obsession américaine. Elle a amené de multiples rapports décrétant la mobilisation sur l'éducation (*A Nation at Risk* au début des années 1980, *No Child Left Behind* au début des années 2000) et entraîné toute une série de mesures visant à mieux contrôler les résultats des établissements scolaires (*accountability, standards...*). Les performances parfois médiocres de l'éducation constituent donc

● Les élèves allemands d'origine immigrée sont parmi ceux qui éprouvent le plus de difficultés comparés aux élèves d'origine immigrée dans les autres pays de l'OCDE.

● Ces réformes ont été largement inspirées par le rapport commandé à Klieme (2004), dans lequel ce chercheur à l'Institut Allemand de Recherche Pédagogique Internationale (le DIPF) et son équipe préconisent la mise en place de « standards de résultats ».

● Pour une définition de l'evidence based education ou policy, voir notre billet sur le blog [Eduveille](#).

● Malgré un peu flatteur classement en 24ème position en mathématiques sur les 30 pays de l'OCDE, les résultats de PISA 2006 n'ont par exemple pas fait débat dans la presse.

Par ailleurs, comme les États-Unis disposent d'universités attractives, qui aspirent un grand nombre de doctorants de haut niveau venus de toute la planète, la formation des élites ne constitue pas un problème majeur pour cette nation.

un constat partagé dans l'esprit des américains et ont suscité la mise en place de nombreux dispositifs de tests et d'évaluations pour comparer les performances des écoles et des états. On comprend dès lors que les résultats PISA ne sont pas reçus comme une révélation, dans un pays plus tourné vers ses évaluations internes : le programme d'évaluation international ne met pas en lumière un décalage entre une image « perçue » et une image « réelle », contrairement à ce qui s'est passé en Allemagne. ●

UNE LARGE GAMME DE RÉACTIONS SELON LES PAYS

La façon dont PISA a été reçu dans d'autres pays se répartit sur un vaste spectre de réactions, entre ces deux pôles extrêmes que constituent l'Allemagne et les États-Unis.

Au Danemark, les enquêtes de l'IEA et de PISA ont été largement commentées ces vingt dernières années et ont engendré la diffusion d'une véritable culture de l'évaluation (Egelund, 2008). Une dizaine de tests nationaux a été introduite depuis 2007, sur des thèmes variés et à différents niveaux de la scolarité. Le fait que PISA s'appuie sur les compétences pour la formation tout au long de la vie est plutôt bien accueilli, car on a constaté un degré de correspondance élevé entre les objectifs de la scolarité obligatoire et les items de PISA. Autrement dit, PISA valide une culture scolaire locale qui légitime les verdicts de l'enquête internationale (et vice versa).

Au Portugal, le gouvernement constitutionnel a utilisé l'enquête de l'OCDE pour justifier plusieurs réformes éducatives et leur apporter une crédibilité « internationale » au delà des controverses nationales. Ce fut le cas notamment du « Nouveau Modèle d'évaluation des enseignants », du Programme national d'éducation à la langue portugaise ou du Plan national de lecture. Les données de PISA ont permis de renforcer les arguments du gouvernement et d'élargir leurs capacités de

décision, en consolidant les connaissances issues des outils d'évaluation nationale (Afonso, 2009).

Alors que le rang des Pays-Bas se dégrade relativement dans PISA depuis 2003, le gouvernement fixait comme priorité politique à l'automne 2010 de figurer à terme dans le « top 5 » de PISA, en focalisant son attention sur les tests, les savoirs fondamentaux et les 20% d'élèves les plus performants (Kuiper & van den Akker, 2011).

En Finlande, les excellents résultats des élèves ont évidemment plutôt conforté le système éducatif, mais ses différents acteurs en ont tiré des enseignements différents. Les syndicats d'enseignants ont mis en avant que les bons résultats PISA étaient le produit de l'expertise et de la qualité des enseignants finlandais. Les représentants du gouvernement ont plutôt relié ces résultats aux réformes mises en œuvre dans les années précédentes : développement d'une école compréhensive, formation universitaire des enseignants, autonomie accordée aux enseignants et décentralisation de l'éducation, etc. En revanche, alors que les rapports de PISA montrent que les bons résultats finlandais sont notamment dus à l'homogénéité des résultats des élèves, avec seulement peu d'élèves « très performants », des analyses ministérielles présentent ce fait comme un problème, en suggérant des mesures pour mieux prendre en compte les étudiants précoces ou très doués (Rautalin & Alasuutari, 2009).

En Hongrie, les résultats de PISA sont en contradiction avec les précédentes enquêtes internationales de l'IEA : alors que ces dernières, basées sur les programmes d'études, permettent de mettre en exergue un excellent niveau de performance des élèves hongrois, les résultats de PISA soulignent au contraire les scores décevants des écoliers dans les compétences visées par l'étude de l'OCDE. Tout semble donc en place pour un « choc PISA » comparable à l'Allemagne. Pourtant, si

les résultats de PISA ont été intégrés dans le discours public sur l'éducation en Hongrie, ils n'ont débouché ni sur un consensus politique quant aux conclusions à en tirer pour la politique publique ni même sur un consensus scientifique sur la façon de les interpréter (Bajomi, Berényi, Neumann & Vida, 2009). En Roumanie, PISA n'a généré que peu de débat et a eu peu de conséquences. Faute d'acteurs sociaux ou politiques qui s'en emparent, les résultats de l'enquête n'ont constitué un sujet de préoccupation ni public ni professionnel (Rostas et al., 2009). ●

PISA est un sujet bien couvert dans les médias en Communauté française de Belgique, au parlement et dans les débats de politique publique. Selon certains chercheurs (Mangez, 2009), les résultats sont largement utilisés comme un argument supplémentaire dans des débats qui restent fondamentalement articulés sur des clivages préexistants ou des oppositions traditionnelles entre différentes options de politiques publiques.

UNE ENTRÉE TARDIVE ET MODÉRÉE DE PISA DANS LE DÉBAT PUBLIC FRANÇAIS

Charbonnier (2011) ● affirme que « dans l'école française, on évalue beaucoup les élèves, mais on a des réticences à ce que le système soit évalué ». Il est vrai qu'il n'y pas eu en France de « choc PISA », c'est-à-dire une évolution convergente et brutale du débat public vers l'acceptation d'un ensemble de réformes dont l'enquête PISA aurait montré la nécessité. Jusqu'en 2004, le débat sur PISA est d'abord une affaire d'initiés, notamment parce que le ministère a anticipé la communication officielle des résultats pour mieux en atténuer la portée et canaliser le débat public. Les experts du ministère insistent sur les biais méthodologiques, pendant que les syndicats enseignants et de nombreux acteurs éducatifs se satisfont de ces réticences, qui renforcent leurs

réerves de principe envers une évaluation externe conduite par l'OCDE.

En revanche, à la suite de l'élection de Sarkozy en 2007, les résultats de PISA 2006 sont fortement mobilisés par le nouveau gouvernement, en particulier par le ministre de l'Éducation Darcos. PISA 2006 marque en cela une rupture, avec une plus grande utilisation de l'enquête dans les discours politiques et l'installation du sujet PISA dans le paysage médiatique français. En ce sens, c'est bien un changement politique qui a conduit à un changement cognitif et non l'inverse (Mons & Pons, 2009).

Les résultats estimés médiocres de la France dans PISA 2006 et 2009 sont ainsi plus fréquemment invoqués pour justifier ou pour invoquer la nécessité de certaines mesures ou réformes. Néanmoins, on ne peut dire que le débat sur l'école s'est réorganisé autour des diagnostics de PISA. Tout juste peut-on relever que les bons résultats de la Finlande et de certains autres pays nordiques ont contribué à invoquer régulièrement les expériences éducatives de ces pays, soit pour s'en inspirer au nom des bonnes pratiques soit pour les relativiser au regard d'autres critères. ●

UN ÉLÉMENT CENTRAL DU SOFT POWER INTERNATIONAL ?

Les enquêtes de l'OCDE ont souvent amené des experts, des chercheurs et des décideurs de politique éducative à se rencontrer et à se confronter pour analyser les données des différentes vagues de PISA. La réussite de l'évaluation internationale a ainsi un aspect inédit dans la mesure où les données semblent représenter une référence commune qui permet de relier les mondes de la recherche et du pilotage politique (Barroso & De Carvalho, 2008). En cela, PISA, vecteur de médiation entre recherche et politique, est intégrée dans une chaîne de processus de traductions entre plusieurs mondes.

● Néanmoins, à partir de 2006, des tests d'évaluation nationaux ont été mis en place à divers niveaux de la scolarité et deviennent progressivement un outil de régulation.

● Analyste OCDE et chargé de la communication sur PISA.

● Il faut ici relever que le cas de la Finlande, dont les bons résultats sont présentés comme exemplaires d'une réussite de la scolarisation commune jusqu'à 15 ans, focalise par conséquent les attentions de ceux qui veulent remettre en cause cette relation entre école commune et bons résultats scolaires. On trouve ainsi toute une série d'écrits à visée polémique visant à déconstruire le « modèle finlandais », de l'article de type universitaire (Bulle, 2009) jusqu'à des blogs prêtant à un faux « universitaire » finlandais (Taksin Nuoret, introuvable en Finlande et dans tout annuaire universitaire...) toute une théorie attribuant à la langue finnoise les bons résultats de la Finlande dans PISA.

L'utilisation de l'enquête par les gouvernements illustre aussi la façon dont l'évaluation externe des élèves est aujourd'hui largement utilisée comme outil de régulation des politiques éducatives, dans le cadre de ce que les chercheurs de politique publique nomment une « *soft regulation* », avec l'OCDE intervenant comme « *third party evaluator* » pour évaluer, classer et comparer les différents fournisseurs de services éducatifs que sont les Etats. PISA permettrait alors à l'OCDE de jouer un rôle indirect mais majeur dans la gouvernance de l'éducation. Plusieurs chercheurs qui ont travaillé sur la « gouvernance par les nombres » se sont ainsi focalisés sur le programme international comme outil d'une nouvelle gouvernance de l'espace européen de l'éducation (Grek, 2009). A travers ses enquêtes, certains estiment que l'OCDE dispose d'une caution scientifique pour populariser des orientations politiques en matière éducative (Mangez, 2009).

Cette perspective suscite certaines défiances et mises en garde contre l'usage de PISA consistant à en faire un outil de *benchmarking*, en utilisant son potentiel de légitimation scientifique comme élément d'une *evidence based education* (éducation basée sur des résultats scientifiques). ● Personne ne revendique toutefois d'aller vers un système éducatif « universel » dont PISA serait la pierre de touche, mais l'intérêt de confronter les solutions des différents pays à des problèmes qui sont souvent communs est souligné. Encore faut-il prendre en compte les données de contexte (et donc disposer de questionnaires en conséquence) pour éviter les conclusions rapides en terme de relations causales, en attribuant les supposés « bons » résultats d'un pays à certaines caractéristiques apparentes, sans plus de contrôle (Émin, 2008).

Les enquêtes cherchant à identifier les facteurs de causalité devraient plutôt conduire à des appels à projets reposant sur d'autres méthodes que les

grandes enquêtes quantitatives. Ces projets devraient inclure des études longitudinales articulant des méthodes qualitatives et quantitatives (Egelund, 2008). Plus optimiste, Gustafsson (2008) reconnaît que les évaluations internationales se prêtent facilement à de mauvaises interprétations ou des usages biaisés. Il estime toutefois qu'elles offrent des possibilités d'améliorer la recherche en éducation, grâce à la qualité des données produites, qui permettent de mieux comprendre les effets éducatifs de variables situées dans ou en dehors du système éducatif.

Les responsables politiques et éducatifs, qui sont probablement les lecteurs les plus assidus des rapports, sont en effet peut-être conduits à des confusions, mélangant les facteurs, les effets et les causes.

En revanche, alors que les données rassemblées pourraient justifier la mise en œuvre d'enquêtes secondaires, Rochex (2008) regrette que les organisations internationales et les gouvernements ne semblent pas désireux d'encourager et de financer de telles investigations dans le respect de l'autonomie scientifique des chercheurs.



BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie de ce dossier est consultable en ligne. La bibliographie en ligne comprend les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Afonso Natercio & Costa Estela (2009). « The influence of the Programme for International Student Assessment (PISA) on policy decision in Portugal : the education policies of the 17th Portuguese Constitutional Government ». *Sísifo. Educational Sciences Journal*, n° 10, p.53-64.
- Alegre Miquel A. & Ferrer Gerard (2010). « School regimes and education equity : some insights based on PISA 2006 ». *British Educational Research Journal*, Vol.36, n° 3, p.433-461.
- Barroso João & de Carvalho Luis M. (2008). « PISA : un instrument de régulation pour relier des mondes ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.77-80.
- Bautier Élisabeth, Crinon Jacques, Rayou Patrick & Rochex Jean-Yves (2006). « Performances en littérature, mode de faire et univers mobilisés par les élèves ; analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.85-101.
- Bieber Tonia & Martens Kerstin (2011). « The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US ». *European Journal of Education*, Vol.46, n° 1, p.101-116.
- Bodin Antoine (2009). « L'étude PISA pour les mathématiques. Résultats français et réactions. ». *Gazette des mathématiciens*, n° 120, p.53-67.
- Bohl Thorsten (2004). « Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie. » *Die deutsche Schule*, Vol.96, n° 4, p.414-425.
- Bottani Norbert & Vrignaud Pierre (2005). *La France et les évaluations internationales*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Bulle Nathalie (2010). « L'imaginaire réformateur. PISA et les politiques de l'École ». *Le Débat*, n°159, mars-avril, p.95-109.
- Charbonnier Éric (2011). « En France, le baccalauréat est perçu comme plus important qu'une licence ». *Le Monde*, 15 juin 2011.
- Coppens Nicolas, Bourny Ginette & Cavayé Bertrand (2007). « PISA : Une enquête internationale pour évaluer la culture scientifique des élèves de quinze ans. ». *udppc.asso.fr*, p.1-10.
- Crahay Marcel & Monseur Christian (2008). « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.55-65.
- Demeuse Marc & Baye Ariane (2008). « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens ». *Revue française de pédagogie*, n° 165, p.91-103.
- Doyle Ann (2008). « Educational performance or educational inequality : what can we learn from PISA about France and England ? ». *Compare*, Vol.38, n° 2, p.205-217.
- Duru-Bellat Marie, Mons Nathalie & Bydanova Elizaveta (2008). « Cohésion scolaire et politiques éducatives ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.37.
- Duru-Bellat Marie, Mons Nathalie & Suchaut Bruno (2004). « Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA ». *Éducation et formations*, n° 70, p.123-131.
- Egelund Niels (2008). « The value of international comparative studies of achievement - a Danish perspective ». *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, Vol.15, n° 3, p.245-251.
- Emin Jean-Claude (2008). « Que fait-on des évaluations internationales dans le système éducatif français ? » In *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Gilles Baillat, Jean-Marie De Ketele, Léopold Paquay & Claude Thélot (dir.). Bruxelles : De Boeck.
- Ertl Hubert (2006). « Educational standards and the changing discourse on education : the reception and consequences of the PISA study in Germany ». *Oxford Review of Education*, Vol.32, n° 5, p.619-634.
- Rostás Zoltán, Kósa István, Bodó Julianna, Kiss Adél & Fejes Ildikó (2009). *Use and Circulation of PISA in a Romanian context*, KNOWandPOL Report.



- Felouzis, Georges (2009). « Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale ». *Sociologies*.
- Felouzis Georges (2009). « Cooptation, concurrence ouverte et marchés : Analyse de trois modes de construction des inégalités scolaires » Colloque « *Penser les marchés scolaires* ». Genève : mars 2009.
- Forestier Christian (2007). « Égalité ou compétition ? L'impact des comparaisons internationales ». *Pouvoirs*, Vol.3, n° 122, p.109-123.
- Goldstein Harvey (2008). « Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.69-76.
- Green Andy (2008). « Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.15-26.
- Greger David (2008). « Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.91-98.
- Grek Sotiria (2009). « Governing by numbers : the PISA 'effect' in Europe ». *Journal of Education Policy*, Vol.24, n° 1, p.23-37.
- Grenet, Jean (2008). « PISA : une enquête bancale ? » *La vie des idées*.
- Gustafsson Jan-Eric (2008). « Effects of International Comparative Studies on Educational Quality on the Quality of Educational Research ». *European Educational Research Journal*, Vol.7, n° 1, p.1-1.
- Haahr, Jens H., et al. (2005). *Explaining student performance : evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Copenhague : Danish Technological Institute.
- Haut Conseil de l'Éducation (2011). *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Hugonnier Bernard (2008). « Les acquis des adolescents. PISA : une évaluation internationale des acquis des élèves ». *Futuribles Futuribles*, n° 344, p.47-62.
- Hvistendahl Rita & Roe Astrid (2004). « The literacy achievement of Norwegian minority students ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.48, n° 3, p.307-324.
- Johannesson Ingolfur A., Lingard Bob & Mills Martin (2009). « Possibilities in the Boy Turn? Comparative Lessons from Australia and Iceland ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.53, n° 4, p.309-329.
- Kieffer A. (2007). « Les comparaisons statistiques des systèmes éducatifs en Europe : pour un usage raisonné des catégories indigènes ». *Revue internationale de politique comparée*, Vol.14, n° 3, p.425-436.
- Kjærnsli Marit & Lie Svein (2004). « PISA - and scientific literacy : similarities and differences between the nordic countries ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.48, n° 3, p.271-286.
- Klieme, Eckhard (2004). *Le développement de standards nationaux de formation : Une expertise*. Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (BMBF).
- Kuiper Wilmad & van den Akker Jan (2011). « A curricular analysis of PISA outcomes and trends 2003-2009 : the Netherlands case ». Berlin : ECER 2011.
- Le Hebel Florence, Montpied Pascale & Tiberghien Andrée (2009). « Interpreting French students difficulties in PISA science evaluation. ». *PISA research conference*.
- Leino Kaisa, Linnakyla Pirjo & Malin Antero (2004). « Finnish students' multiliteracy profiles ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.48, n° 3, p.251-270.
- Linnakyla Pirjo & Malin Antero (2008). « Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003 ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.52, n° 6, p.583-602.
- Linnakyla Pirjo, Malin Antero & Taube Karin (2004). « Factors behind low reading literacy achievement ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.48, n° 3, p.231-249.
- Mangez Eric (2009). « The status of PISA in the relationship between civil society and the educational sector in French -speaking Belgium ». *SiSIFO, Educational Sciences Journal*, n° 10, p.15-26.
- Martens, Kerstin & Niemann, Dennis (2010). *Governance by comparison : How ratings & rankings impact national policy-making in education*. Bremen : Univ., Sonderforschungsbereich 597 Staatlichkeit im Wandel.
- Meuret Denis & Morlaix Sophie (2006). « Origine sociale et performances scolaires ». *Revue française de sociologie*, Vol.47, n° 1, p.49-79.



- Mons Nathalie (2008). « Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales : introduction ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.5-13.
- Mons Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie & Bydanova Elisaveta (2008). « Cohésion scolaire et politiques éducatives ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.37-54.
- Mons, Nathalie & Pons, Xavier (2009). *La réception de PISA en France. Connaissances et régulation du système éducatif*. KNOWandPOL Report.
- Moreau Jean, Nidegger Christian & Soussi Anne (2006). « Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.43-53.
- Olsen Rolph V. & Lie Svein (2006). « Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.11-26.
- Prenzel Manfred & Zimmer Karin (2006). « Études complémentaires de PISA 2003 en Allemagne : principaux résultats et enseignements ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.55-70.
- Prais Sig. J.(2003). « Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA) ». *Oxford Review of Education*, Vol.29, n° 2, p.139-163.
- Rautalin Marjaana & Alasuutari Pertti (2009). « The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government ». *Journal of Education Policy*, Vol.24, n° 5, p.539-556.
- Rémond Martine (2007). « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? ». *Repères*, n° 35, p.53-72.
- Rémond Martine (2006). « Éclairage des évolutions internationales PIRLS et PISA sur les élèves français ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.71-84.
- Rey, Olivier (2010). The use of external assessments and the impact on education systems. In *Beyond Lisbon 2010 : Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe*, edited by Sheila M. Stoney. Slough : NFER.
- Ringarp Johanna (2010). « Is the Grass always Greener ? The Effect of the PISA Results on Education Debates in Sweden and Germany ». *Educational Research*, Vol.9, n° 3, p.422-430.
- Rochex Jean-Yves (2008). « PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.81-85.
- Rochex Jean-Yves (2006). « Chapter 5 : Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment : Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests ». *Review of Research in Education*, Vol.30, n° 1, p.163-212.
- Rochex Jean-Yves (2006). « PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.5-9.
- Rostas, Zoltan, et al. (2009). *Use and Circulation of PISA in a Romanian Context*. Knowledge and Policy Network.
- Schleicher Andreas (2007). « Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? ». *Journal of Educational Change*, Vol.8, n° 4, p.349-357.
- Tiberghien, Andrée. (2009). The Importance of Aligning Teaching and Assessment. In *PISA science 2006*, edited by Rodger W. Bybee and Barry McCrae. Arlington : NSTA Press.
- Tymms Peter(2004). « Are standards rising in English primary schools? ». *British Educational Research Journal*, Vol.30, n° 4, p.477-494.
- Vrignaud Pierre (2006). « La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.27-41.
- Waldow Florian, Tillmann Klaus-jurgen, Dederig Kathrin & Kneuper Daniel (2009). « What PISA Did and Did Not Do : Germany after the "PISA-shock" ». *Educational Research*, Vol.8, n° 3, p.476-483.
- William Dylan (2008). « International comparisons and sensitivity to instruction ». *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, Vol.15, n° 3, p.253-257.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Olivier Rey (2011). «PISA : ce que l'on en sait et ce que l'on en fait». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°66, octobre.

En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=66&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● *Effets des pratiques pédagogiques sur les Apprentissages*

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=65&lang=fr>

● *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>

● *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyses>

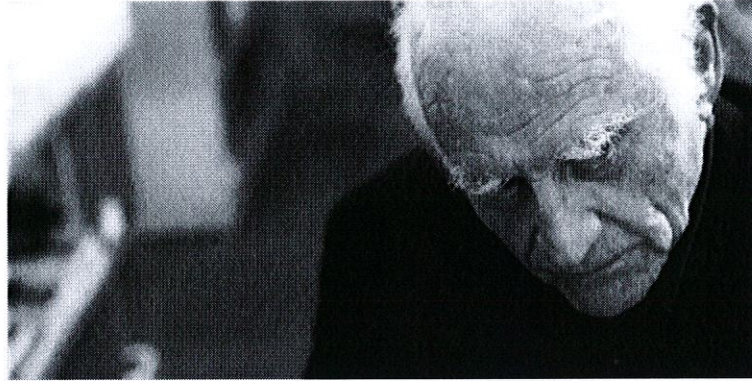
© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (0)4 72 76 61 00
Télécopie : +33 (0)4 72 76 61 93

Le Monde.fr

Débat › Les débats de la semaine : éducation, égalité, libération

Eduquer au XXIe siècle

LEMONDE.FR | 05.03.11 | 13h39 • Mis à jour le 07.03.11 | 08h50



Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître. Qui se présente, aujourd'hui, à l'école, au collège, au lycée, à l'université ?

Ce nouvel écolier, cette jeune étudiante n'a jamais vu veau, vache, cochon ni couvée. En 1900, la majorité des humains, sur la planète, travaillaient au labour et à la pâture ; en 2011, la France, comme les pays analogues, ne compte plus qu'un pour cent de paysans. Sans doute faut-il voir là une des plus fortes ruptures de l'histoire, depuis le néolithique. Jadis référée aux pratiques géorgiques, la culture, soudain, changea. Celle ou celui que je vous présente ne vit plus en compagnie des vivants, n'habite plus la même Terre, n'a plus le même rapport au monde. Elle ou il n'admire qu'une nature arcadienne, celle du loisir ou du tourisme.

- Il habite la ville. Ses prédécesseurs immédiats, pour plus de la moitié, hantaient les champs. Mais, devenu sensible à l'environnement, il polluera moins, prudent et respectueux, que nous autres, adultes inconscients et narcisses. Il n'a plus la même vie physique, ni le même monde en nombre, la démographie ayant soudain bondi vers sept milliards d'humains ; il habite un monde plein.

- Son espérance de vie va vers quatre-vingts ans. Le jour de leur mariage, ses arrière-grands-parents s'étaient juré fidélité pour une décennie à peine. Qu'il et elle envisagent de vivre ensemble, vont-ils jurer de même pour soixante-cinq ans ? Leurs parents héritèrent vers la trentaine, ils attendront la vieillesse pour recevoir ce legs. Ils ne connaissent plus les mêmes âges, ni le même mariage ni la même transmission de biens. Partant pour la guerre, fleur au fusil, leurs parents offraient à la patrie une espérance de vie brève ; y courront-ils, de même, avec, devant eux, la promesse de six décennies ?

- Depuis soixante ans, intervalle unique dans notre histoire, il et elle n'ont jamais connu de guerre, ni bientôt leurs dirigeants ni leurs enseignants. Bénéficiant d'une médecine enfin efficace et, en pharmacie, d'antalgiques et d'anesthésiques, ils ont moins souffert, statistiquement parlant, que leurs prédécesseurs. Ont-ils eu faim ? Or, religieuse ou laïque, toute morale se résumait en des exercices destinés à supporter une douleur inévitable et quotidienne : maladies, famine, cruauté du monde. Ils n'ont plus le même corps ni la même conduite ; aucun adulte ne sut leur inspirer une morale adaptée.

- Alors que leurs parents furent conçus à l'aveuglette, leur naissance est programmée. Comme, pour le premier enfant, l'âge moyen de la mère a progressé de dix à quinze ans, les parents d'élèves ont changé de génération. Pour plus de la moitié, ces parents ont divorcé. Ils n'ont plus la même généalogie.

- Alors que leurs prédécesseurs se réunissaient dans des classes ou des amphis homogènes culturellement, ils étudient au sein d'un collectif où se côtoient désormais plusieurs religions, langues, provenances et mœurs. Pour eux et leurs enseignants, le multiculturalisme est de règle. Pendant combien de temps pourront-ils encore chanter l'ignoble "sang impur" de quelque étranger ? Ils n'ont plus le même monde mondial, ils n'ont plus le même monde humain. Mais autour d'eux, les filles et les fils d'immigrés, venus de pays moins riches, ont vécu des expériences vitales inverses.

Bilan temporaire. Quelle littérature, quelle histoire comprendront-ils, heureux, sans avoir vécu la rusticité, les bêtes domestiques, la moisson d'été, dix conflits, cimetières, blessés, affamés, patrie, drapeau sanglant, monuments aux morts, sans avoir expérimenté dans la souffrance, l'urgence vitale d'une morale ?

VOILÀ POUR LE CORPS ; VOICI POUR LA CONNAISSANCE

- Leurs ancêtres fondaient leur culture sur un horizon temporel de quelques milliers d'années, ornées par l'Antiquité gréco-latine, la Bible juive, quelques tablettes cunéiformes, une préhistoire courte. Milliardaire désormais, leur horizon temporel remonte à la barrière de Planck, passe par l'accrétion de la planète, l'évolution des espèces, une paléo-anthropologie millionnaire. N'habitant plus le même temps, ils vivent une toute autre histoire.

- Ils sont formatés par les médias, diffusés par des adultes qui ont méticuleusement détruit leur faculté d'attention en réduisant la durée des images à sept secondes et le temps des réponses aux questions à quinze secondes, chiffres officiels ; dont le mot le plus répété est "mort" et l'image la plus représentée celle de cadavres. Dès l'âge de douze ans, ces adultes-là les forcèrent à voir plus de vingt mille meurtres.

- Ils sont formatés par la publicité ; comment peut-on leur apprendre que le mot relais, en français s'écrit "- ais", alors qu'il est affiché dans toutes les gares "- ay" ? Comment peut-on leur apprendre le système métrique, quand, le plus bêtement du monde, la SNCF leur fourgue des "s'miles" ?

Nous, adultes, avons doublé notre société du spectacle d'une société pédagogique dont la concurrence écrasante, vaniteusement inculte, éclipse l'école et l'université. Pour le temps d'écoute et de vision, la séduction et l'importance, les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d'enseignement.

Critiqués, méprisés, vilipendés, puisque pauvres et discrets, même s'ils détiennent le record mondial des prix Nobel récents et des médailles Fields par rapport au nombre de la population, nos enseignants sont devenus les moins entendus de ces instituteurs dominants, riches et bruyants.

Ces enfants habitent donc le virtuel. Les sciences cognitives montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de Wikipedia ou de Facebook, n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois.

Ils ne connaissent ni n'intègrent ni ne synthétisent comme nous, leurs ascendants. Ils n'ont plus la même tête.

- Par téléphone cellulaire, ils accèdent à toutes personnes ; par GPS, en tous lieux ; par la toile, à tout le savoir ; ils hantent donc un espace topologique de voisinages, alors que nous habitons un espace métrique, référé par des distances. Ils n'habitent plus le même espace.

Sans que nous nous en apercevions, un nouvel humain est né, pendant un intervalle bref, celui qui nous sépare des années soixante-dix. Il ou elle n'a plus le même corps, la même espérance de vie, ne communique plus de la même façon, ne perçoit plus le même monde, ne vit plus dans la même nature, n'habite plus le même espace. Né sous péridurale et de naissance programmée, ne redoute plus, sous soins palliatifs, la même mort. N'ayant plus la même tête que celle de ses parents, il ou elle *connaît autrement*.

- Il ou elle écrit autrement. Pour l'observer, avec admiration, envoyer, plus rapidement que je ne saurai jamais le faire de mes doigts gourds, envoyer, dis-je, des SMS avec les deux pouces, je les ai baptisés, avec la plus grande tendresse que puisse exprimer un grand-père, Petite Poucette et Petit Poucet. Voilà leur nom, plus joli que le vieux mot, pseudo-savant, de *dactylo*.

- Ils ne parlent plus la même langue. Depuis Richelieu, l'Académie française publie, à peu près tous les vingt ans, pour référence, le dictionnaire de la nôtre. Aux siècles précédents, la différence entre deux publications s'établissait autour de quatre à cinq mille mots, chiffres à peu près constants ; entre la précédente et la prochaine, elle sera d'environ trente mille. A ce rythme, on peut deviner qu'assez vite, nos successeurs pourraient se trouver, demain, aussi séparés de notre langue que nous le sommes, aujourd'hui, de l'ancien français pratiqué par Chrétien de Troyes ou Joinville. Ce gradient donne une indication quasi photographique des changements que je décris. Cette immense différence, qui touche toutes les langues, tient, en partie, à la rupture entre les métiers des années récentes et ceux d'aujourd'hui. Petite Poucette et son ami ne s'évertueront plus aux mêmes travaux. La langue a changé, le labeur a muté.

L'INDIVIDU

Mieux encore, les voilà devenus tous deux des individus. Inventé par saint Paul, au début de notre ère, l'individu vient de naître ces jours-ci. De jadis jusqu'à naguère, nous vivions d'appartenances : français, catholiques, juifs, protestants, athées, gascons ou picards, femmes ou mâles, indigents ou fortunés... nous appartenions à des régions, des religions, des cultures, rurales ou urbaines, des équipes, des communes, un sexe, un patois, la Patrie. Par voyages, images, Toile et guerres abominables, ces collectifs ont à peu près tous explosés.

Ceux qui restent s'effiloquent. L'individu ne sait plus vivre en couple, il divorce ; ne sait plus se tenir en classe, il bouge et bavarde ; ne prie plus en paroisse ; l'été dernier, nos footballeurs n'ont pas su faire équipe ; nos politiques savent-ils encore construire un parti plausible ou un gouvernement stable ? On dit partout mortes les idéologies ; ce sont les appartenances qu'elles recrutaient qui s'évanouissent.

Cet nouveau-né individu, voilà plutôt une bonne nouvelle. A balancer les inconvénients de ce que l'on appelle égoïsme

par rapport aux crimes commis par et pour la libido d'appartenance – des centaines de millions de morts –, j'aime d'amour ces jeunes gens.

Cela dit, reste à inventer de nouveaux liens. En témoigne le recrutement de Facebook, quasi équipotent à la population du monde. Comme un atome sans valence, Petite Poucette est toute nue. Nous, adultes, n'avons inventé aucun lien social nouveau. L'entreprise généralisée du soupçon et de la critique contribua plutôt à les détruire.

Rarissimes dans l'histoire, ces transformations, que j'appelle hominescentes, créent, au milieu de notre temps et de nos groupes, une crevasse si large et si évidente que peu de regards l'ont mesurée à sa taille, comparable à celles visibles au néolithique, à l'aurore de la science grecque, au début de l'ère chrétienne, à la fin du Moyen Age et à la Renaissance.

Sur la lèvres aval de cette faille, voici des jeunes gens auxquels nous prétendons dispenser de l'enseignement, au sein de cadres datant d'un âge qu'ils ne reconnaissent plus : bâtiments, cours de récréation, salles de classes, amphithéâtres, campus, bibliothèques, laboratoires, savoirs même... cadres datant, dis-je, d'un âge et adaptés à une ère où les hommes et le monde étaient ce qu'ils ne sont plus.

Trois questions, par exemple : que transmettre ? A qui le transmettre ? Comment le transmettre ?

QUE TRANSMETTRE ? LE SAVOIR !

Jadis et naguère, le savoir avait pour support le corps du savant, aède ou griot. Une bibliothèque vivante... voilà le corps enseignant du pédagogue. Peu à peu, le savoir s'objectiva : d'abord dans des rouleaux, sur des velins ou parchemins, support d'écriture ; puis, dès la Renaissance, dans les livres de papier, supports d'imprimerie ; enfin, aujourd'hui, sur la toile, support de messages et d'information. L'évolution historique du couple support-message est *une bonne variable de la fonction d'enseignement*. Du coup, la pédagogie changea au moins trois fois : avec l'écriture, les Grecs inventèrent la *Paideia* ; à la suite de l'imprimerie, les traités de pédagogie pullulèrent. Aujourd'hui ?

Je répète. *Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectivé. Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait. Avec l'accès aux personnes, par le téléphone cellulaire, avec l'accès en tous lieux, par le GPS, l'accès au savoir est désormais ouvert. D'une certaine manière, il est toujours et partout déjà transmis.*

Objectivé, certes, mais, de plus, distribué. Non concentré. Nous vivons dans un espace métrique, dis-je, référé à des centres, à des concentrations. Une école, une classe, un campus, un amphi, voilà des concentrations de personnes, étudiants et professeurs, de livres en bibliothèques, d'instruments dans les laboratoires... ce savoir, ces références, ces textes, ces dictionnaires... les voilà distribués partout et, en particulier, chez vous – même les observatoires ! mieux, en tous les lieux où vous vous déplacez ; de là étant, vous pouvez toucher vos collègues, vos élèves, où qu'ils passent ; ils vous répondent aisément. L'ancien espace des concentrations – celui-là même où je parle et où vous m'écoutez, que faisons-nous ici ? – se dilue, se répand ; nous vivons, je viens de le dire, dans un espace de voisinages immédiats, mais, de plus, distributif. Je pourrais vous parler de chez moi ou d'ailleurs, et vous m'entendriez ailleurs ou chez vous, que faisons-nous donc ici ?

Ne dites surtout pas que l'élève manque des fonctions cognitives qui permettent d'assimiler le savoir ainsi distribué, puisque, justement, ces fonctions se transforment avec le support et par lui. Par l'écriture et l'imprimerie, la mémoire, par exemple, muta au point que Montaigne voulut une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. Cette tête vient de muter encore une fois. De même donc que la pédagogie fut inventée (*paideia*) par les Grecs, au moment de l'invention et de la propagation de l'écriture ; de même qu'elle se transforma quand émergea l'imprimerie, à la Renaissance ; de même, la pédagogie change totalement avec les nouvelles technologies. Et, je le répète, elles ne sont qu'une variable quelconque parmi la dizaine ou la vingtaine que j'ai citée ou pourrais énumérer.

Ce changement si décisif de l'enseignement – changement répercuté sur l'espace entier de la société mondiale et l'ensemble de ses institutions désuètes, changement qui ne touche pas, et de loin, l'enseignement seulement, mais aussi le travail, les entreprises, la santé, le droit et la politique, bref, l'ensemble de nos institutions – nous sentons en avoir un besoin urgent, mais nous en sommes encore loin.

Probablement, parce que ceux qui traînent, dans la transition entre les derniers états, n'ont pas encore pris leur retraite, alors qu'ils diligentent les réformes, selon des modèles depuis longtemps effacés. Enseignant pendant un demi-siècle sous à peu près toutes les latitudes du monde, où cette crevasse s'ouvre aussi largement que dans mon propre pays, j'ai subi, j'ai souffert ces réformes-là comme des emplâtres sur des jambes de bois, des rapetassages ; or les emplâtres endommagent le tibia, même artificiel : les rapetassages déchirent encore plus le tissu qu'ils cherchent à consolider.

Oui, depuis quelques décennies je vois que nous vivons une période comparable à l'aurore de la *Paideia*, après que les Grecs apprirent à écrire et démontrer ; semblable à la Renaissance qui vit naître l'impression et le règne du livre apparaître ; période incomparable pourtant, puisqu'en même temps que ces techniques mutent, le corps se métamorphose, changent la naissance et la mort, la souffrance et la guérison, les métiers, l'espace, l'habitat, l'être-au-monde.

ENVOI

Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, hors les cadres désuets qui formatent encore nos conduites, nos médias, nos projets adaptés à la société du spectacle. Je vois nos institutions luire d'un éclat semblable à celui des constellations dont les astronomes nous apprennent qu'elles étaient mortes depuis longtemps déjà.

Pourquoi ces nouveautés ne sont-elles point advenues ? Je crains d'en accuser les philosophes, dont je suis, gens qui ont pour métier d'anticiper le savoir et les pratiques à venir, et qui ont, ce me semble, failli à leur tâche. Engagés dans la politique au jour le jour, ils n'entendirent pas venir le contemporain. Si j'avais eu à croquer le portrait des adultes, dont je suis, ce profil eût été moins flatteur.

Je voudrais avoir dix-huit ans, l'âge de Petite Poucette et de Petit Poucet, puisque tout est à refaire, puisque tout reste à inventer. Je souhaite que la vie me laisse assez de temps pour y travailler encore, en compagnie de ces Petits, auxquels j'ai voué ma vie, parce que je les ai toujours respectueusement aimés.

Pour lire l'intégralité des textes de la coupole du 1^{er} mars, reportez-vous sur le site de l'[Institut de France](#).

Michel Serres, de l'Académie française

© Le Monde.fr | Fréquentation certifiée par l'OJD | CGV | Mentions légales | Qui sommes-nous ? | Charte groupe | Index | Aide et contact |

Journal d'information en ligne, Le Monde.fr offre à ses visiteurs un panorama complet de l'actualité. Découvrez chaque jour toute l'info en direct (de la politique à l'économie en passant par le sport et la météo) sur Le Monde.fr, le site de news leader de la presse française en ligne.
