

Du bon usage de Pisa

PAR MARC ROMAINVILLE

En décembre 2001, la partie francophone du pays découvre avec émoi les résultats d'une enquête internationale, menée sous la responsabilité de l'O.C.D.E., sur les compétences des jeunes de quinze ans. D'après la presse, ce premier cycle du programme Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) situe nos jeunes en « queue de peloton » des trente-deux pays testés : nos élèves seraient les « cancre » de l'O.C.D.E. Un ouragan médiatique s'abat alors sur l'enseignement de la Communauté française. On ira jusqu'à évoquer l'« électrochoc » qu'auraient provoqué dans la population les « piètres performances » de nos élèves et le « mauvais bulletin décerné par l'O.C.D.E. à notre enseignement », qu'il s'agirait de « sauver du naufrage » de toute urgence (*Le Vif-L'Express* du 21 décembre). On connaissait la tendance du belge francophone au pessimisme et à l'autoflagellation, mais la connotation défaitiste du traitement médiatique de l'enquête a quand même surpris.

Très vite cependant, les différents acteurs de l'école sortent du K.-O. et relèvent la tête. Dans la semaine qui suit la présentation (très partielle) des résultats dans la presse, les prises de positions des uns et des autres se multiplient, sur l'air du « je vous l'avais bien dit... ». Pisa 2000 se révèle alors un des plus formidables tests projectifs que le monde scolaire ait jamais connus : chacun projette son analyse du « mal scolaire » sur ces résultats, sans avoir pris le temps d'en réaliser une analyse fouillée, serrée et critique¹. C'est ainsi que les éditeurs de littérature scolaire rappellent qu'on n'en serait pas là si les enseignants utilisaient davantage les manuels. Ceux qui soupçonnent les grands organismes internationaux, à la solde du capital, de vouloir faire main basse sur l'école considèrent cette enquête comme une preuve de plus de cet agenda caché. Les gens « du terrain » incriminent les incohérences « d'en haut ». Les responsables des bibliothèques scolaires dénoncent le choix cornélien devant lequel est placé tout directeur :

¹ Le lecteur qui le souhaite peut s'amuser à identifier les personnes qui sont, plus ou moins discrètement, évoquées dans l'énumération qui suit. S'il n'y arrive pas de mémoire, il peut le faire « à livre ouvert » en consultant les « Cartes blanches » parues dans *Le Soir* de décembre à fin janvier...

CONTROVERSE

engager soit un bibliothécaire, soit un éducateur supplémentaire. Ceux qui combattent le « rénové » depuis plus de vingt ans prétendent que, si la Flandre s'en sort mieux, c'est parce qu'elle en est sagement restée aux bonnes vieilles méthodes traditionnelles. Les tenants du sens de l'effort ressassent qu'il est difficile d'apprendre quelque chose « sans se faire un peu mal » et que la lecture n'échappe pas à cette règle. Des syndicalistes reviennent sur le trop grand nombre de ministres qui se sont succédé à l'Éducation, voire sur l'actuel éclatement des compétences au sein de l'exécutif de la Communauté française. Les tenants de la méthode analytique d'apprentissage de la lecture rappellent les dégâts occasionnés par la méthode globale et fonctionnelle et... vice-versa. Le sommet de la projection est sans doute atteint dans le rapport qu'entreprendraient les résultats de Pisa et l'actuelle approche par compétences : ses défenseurs y voient un encouragement à aller plus vite de l'avant, car ce seraient bien des compétences que les tests de l'O.C.D.E. mesurent ; ses détracteurs soulignent que le recours à ces nouvelles méthodes « abracadabrantiques » ne peut que nuire à l'installation de connaissances grammaticales solides, qui constituent le fondement des compétences langagières. La projection n'épargne personne : des chercheurs, qui militent depuis des années pour l'abolition du redoublement et pour l'instauration d'une carte scolaire, estiment que l'enquête confirme le bien-fondé de ces deux propositions de réforme. Voilà donc Pisa transformée en auberge espagnole et chacun y trouve ce qu'il y apporte...

On pourrait bien sûr se contenter d'en sourire, si la tonalité dominante de cette médiatisation ne venait nuire à l'image sociale, déjà passablement érodée, du corps enseignant. En effet, les premières réactions ont explicitement et directement incriminé la qualité de l'enseignement, alors que le rapport de l'O.C.D.E. évoque lui-même une « grande myriade » de facteurs explicatifs des performances des élèves. Le plus dérangent, en définitive, est qu'une fois de plus l'opprobre a été jeté sans discernement sur des milliers d'enseignants qui, au jour le jour et dans le contexte difficile qui est le leur, tentent de faire la classe et s'entendent dire, en retour, que leur enseignement est « inefficace et inéquitable »...

L'objectif de cet article est de tenter de faire quelque peu retomber le soufflé médiatique créé autour de Pisa, sans doute trop tard puisque le mal est fait et que, un « scoop » chassant l'autre, la pression médiatique s'est déjà déplacée sur un autre dossier. Bien sûr, cette lecture critique de l'enquête et de sa médiatisation ne doit pas être comprise comme une tentative de nier ou même de minimiser les problèmes. Je cherche simplement à montrer, d'une part, combien les commentaires « à chaud » ont souvent fait fi des nuances pourtant présentes dans le rapport Pisa et dans les premiers comptes rendus des gestionnaires nationaux et, d'autre part, combien des analyses ultérieures seront nécessaires pour tirer tous les enseignements de cette enquête. J'éviterai aussi de tomber dans le piège que je dénonce : pour un bon nombre de questions que je soulève, je ne dispose pas moi-même de réponses. Il faudrait parfois monter

CONTROVERSE

de véritables recherches pour y répondre de manière documentée et satisfaisante. Mon objectif est beaucoup plus modeste, il est de souligner combien la prudence et la mesure auraient dû présider à la présentation et au commentaire des résultats. Je me baserai essentiellement sur la partie de l'enquête consacrée à la lecture, puisqu'il s'agit du domaine majeur de ce premier cycle d'évaluation.

HORS DU MODÈLE ANGLO-SAXON, POINT DE SALUT ?

En préambule à cette analyse, je voudrais d'abord questionner cette manie du palmarès qui envahit progressivement le monde l'éducation. Les hit-parades y fleurissent depuis quelques années : les meilleurs lycées, le palmarès des universités dans le monde, les centres de recherche les plus « productifs », etc². Il y a trente ans, ce type de palmarès aurait fait sourire, tant nous étions persuadés que les effets larges et à long terme de l'éducation ne se ramènent pas à quelques indicateurs triviaux et que tout système d'enseignement ne peut valablement s'appréhender qu'en tenant compte de son histoire, de ses finalités et de la complexité de ses structures. Mais, avec la crise des finances publiques, le coût de l'enseignement, d'investissement, est devenu charge. Une vague d'évaluation de la qualité a déferlé sur nos systèmes de formation, parfois

d'ailleurs sans que les indicateurs retenus aient un grand rapport avec ce qui fait la qualité d'un enseignement (Romainville, 1999). Un des effets les plus dommageables de cette nouvelle manie est sans doute la mainmise progressive du modèle anglo-saxon sur le mode d'élaboration de ces classements et en particulier sur les critères. Par exemple, dans le domaine de l'évaluation des universités, les classements de la qualité de la recherche sont établis sur la base du nombre de publications et de citations... Dans un rapport récent sur l'enseignement supérieur de l'économie, Fitoussi (2001) montre comment ces classements favorisent systématiquement les revues de langue anglaise, voire les revues nationales de langue anglaise. Il dénonce ce biais, qui implique malheureusement que « les chercheurs français, pour être reconnus, doivent travailler beaucoup plus que leurs collègues américains, sauf à renoncer à la fois à animer le débat public en économie dans leur pays et à alimenter les revues françaises » (Fitoussi, 2001, p. 114). Malgré ces évidentes limites, l'annonce de la publication de ces classements provoque dans nos universités une certaine fébrilité, signe d'une soumission étonnante à des « palmarès » dont on pourrait réfuter les critères...

Pisa n'échappe ni à cette folie du palmarès³ ni à la prédominance du modèle anglo-saxon. Bien que des

² D. Carlier dénonce, à juste titre, le brouillage que peut engendrer cet effet « Eurovision » dans le débat démocratique à propos de l'école (Carlier, 2002).

³ Agissant comme un miroir aux alouettes, c'est le classement des différents pays qui a retenu l'attention de la presse : « Selon, une enquête internationale de l'O.C.D.E., les Belges francophones de quinze ans se classent vingt-cinquièmes sur trente-deux pays en lecture » (*Le Liqueur* du 20 février 2002).

CONTROVERSE

mécanismes interactifs de discussion et d'approbation des tests aient été mis en place, le développement effectif des épreuves était de la responsabilité d'un consortium, à dominante anglophone, d'entreprises australienne, japonaise, américaines et hollandaise (dont certaines sont d'ailleurs privées), dirigé par un organisme australien. Même si ce consortium s'appuyait en partie sur des questions proposées par les pays participants, il est probable qu'il ait d'abord élaboré, dans sa langue de travail, une version « mère » des tests et que cette première version ait ensuite été traduite en français puisque l'O.C.D.E. est officiellement bilingue anglais-français. Les pays participants ont enfin été invités à traduire et à adapter cette double version mère (dans quel délai et avec quelle marge de manœuvre ?), avec tous les problèmes de traduction que ce genre d'exercice implique et qui sont de nature, comme l'ont bien montré Blum et Guérin-Pace (2000), à fausser sérieusement les résultats : nous y reviendrons.

Par ailleurs, le test Pisa, même s'il a été en partie conçu sur la base de propositions de questions faites par les pays participants, est constitué pour l'essentiel (78 %) de questions provenant de pays de langue anglaise. On le voit notamment au fait que de nombreuses données qui sont

soumises à la lecture des élèves sont d'origine anglo-saxonne. Ainsi, le diagramme en arbre de la question sur la population active provient d'un manuel d'économie du secondaire néo-zélandais ; l'éditorial de la question sur les problèmes éthiques est issu d'un journal australien. Au-delà des problèmes de traduction⁴, cette origine massive des sources anglo-saxonnes assure aux élèves issus de ces pays une proximité culturelle et de mode de pensée, de nature à les favoriser.

Plus fondamentalement, c'est tout un modèle de l'école que les tests « charrient ». Ainsi, dans une optique pratico-pratique très nord-américaine, il ne s'agit pas de tester des connaissances scolaires mais des « compétences utiles pour la vie ». Les élèves sont dès lors invités à lire des diagrammes en arbre, des histogrammes, des publicités, des garanties de réfrigérateur, des bons de commande par correspondance et... des horaires d'avion⁵. Les cadres d'analyse sont aussi influencés par des modèles sous-jacents : c'est d'ailleurs la raison pour laquelle le ministère français de l'Éducation, tout en trouvant l'exercice « intéressant », en a contesté certaines conclusions. Il s'est inquiété de l'idée selon laquelle seul le modèle anglo-saxon serait performant : en effet, il est frappant de constater que la plupart des pays qui arrivent

⁴ Même si les traductions ont fait l'objet d'un soin particulier dans Pisa, il peut subsister des problèmes de cette nature. Ainsi, même une traduction acceptable n'est pas également adaptée à chaque pays. Par exemple, l'expression « diagramme en camembert », utilisée dans la version française, est sans doute bien comprise en France alors que, spécialité culinaire oblige, on parle souvent, dans nos écoles, de graphiques en « portions de tarte ». L'accumulation de ces petits détails peut, à la longue, peser lourdement sur les résultats.

⁵ ... de la compagnie Iran Air, en partant de Téhéran et à destination de Sydney, ce qui n'est sans doute pas de nature à ancrer les questions dans la vie quotidienne des jeunes Belges de quinze ans.

en tête du classement sont anglo-saxons ; le premier pays francophone, la France, arrivant péniblement à la quatorzième place, tout juste au-dessus de la moyenne (*Le Monde*, « La lettre de l'éducation », 2001). D'ailleurs, un travail en cours sur l'interprétation des données Pisa, réalisé aux Facultés universitaires de Namur par Frantz Adam, Frédéric Gaspard et Louis Gevers, montre que le seul fait d'être anglo-saxon a un effet positif sur le rang de l'étudiant, et ceci indépendamment des autres variables, c'est-à-dire du fait d'être riche ou pauvre, d'avoir des parents diplômés ou non, ou d'être une fille ou un garçon... Un autre signe de l'existence, inévitable, d'un modèle d'école dans Pisa a trait à une partie optionnelle de l'enquête qui était consacrée aux « compétences transversales ». Malgré les pressions de l'O.C.D.E., le comité national de la Communauté française a heureusement refusé d'intégrer ce questionnaire optionnel dans la version définitive des tests, au nom de divergences de valeurs (Lafontaine, Baye et Matoul, 2001, p. 22-23). L'épreuve dressait implicitement un portrait de l'élève modèle, que n'acceptait pas ce comité. Ainsi, la question qui visait à sonder la motivation aux études des élèves ne prévoyait, comme réponses possibles⁶, que des motivations instrumentales : avenir professionnel, emploi, salaire... L'intérêt intellectuel était banni.

EST-CE SI GRAVE, DOCTEUR ?

Les qualificatifs utilisés dans la presse pour décrire les résultats des jeunes francophones ne laissent pas planer le doute : « piètres », « médiocres », « calamiteux »... Et pourtant, il faudrait nuancer le verdict. D'abord, l'échelle des résultats a été artificiellement étirée en fixant arbitrairement la moyenne à 500. La Belgique francophone, avec une moyenne en lecture de 476, se trouve à 24 unités de la moyenne des pays de l'O.C.D.E. Elle enregistre donc un différentiel de moins de 5 % par rapport à cette moyenne. Si les résultats des différents pays avaient été présentés par rapport à une moyenne fixée à 100, notre score se situerait donc à 95. Sans doute aurait-on déjà crié moins fort... D'ailleurs, le document de présentation succincte de l'enquête, tel qu'il a été remis au Conseil des recteurs (Lafontaine, 2001), indique que les résultats de la Communauté française ne diffèrent, en fait, pas significativement de ceux de toute une série de pays, ce qui a été rarement rappelé dans les commentaires alarmistes qui ont suivi. Soyons clairs : nous ne savons pas si les résultats de nos jeunes francophones diffèrent significativement de ceux de quatorze (!) autres pays, dont les États-Unis, le Danemark, la Suisse, l'Espagne, la Tchèque, l'Italie et l'Allemagne. Bien plus, l'intervalle de confiance qui entoure notre score englobe la moyenne générale des pays de l'O.C.D.E... Beaucoup de bruit pour (peut-être)

⁶ Dans la droite ligne de « l'employabilité », préoccupation majeure des organismes internationaux quant il s'agit d'évaluer la qualité de l'enseignement...

rien : il est possible que les résultats de nos élèves se situent tout simplement dans le « ventre mou » des pays de l'O.C.D.E.⁷

Par ailleurs, notre hypothétique-ment « mauvais » score devrait être désagrégé. La Communauté française dispose d'un pourcentage appréciable (comparable à la moyenne des pays de l'O.C.D.E.) d'élèves bien et très bien classés (niveaux quatre et cinq sur l'échelle de compétences à six niveaux). C'est le pourcentage important d'élèves mal classés (15 % contre 11,9 % pour la moyenne O.C.D.E.) et surtout d'élèves très mal classés (12,3 % contre 6 %) qui fait « chuter » notre moyenne. Tous nos élèves ne sont donc pas des « cancre », mais notre système d'enseignement possède une part plus importante qu'ailleurs d'élèves qui ont obtenu de mauvais et de très mauvais résultats au test. La nuance est importante, car c'est prioritairement sur cette proportion de plus de 10 % d'élèves en dessous du « niveau 1 » que devraient porter les recherches ultérieures, ces élèves éprouvant probablement de grandes difficultés à tirer profit d'un enseignement basé sur l'écrit (Lafontaine, 2001). Notre « mauvais score » devrait aussi être désagrégé selon le type de compétences mesurées ; nous y reviendrons.

QUEL CRÉDIT PEUT-ON ACCORDER À CES COMPARAISONS INTERNATIONALES ?

Tout exercice de comparaison des compétences des jeunes issus de différents pays repose sur l'hypothèse que les différents tests sont équivalents, tout en étant adaptés aux contextes linguistique, culturel et scolaire de chaque pays. On est parfois loin du compte. L'enquête de Blum et Guérin-Pace (2000) en particulier a bien montré qu'une opération précédente de l'O.C.D.E. sur le « savoir-lire » souffrait d'un nombre de défauts tels que ses résultats ne pouvaient être considérés comme valides. La puce avait été mise à l'oreille des autorités françaises lorsque le premier rapport de cette enquête avait conclu que 40 % (!) des Français étaient incapables de déchiffrer un texte de quelques lignes et plus encore d'en comprendre le sens. D'après l'O.C.D.E., la France comptait 40 % d'illettrés ! Une « enquête sur l'enquête » avait été commanditée et confiée à Blum et Guérin-Pace. Leur analyse minutieuse avait montré que « le savoir-faire mesuré par l'enquête dépend du contexte culturel, de la forme des relations sociales et de bien d'autres facteurs qui ne sont jamais identiques d'une personne à l'autre, encore moins d'un pays à l'autre » (Blum et Guérin-Pace, p. 90). Ces chercheurs avaient ainsi repéré des erreurs techniques ayant trait à des inexactitudes de traduction, à une plus grande précision de la formulation anglo-saxonne d'origine et à

⁷ Pour être complet, il convient de signaler que le même intervalle de confiance fait qu'il est tout aussi possible que notre moyenne soit proche de celle des trois derniers pays...

CONTROVERSE

l'influence de biais culturels⁷. Leurs conclusions étaient sans appel : « Ces résultats montrent sans ambiguïté qu'il est illusoire de vouloir comparer entre pays la mesure de savoir-faire à partir d'un questionnaire unique » (idem, p. 116).

Qu'en est-il de Pisa ? Par rapport à l'enquête évoquée ci-dessus, le programme Pisa a poussé plus loin le souci de standardisation et de contrôle de l'équivalence des tests, des échantillons et des procédures : centre de vérification de l'équivalence des traductions, constitution du test à partir d'épreuves proposées par les pays participants, fixation d'un seuil maximal d'exclusion... Mais c'est à l'œuvre que l'on connaît l'artisan. La version finale, nous l'avons déjà dit, reste dominée par le modèle anglo-saxon de la mesure des compétences⁸ : compétences « utiles pour la vie », mesurées par un test à temps limité, faisant la part belle aux questionnaires à choix multiples. Une analyse de quelques questions⁹ révèle la persistance de problèmes, certes mineurs, mais qui peuvent avoir néanmoins pesé sur les résultats. De nouveau,

seule une étude comparative du matériel complet permettrait d'évaluer l'impact possible de ces biais sur les résultats des élèves. Prenons quelques exemples.

Sur la clarté des consignes d'abord. Une série de questions vise à mesurer la capacité des élèves à lire un diagramme en arbre présentant la structure de la population active d'un pays. Il est notamment demandé aux élèves de préciser à quelle catégorie appartiennent une série de personnes (une femme d'affaires qui travaille soixante heures par semaine, un serveur mi-temps...). La consigne exacte de cette question est la suivante : « À quelle catégorie du diagramme en arbre appartiennent les personnes suivantes, pour autant qu'il y ait une catégorie qui convienne ? ». La restriction « pour autant » pourrait avoir conduit des élèves à ne pas cocher de case si la personne ne pouvait être classée dans aucune catégorie (le verbe sous-entendu étant « Indiquez à quelle... »). Erreur ! En effet, dans le tableau de réponse, cette fois, on découvre une case « N'est compris dans aucune catégorie »... Bel

⁷ L'attitude même par rapport à ce type de questionnaire peut grandement varier d'un pays à l'autre. L'enquête relevait la propension des Français à produire des réponses divergentes, voire à donner leur avis et à critiquer les questions ou les situations proposées. Pour l'anecdote, le rapport évoque aussi l'agacement qu'ont éprouvé de nombreuses personnes à la lecture d'un mode d'emploi détaillé de congélateur... À la question de savoir ce qu'il convenait de faire en cas de panne, un Français, passablement irrité, avait indiqué : « Je téléphone à mon gendre »... Réponse qui, bien sûr, n'a pas été considérée comme correcte.

⁸ Il faut rappeler, à ce propos, que les programmes scolaires de la Communauté française ne sont officiellement axés sur les compétences que depuis septembre 2001, soit après l'enquête Pisa.

⁹ Le premier problème que l'on rencontre quand on souhaite analyser en détail les tests Pisa est que le matériel d'évaluation complet n'est pas diffusable en vertu d'un principe de confidentialité imposé par l'O.C.D.E. aux équipes nationales. L'exigence de transparence démocratique voudrait pourtant qu'un test qui engage autant l'image de notre système d'enseignement, et qui est susceptible d'orienter les réformes à mettre en place, soit public ou du moins accessible à ceux qui souhaiteraient l'analyser tout en s'engageant à ne pas le diffuser dans les écoles, de manière à ce qu'il puisse servir aux évaluations suivantes.

CONTROVERSE

exemple d'injonction paradoxale ! Une autre série de questions porte sur deux lettres d'élèves qui donnent leur avis sur les graffitis. Voici une de ces questions « On peut parler de ce que dit une lettre (son contenu). On peut parler de la façon dont une lettre est écrite (son style). En faisant abstraction de votre propre opinion, qui a écrit la meilleure lettre, d'après vous ? Justifiez votre réponse en vous référant à la façon dont la lettre choisie est écrite. » Cette consigne est aussi passablement alambiquée. Comment comprendre la juxtaposition des deux expressions « en faisant abstraction de votre opinion » et « d'après vous » ? Il s'agit, bien sûr, de faire abstraction de son opinion sur le contenu des lettres, mais cela ne va pas de soi. D'ailleurs, la grille de correction indique que le crédit complet sera accordé si l'élève « explique son opinion en faisant référence... » On pourrait y perdre son latin.

Sur les grilles de correction ensuite. Dans une question portant sur la lecture d'un graphique décrivant, de plus de dix-mille ans avant J.C. à plus de mille ans après J.C., l'évolution de la profondeur d'un lac, il est demandé à l'élève : « Vers quelle année commence le graphique présenté ? » La grille de correction n'accorde aucun crédit à l'élève qui répond « dix-mille ans », date qui constitue le premier repère explicite du graphique, parce que l'élève n'aurait pas extrapolé une date légèrement antérieure à partir de l'échelle. Mais la réponse « dix-mille-cinq-cents ans » suffit à obtenir le crédit complet. On s'accordera pourtant à dire qu'à une question libellée « vers quelle année » et à cette échelle du temps, il n'y a pas

grande différence entre dix-mille et dix-mille-cinq-cents ans ...

Sur les biais culturels enfin. Quoi qu'elle ait été fort critiquée par le rapport de Blum et Guérin-Pace (2000), une question issue du test précédent de l'O.C.D.E. a été réincorporée dans Pisa. Sur la base de quatre critiques de film, il s'agit de préciser quels films sont des comédies. L'analyse de Blum et Guérin-Pace avait montré qu'un grand nombre de francophones avaient échoué à cette question en ajoutant erronément, aux deux comédies, un troisième film (*Monsieur Hire*) sans doute à cause de la présence de l'acteur Michel Blanc, célèbre dans le monde francophone, jusqu'à ce film, pour ses rôles dans de nombreuses comédies. Autre exemple : dans la question sur les problèmes éthiques concernant le sort à réserver à des embryons congelés issus d'un couple récemment victime d'un accident, les élèves étaient invités à relever, dans un éditorial, ce que « les Australiens avaient fait pour permettre de décider ». La bonne réponse comprenait deux points : la création d'une commission et la constitution d'un délai de trois mois qui permettait au public de réagir aux recommandations de la commission. Cette dernière procédure, typique de pays où les groupements de citoyens sont fréquemment consultés, n'est guère en usage dans nos systèmes juridiques : les commissions renvoient leurs conclusions aux instances politiques qui les ont créées. Elles consultent, en cours de route, qui elles veulent, mais le public n'a plus à se prononcer, une fois les recommandations faites. Or, on sait bien que la compréhension en lecture dépend fortement des connais-

CONTROVERSE

sances préalables dont dispose le lecteur sur le contenu du texte, et de sa familiarité avec ce contenu. Le même texte, indépendamment de la qualité de sa traduction, sera donc reçu de différentes manières selon le contexte culturel des lecteurs.

Bien sûr, ces difficultés liées aux consignes et ces biais culturels sont peut-être aussi apparus dans d'autres versions du test. Peut-être sont-ils au moins communs aux versions francophones. Mais nous n'en sommes pas assurés, étant donné que chaque pays pouvait procéder à des adaptations. Seule une comparaison détaillée, non seulement des diverses formes des tests dans des langues différentes mais aussi, pour une même langue, des diverses adaptations nationales de différents pays, serait en mesure de répondre à ces interrogations.

COMMENT INTERPRÉTER LES RÉSULTATS ?

Si l'on accepte de mettre de côté mes deux questions précédentes qui interrogent la validité des résultats obtenus, il en reste une troisième, concernant l'interprétation que l'on est en droit de proposer de ces résultats, si on les considère comme fiables. Je l'ai dit en commençant, la tendance générale de la presse a été d'incriminer immédiatement la qualité de notre enseignement alors que le rapport Pisa évoque une grande pluralité de facteurs explicatifs possibles. À propos des facteurs de contexte, il faut aussi signaler une limite importante de l'enquête Pisa. En effet, l'enquête explore l'influence de ces facteurs sur la base d'un recueil d'informations réalisé par questionnaire auprès des élèves et auprès des directeurs. Ainsi, le

statut professionnel des parents est inféré à partir de la réponse donnée par l'élève sur le métier de ceux-ci ; la qualité des ressources matérielles de l'établissement, à partir du questionnaire adressé au directeur. Cette forme de recueil des données n'est pas à l'abri de biais liés aux différences culturelles (par exemple, de statut de certaines professions) et au phénomène de « désirabilité sociale ». Compte tenu de ce mode de recueil, l'enquête Pisa ne s'attache pas à étudier le rôle de facteurs externes à l'élève, à la classe, voire au système éducatif. Or, nos « faibles » performances pourraient être reliées à un grand nombre de facteurs de contexte, dont certains sont étudiés par Pisa et d'autres pas. Citons-en quelques-uns, tout en précisant que chacun d'eux mériterait une étude approfondie.

Le taux élevé de jeunes scolarisés en Belgique qui ne sont pas de nationalité belge, mais aussi le taux de jeunes naturalisés belges, mais dont le français n'est pas la langue maternelle. On sait que notre Communauté française accueille un taux assez élevé, non seulement d'étrangers mais aussi de jeunes dont la langue parlée à la maison n'est pas celle de l'école, Pisa le confirme. De plus, la différence de « capital culturel » est sans doute encore plus grande dans le cas d'une immigration de bas niveau de qualification. Il faudrait donc analyser en détail la composition socioculturelle des populations scolaires des différents pays, qui ne se réduit pas au seul concept d'« allochtones » repris par Pisa.

Le taux élevé de scolarisation. En effet, l'enquête Pisa ne concerne que les jeunes inscrits dans un établissement d'enseignement. Ayant poussé

CONTROVERSE

fort loin sa scolarité obligatoire, notre pays se distingue par un taux de scolarisation élevé (O.C.D.E., 1999). À titre de comparaison (mais, ici aussi, il faudrait consacrer une étude sérieuse à la question), la Corée, présentée à de multiples reprises comme l'élève modèle de l'O.C.D.E., se caractérise par un taux moindre de rétention de ses jeunes de quinze ans au sein du système éducatif (84 % contre 98 % en Belgique¹⁰). Cette différence rend la comparaison internationale caduque. Par ailleurs, comme la fin de la scolarité obligatoire a été repoussée chez nous jusqu'à dix-huit ans (ce qui est assez rare), il est possible que certaines des compétences de haut niveau mesurées par Pisa, comme celles de l'échelle « réfléchir sur le contenu d'un texte », fassent seulement l'objet d'un enseignement après quinze ans.

Il faudrait aussi comparer systématiquement les résultats obtenus par les différents pays et leur taux d'exclusion d'élèves à l'enquête elle-même. En effet, chaque pays était autorisé, sur justification, à écarter du test un certain nombre d'élèves, notamment en regard de leurs difficultés intellectuelles. Sur les quatre pays qui arrivent en tête de classement pour la lecture, deux d'entre eux (le Canada et la Nouvelle-Zélande) présentent un taux global d'exclusion deux fois plus important que la Belgique. De manière générale d'ailleurs, la Communauté française a été le « bon élève » de l'O.C.D.E. pour ce qui concerne la représentativité de son échantillon. Non seulement, elle a exclu peu d'élèves, mais elle a aussi atteint un

taux très élevé de participation des établissements choisis au hasard (98 %), nettement supérieur à celui de la Flandre. Mal lui en prit...

Le tissu socioéconomique de la Communauté française. Une des conclusions majeures de l'enquête Pisa réside dans l'incidence énorme qu'ont les facteurs familiaux et socioculturels sur les performances des élèves. Si donc la Communauté française de Belgique compte une proportion importante d'élèves faibles et très faibles, c'est sans doute aussi lié à la paupérisation qu'a connue le sud du pays, notamment en regard du nord : taux de chômage supérieur, plus grande précarité de l'emploi, moindre production de richesses... Dans le même sens, si l'hétérogénéité des performances est plus grande chez nous, c'est peut-être parce que les inégalités sociales seraient aussi plus fortes. Bien sûr, ce n'est pas une raison pour refuser de s'interroger sur la difficulté qu'éprouve notre système d'enseignement à remédier à ces problèmes. Mais, pour y remédier efficacement, il ne faut pas confondre corrélation et causalité. Il me semble abusif de prétendre que l'hétérogénéité des résultats de la Communauté française, d'une part, et la proportion importante d'élèves « très faibles », d'autre part, auraient pour seule cause les structures de notre système éducatif (redoublement, filières et disparités entre écoles). Sans doute doit-on reconnaître que celles-ci n'œuvrent pas à la résolution de ces problèmes, mais elles peuvent tout aussi bien être envisagées comme des conséquences des

¹⁰ Taux estimés à partir du tableau A3.1 du rapport de Pisa (p. 251).

CONTROVERSE

caractéristiques particulières de notre population scolaire, voire comme le résultat de la manière dont les acteurs utilisent l'école à leurs propres fins.

Les dépenses d'éducation en pourcentage du produit intérieur brut et le montant de ces dépenses par élève. Le rapport Pisa signale que les établissements peuvent atténuer l'impact des facteurs familiaux et socioculturels, notamment par la qualité des ressources offertes (c'est particulièrement clair pour la lecture, où la présence d'une bibliothèque s'avère sans doute cruciale) et par la présence d'enseignants spécialisés, qui remédient aux problèmes dès qu'ils sont constatés. À l'évidence, ces deux exemples de lutte contre les inégalités de départ exigent des moyens importants.

Le degré d'investissement des différents pays dans l'éducation se marque aussi par leur investissement dans Pisa ! En effet, certains pays ont constitué de véritables comités d'experts nationaux rémunérés, alors que, dans d'autres, les experts nationaux n'étaient consultés que rarement et à titre gracieux. Ce qui explique sans doute que les adaptations nationales ont été peu nombreuses chez nous...

Le pourcentage d'élèves en retard. Le nombre massif d'élèves en retard « tire vers le bas » la moyenne de la Communauté française. En effet, comme l'enquête porte sur une tranche d'âge donnée, certains élèves ont subi les tests alors qu'ils fréquentaient une classe d'une, voire de deux ou de trois années antérieures à la population « à l'heure ». Ils n'ont donc pas encore été initiés à des concepts ou à des compétences qui pouvaient s'avérer

utiles pour la réussite du test (dans l'exemple cité ci-dessus, le concept de population active et la manipulation des diagrammes en arbre, par exemple). Par ailleurs, du fait du nombre important d'élèves en retard, l'échantillon des élèves testés en Communauté française ne correspond plus tout à fait à la population visée par l'O.C.D.E., à savoir « les élèves qui s'acheminent vers la fin de leur scolarité obligatoire » : certains ne sont qu'au milieu du gué !

POUR NE PAS JETER LE BÉBÉ AVEC L'EAU DU BAIN...

Comme je l'ai signalé en introduction, il serait regrettable de tirer prétexte de la présente analyse critique pour rejeter Pisa en bloc. L'enquête a pâti d'un battage médiatique qui en a présenté une image caricaturale et tronquée. Comme tout instrument, Pisa a ses défauts et ses limites ; il véhicule aussi un modèle particulier des compétences en lecture et de leur mesure. Ces critiques suffisent-elles cependant à nous en tenir pour quittes ? Confortable et défensive, cette échappatoire serait tout aussi excessive qu'une confiance aveugle en Pisa. En effet, les résultats déjà disponibles actuellement et ceux qui le seront ultérieurement, même s'ils sont à relativiser, constitueront de réelles occasions d'interroger nos pratiques pédagogiques. J'évoquerai deux pistes principales d'exploitation de ces résultats.

Sur l'organisation générale de notre enseignement d'abord. La disparité des performances de nos élèves ne laisse pas d'inquiéter.

CONTROVERSE

L'échelle des performances en Communauté française est particulièrement étirée. Vers le bas, elle comprend, en outre, une proportion inquiétante d'élèves qui ont obtenu de très mauvais résultats au test. D'après des observations réalisées dans d'autres pays, ces élèves seraient fréquemment issus de milieux sociaux défavorisés (Lafontaine, 2001) et il faudrait alors s'interroger sur la manière dont l'enseignement pourrait réduire la grande distance de capital culturel qui sépare ces familles de l'école. Une des premières étapes consisterait sans doute à expliciter l'arbitraire culturel qui y a cours et qui se donne d'ailleurs à voir dans les critères retenus par Pisa pour évaluer la qualité des activités « culturelles » des familles : assister à un opéra, à un ballet ou à un concert de musique classique¹¹ ! De manière plus générale, des recherches ultérieures devraient être consacrées à l'étude détaillée de ce groupe d'élèves et aux relations à établir entre cette forte dispersion des résultats et l'organisation générale de l'enseignement en Communauté française.

Sur l'enseignement de la lecture ensuite. Une analyse détaillée des résultats¹² permettra en effet d'interroger de manière critique certaines options que nous avons prises dans l'enseignement de la lecture. Évoquons quelques-unes de ces

interrogations, à titre d'exemples et d'hypothèses pour certaines d'entre elles.

Parce qu'elles ont trait à la vie quotidienne, les compétences de lecture que Pisa privilégie constituent des compétences socialement utiles. Même si on peut regretter que Pisa réduise la lecture à ces seules compétences, les résultats nous interpellent sur la place que leur accorde notre enseignement : nos pratiques pédagogiques (en particulier, le type de textes que l'on fait lire aux élèves) favorisent-elles le développement de ces compétences ? En quoi l'actuelle approche par compétences qui incite les enseignants à proposer aux élèves des « situations significatives » de lecture s'inscrit-elle dans cette préoccupation ? Au détriment de quelles autres compétences ?

Les méthodes d'apprentissage initial de la lecture ne semblent pas en cause, puisque les principaux problèmes des élèves de la Communauté française se situent surtout en aval, dans les stratégies de compréhension des textes et, en particulier, dans les stratégies de réflexion critique¹³. Peut-être avons-nous tort de renvoyer à plus tard l'apprentissage de la lecture complexe, dans une tradition cartésienne bien établie qui suppose qu'il ne faut exposer les élèves à des compétences de haut niveau qu'après avoir installé à coup sûr les plus simples.

¹¹ Haro sur l'amateur de jazz ou de chanson française...

¹² Il serait, par exemple, instructif d'obtenir les résultats des différents groupes d'élèves par échelle de compétences, de connaître le taux de non-réponses, la répartition des bonnes réponses tout au long du test, etc.

¹³ D. Lafontaine signale en effet que notre classement est encore acceptable sur les deux premières échelles, mais se révèle dramatique sur la troisième, à savoir « réfléchir sur le contenu d'un texte » : formuler des hypothèses au sujet du texte, établir des connexions entre ses différentes parties... (*Option*, 6, février 2002).

CONTROVERSE

Une lecture qui n'englobe pas d'emblée cette dimension critique est-elle complète ?

S'il s'avère que nos élèves connaissent, comme les Français, un taux élevé de non-réponses, il s'agira alors de s'interroger sur le rapport à l'erreur que privilégie notre enseignement. Peut-être que nos élèves ont (trop ?) vite tendance à s'abstenir de répondre à des questions complexes, lorsqu'ils ne sont pas assurés d'avoir raison.

Si les mauvaises réponses, voire les non-réponses se situent massivement en fin de test¹⁴, il faudra alors questionner le peu d'entraînement que reçoivent nos élèves aux questionnaires à temps limité. Il faut peut-être aussi remettre en cause le type même de lecture qui est privilégié en Communauté française.

Enfin, dans la mesure où Pisa offre un matériel de lecture qui n'est pas spécifique au cours de français, une interrogation devrait aussi porter sur la difficulté que rencontre notre enseignement à faire de la lecture (comme de l'écriture, d'ailleurs) un objectif pédagogique transdisciplinaire. Trop souvent en effet, les enseignants estiment que l'apprentissage de la lecture est de la seule et unique responsabilité du professeur de français. Or, au sein de toutes les disciplines, les élèves sont régulièrement placés en situation de lecture, pour le coup « authentique ». C'est dans ces situations contextualisées qu'il est sans doute le plus indiqué d'apprendre à lire le matériel que chaque discipline privilégie (graphiques, tableaux...), l'enseignant

étant spécialiste du contenu mis en jeu et des genres d'écrits liés à ces contenus (Segec, 1995).

Tout comme les tests d'intelligence à prétention universelle ont enflammé le monde de l'éducation au début du XX^e siècle pour être ensuite fortement relativisés, les tests internationaux sur les « compétences utiles pour la vie » feront sans doute l'objet de travaux critiques, montrant notamment qu'ils ne sont pas aussi neutres qu'ils le prétendent et qu'il convient dès lors de les considérer avec de sérieuses pincettes (Blum et Guérin-Pace, 2000). Mais mon objectif était beaucoup plus modeste. J'ai surtout veillé à montrer qu'on a fait dire au programme Pisa beaucoup plus que ce qu'il ne dit : les cris d'alarme et les commentaires défaitistes ont été bien au-delà des conclusions que l'on pourrait tirer de cette enquête et de ce qu'en tirent d'ailleurs ses responsables.

En particulier, on a eu tendance à imputer aux individus et à leurs compétences des faits largement explicables par le contexte : les élèves ont été présentés comme des « cancre » ou des « nuls » et leurs enseignants comme « inefficaces et inéquitables ». Cette culpabilisation excessive des personnes rappelle le discours qui a été tenu à propos des transferts Nord-Sud dans le budget de la sécurité sociale. Ce qui pouvait s'expliquer largement par des différences objectives de contexte l'a plutôt été en termes de caractéristiques des individus : les Wallons seraient plus « dépendants », moins soucieux de prévention, plus cigales

¹⁴ Au sein d'une école qui a participé à Pisa, il semble que de nombreux élèves n'aient pas eu le temps de répondre aux dernières questions du test.

CONTROVERSE

que fournis, voire plus fainéants... La présentation médiatique de Pisa n'a pas échappé à ce travers, comme le révèle une caricature de Pierre Kroll parue dans le *Télé Moustique* du 12 décembre 2001, dans laquelle des jeunes francophones, dans un langage écrit phonétique, prétendent que seul un mariage avec des Flamandes, « loin, loin devant nous » au test Pisa, permettrait à leurs descendants « d'être moins c... ». Pourquoi expliquer la réussite du meilleur élève de l'O.C.D.E. (la Finlande) par des facteurs socioculturels et historiques¹⁵ et, simultanément, récuser l'impact de ces facteurs sur les résultats de la Communauté française ? Il en va d'une certaine rigueur intellectuelle mais aussi de l'avenir : la répétition de ce genre de discours défaitistes et méprisants sur sa propre communauté n'est sans doute pas de nature à construire, chez nos jeunes, des perspectives enthousiasmantes. Ce n'est sûrement pas en pratiquant l'autoflagellation qu'une communauté s'extirpe de ses problèmes ...

Marc Romainville

Marc Romainville est professeur aux Facultés universitaires de Namur.

Bibliographie

Barroux R. (2002), « Éducation : l'O.C.D.E. donne la moyenne à la France » *Le Monde de l'Éducation*, janvier, p. 46-47.

Carlier D. (2002), « De l'usage démocratique des enquêtes O.C.D.E. », *La Revue nouvelle*, janvier, p. 7-14.

De Chalvron L. (2002), « Finlande : un "miracle" somme toute logique », *Le Monde de l'Éducation*, janvier, p. 47-49.

O.C.D.E. (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000*, Paris, O.C.D.E.

O.C.D.E. (1999). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'O.C.D.E.*, Paris, O.C.D.E.

Blum A. et Guerin-Pace F. (2000), *Des lettres et des chiffres*, Paris, Fayard.

Fitoussi J.-P. (2001), *L'enseignement supérieur des sciences économiques en question*, Paris, Fayard.

Lafontaine D. (2001), *Pisa 2000 Programme international de l'O.C.D.E. pour le suivi des acquis des élèves de quinze ans*. Document de présentation synthétique de l'enquête remis au Conseil des recteurs.

Lafontaine D., Baye A. et Matoul A. (2001), *Pisa 2000, Programme international de l'O.C.D.E. pour le suivi des acquis des élèves*, Présentation de l'enquête, Liège, Université de Liège.

Le Monde, « La lettre de l'éducation » (2001). Enquête de l'O.C.D.E. sur les acquis des élèves de quinze ans, n° 362, 10 décembre.

Romainville (1999), « L'évaluation de la qualité dans le supérieur », *Enseignement supérieur en Europe*, XXIV, 3, p. 117-130.

Segec (1995), « Écrire pour apprendre : en écrivant pour apprendre, les élèves apprennent aussi à écrire », *Bruxelles, Cahiers du Segec*, n° 2.

¹⁵ Alphabétisation précoce et massive du pays sous la poussée du protestantisme, pratiques sociales de lecture très répandues (deux-cent-vingt journaux !), bibliothèques publiques gratuites dans chaque commune, effort de l'État providence pour gommer les différences sociales, faible proportion d'immigrés... (de Chalvron, 2002).