CONTROVERSE

Le bon (critique), la brute (médiatique) et les truands (anglo-saxons)

Par Dominique Lafontaine et Marc Demeuse

Avant d'en venir au cœur du débat, il faut sans doute commencer par saluer l'effort d'analyse critique de Marc Romainville qui, bien qu'extérieur à l'enquête Pisa, a déployé de considérables efforts pour tenter de comprendre ce dispositif d'évaluation à la mécanique complexe. Les propos qui suivront ne doivent en aucun cas être compris comme une tentative de lui couper l'herbe sous le pied dans son exercice de vigilance critique, auquel nous nous sommes nous-mêmes attelés avec détermination au sein des groupes d'échanges et de discussion mis en place par l'O.C.D.E.

On se plaira à souligner, face à ceux qui regrettent l'absence d'analyses suffisamment fouillées, le délai extrêmement rapide avec lequel les résultats de Pisa ont été traités. Jusqu'ici, les résultats des enquêtes internationales antérieures mettaient généralement quatre à cinq ans avant d'être rendus publics. Et tout le monde s'indignait, à juste titre, de la longueur du délai. Ceci a conduit les responsables de l'O.C.D.E. à souhaiter un raccourcissement des délais et à modifier la politique de publication en conséquence. À cette fin, les équipes internationales et nationales se sont vu imposer un rythme de travail soutenu. Nous trouvons un peu malvenu que certains déplorent aujourd'hui, à mots à peine couverts, l'absence de certaines analyses, alors qu'à peine un an s'est écoulé entre le déroulement des tests dans l'hémisphère Sud et la publication des premiers rapports international et national.

Qui dit « premiers résultats de Pisa 2000 » annonce implicitement que d'autres documents suivront ; sur le site de l'O.C.D.E., on peut d'ailleurs trouver le programme de publication des rapports thématiques approfondis envisagés pour 2002 et 2003, rapports où seront traitées la

plupart des interrogations soulevées par Marc Romainville dans son article. Sur le plan de la Communauté française, il va de soi que les analyses sont également loin d'être terminées et que la petite équipe de recherche responsable de Pisa déploie un maximum d'efforts pour à la fois satisfaire les besoins en information d'un très large public (via la presse et via les nombreuses conférences-débats), poursuivre les analyses et gérer l'organisation de l'essai de terrain dans les écoles pour le cycle de Pisa 2003[1].

Bien qu'étant sans doute les personnes les mieux armées en Communauté française pour réagir dans le détail à toutes les interrogations ou commentaires critiques émis par Marc Romainville dans son article, nous ne cèderons pas à la tentation d'une réponse au point par point qui, par son caractère technique, décourageraient sans doute beaucoup de lecteurs. Nous nous en tiendrons à discuter quelques questions fondamentales mises en débat par son article.

LA MÉDIATISATION

On ne peut qu'être d'accord avec Marc Romainville lorsqu'il stigmatise le catastrophisme qui entache la présentation des résultats de l'enquête par la presse[2]. Mais le catastrophisme concerne surtout les manchettes des journaux et des quotidiens. Il est vrai que la plupart des journaux et des magazines titrent sur le classement en filant des métaphores scolaires aussi plates que racoleuses, mais à côté de cela, on peut constater que les résultats en termes de disparités et d'iniquités, communiqués par nos soins à la presse, apparaissent quand même relativement souvent dans le cœur des articles. Si, de surcroit, on englobe dans le traitement de l'information la radio (que l'on oublie souvent) et des articles parus à une certaine distance de l'évènement ou dans des publications un peu plus spécialisées (*Alter Éduc, La Revue nouvelle, Le Ligueur, Imagine, Options, Exposant Neuf...* pour n'en citer que quelques-uns), nous jetons finalement un regard moins pessimiste que notre collègue namurois sur la couverture de l'évènement par la presse.

À la différence de Marc Romainville, nous avons été frappés par le fait que le traitement médiatique avait évité de crier haro sur les enseignants. Le ministre Hazette avait été très clair sur ce plan lors de sa conférence de presse et ses propos sont rapportés par plusieurs journaux (par exemple, « Les enseignants gardent ma confiance et je leur dis qu'ils sont la pièce maitresse du redressement que nous espérons », *Le Soir*, 5 décembre 2001). De même, l'accent a été très fortement placé sur le caractère inéquitable du *système et de ses structures* (nous soulignons), message qui a été, à notre sens, plutôt bien relayé dans la presse. Si, lorsque l'on évoque des problèmes d'ordre systémique ou structurel, les enseignants « le prennent pour eux », nous imaginons que quelques rai-

[1] La publication d'un rapport plus complet est prévue pour l'automne 2002 dans un numéro hors série des *Cahiers du service de pédagogie expérimentale.*

[2] La consultation des dossiers de presse dans les différents pays est possible sur le site de l'O.C.D.E. : <http://www.oecd.org>, sous la rubrique « Pisa in the news ».

sons — extérieures à Pisa — nourrissent cette autoculpabilisation et nous voyons mal comment faire passer le message d'une autre façon, à moins de renoncer à toute évaluation externe visant à mesurer l'efficacité du système par crainte de traumatiser les enseignants, les problèmes éventuels des élèves devenant, dans cet ordre de préoccupations, secondaires.

Nous sommes quant à nous beaucoup plus optimistes sur la capacité des enseignants à lire la presse de façon sélective et critique, à recouper les informations, à aller chercher des informations ailleurs que dans la presse (voir ci-après), à s'orienter vers des lectures complémentaires. Si tel n'était pas le cas, nous serions vraiment très inquiets pour la qualité de l'enseignement en Communauté française. Pour notre part, dans les nombreuses rencontres avec les acteurs de terrain autour de Pisa, nous n'avons guère rencontré d'enseignants qui se sentaient montrés du doigt ou mis en cause, en tant que corps, par l'enquête. La plupart semblaient plutôt rassurés de voir une enquête mettre en évidence, d'une façon très médiatique certes, la réalité de ce que les enseignants vivent au quotidien : les grandes disparités d'acquis, le nombre important d'élèves en grande difficulté de lecture dans certaines classes, et les problèmes que cela pose dans toutes les disciplines.

À côté du canal le plus visible et le plus directement accessible que constitue la presse, il ne faut pas négliger les autres voies de transmission qui ont été utilisées pour la diffusion des résultats de Pisa. Le document de synthèse rédigé par D. Lafontaine a été adressé par le ministre Hazette dès le 4 décembre à toutes les écoles secondaires, afin que celles-ci disposent d'emblée d'une source d'informations plus complète et plus nuancée.

Par ailleurs, le site de l'Agers (http://www.agers.cfwb.be) a, dès la conférence de presse, servi de vecteur principal à la diffusion d'informations à propos de Pisa : rapport de synthèse d'abord, présentation détaillée du dispositif d'enquête, exemples d'items ensuite. Dans le même temps, des notes de synthèse orientées vers le grand public ont été largement diffusées : *Les Infos de l'Agers,* diffusées dans tous les établissements primaires et secondaires de tous les réseaux, consacre, dans son numéro de janvier 2002, ses colonnes à l'enquête Pisa[3].

Un effort important de communication des résultats sous une forme synthétique et accessible, faisant l'impasse il est vrai sur les aspects les plus techniques pour satisfaire les deux exigences précitées, a donc été fait. De manière délibérée et stratégique, l'équipe de recherche et son comité d'accompagnement ont décidé d'éclairer d'abord les acteurs de terrain avant de retourner à leurs chères analyses et de rédiger les rapports scientifiques à l'intention de la communauté des chercheurs.

[3] Très rapidement, nous nous sommes rendu compte que la présentation des scores standardisés accentuait une focalisation sur le palmarès. Dans *Les Infos de l'Agers*, on peut voir que seul le classement des pays en trois pelotons apparait. Cela dit, nous ne nous berçons pas d'illusions. Ceux qui veulent trouver le classement le trouveront, puisqu'il figure dans le rapport international de l'O.C.D.E.

Nous ne regrettons pas ce choix, qui témoigne d'une volonté d'informer en priorité les acteurs du monde de l'éducation, même si, il faut le reconnaitre, il nous a parfois bousculés dans nos habitudes professionnelles. Il est en effet frustrant de devoir avouer son ignorance et d'annoncer que les réponses à certaines questions viendront plus tard. Mais le jeu en valait la peine, à nos yeux...

LE PRÉTENDU MODÈLE ANGLO-SAXON : QUELLE DIVERSITÉ CULTURELLE ?

Toute comparaison ou évaluation internationale, pour autant que l'on en admette le principe, suppose que l'on se mette d'accord entre pays sur un matériel d'évaluation commun, exercice difficile s'il en est. Il est bien sûr souhaitable que ce matériel provienne de sources linguistiques et culturelles diverses et Pisa a mis en place les dispositifs propices à assurer une telle diversité. La réalisation n'est peut-être pas encore tout à fait à la hauteur des espérances, mais représente un net progrès par rapport aux évaluations antérieures.

Comme nous l'expliquions dans la présentation du dispositif d'enquête accessible sur le site de l'Agers (Lafontaine, Baye, Matoul, 2001), le fait que Pisa comporte une proportion dominante de documents d'origine anglo-saxonne n'est pas gênant en soi, pour autant qu'un contrôle rigoureux sur les biais que cela peut engendrer soit exercé. Or c'est le cas ! Les évaluations internationales ont largement évolué depuis trente ans et des contrôles psychométriques tout à fait rigoureux sont effectués, notamment pour vérifier qu'il n'existe aucune interaction entre le pays d'appartenance et les résultats à certains items[4]. Les items qui souffraient de ce genre de défauts ont été éliminés soit lors de l'essai de terrain, soit lors du calcul des scores définitifs. Les craintes mises en avant par Marc Romainville, bien que légitimes, sont donc dénuées de fondement. Il faut souligner, au passage, que ces biais ont été relativement peu nombreux. Les jeunes de quinze ans ne vivent en effet pas dans un univers refermé sur ses frontières nationales et linguistiques et, comme leurs ainés, ont une capacité certaine à lire des documents traduits d'autres langues. Pour la majorité des documents, il est d'ailleurs difficile d'identifier l'origine nationale du document, en l'absence de références.

Au-delà du débat nécessaire sur la provenance du matériel d'évaluation, nous ne pouvons que nous étonner de la conception que se fait Marc Romainville du modèle anglo-saxon. Nous passerons rapidement sur le fait qu'il envisage le monde anglo-saxon comme un bloc unifié, alors qu'il englobe six pays participant à Pisa, dont nous avons pu apprécier la diversité dans l'approche culturelle et éducative. Le respect de la différence culturelle à laquelle M. Romainville semble attaché passe peut-être aussi par la reconnaissance de cette diversité... Nous doutons que les Australiens et les Irlandais apprécient de se voir assimilés aux Américains et inversement.

4 On vérifie aussi s'il n'existe pas de biais systématique en fonction du sexe, de la langue parlée à la maison et du milieu social d'origine des parents.

Là où nous ne pouvons plus du tout suivre notre collègue namurois, c'est lorsqu'il dit que « la plupart des pays en tête du classement sont anglo-saxons... » : les Finlandais, les Québécois (très bien classés si l'on décompose le score canadien), les Flamands, Coréens et autres Japonais apprécieront...

De même, lorsqu'il évoque que le « développement effectif des épreuves était de la responsabilité d'un consortium *anglo-saxon* (nous soulignons) d'entreprises australienne, japonaise, et hollandaise[5] ». Voici maintenant les Hollandais et les Japonais aussi assimilés aux Anglo-Saxons[6], Hollandais qui, signalons-le au passage, parlaient parfaitement le français et qui ont travaillé sans traduction sur le matériel fourni en français. Où s'arrêtent donc les frontières du monde anglo-saxon ?

Toujours à propos de la domination anglo-saxonne, la lecture des pages 340-342 du rapport relatif aux premiers résultats de Pisa (O.C.D.E., 2001) nous montre combien l'entreprise Pisa est multinationale et multilingue au niveau de la définition du cadre de référence[7] : une experte belge francophone sur dix dans le groupe d'experts chargé de la lecture qui comporte deux Américains, un Anglais, un Canadien, un Finlandais, un Français, un Allemand et un Japonais. Et qui dirige actuellement l'équipe de l'Australian Council for Educational Research responsable du consortium chargé de l'étude ? Notre collègue liégeois Christian Monseur. Qui est responsable du contrôle des traductions ? Notre collègue Aletta Grisay et le bureau de traduction Capstan, installé à Louvain-la-Neuve. On le voit, si complot il y a, c'est peut être la Communauté française[8] qui risque d'être incriminée à travers quelques ressortissants particulièrement actifs, alors que nous ne pouvons guère nous vanter d'un poids démographique ou financier énorme dans le concert des nations.

QUI A PEUR DES ANGLO-SAXONS ?

Marc Romainville fonde une partie de sa critique des évaluations internationales sur les conclusions d'un ouvrage de Blum et Guérin-Pace (2000), consacré à une évaluation antérieure de la littératie des adultes. Comme D. Lafontaine l'a montré dans un article consacré à une analyse historique de *Trente*

5 Dans une version antérieure de son texte, Marc Romainville parlait de « consortium anglo-saxon », expression qu'il a transformée pa la suite en un « consortium à dominante anglophone », afin de préciser son propos (N.D.L.R.).

6 On soulignera, à l'intention de ceux qui nourriraient quelque doute à l'encontre de la neutralité du consortium que les Pays-Bas, membres du consortium, ont été le seul pays exclu des tableaux de résultats internationaux, faute d'avoir atteint les standards de participation fixés pour Pisa.

7 Sans compter les directeurs nationaux et les membres du Conseil des pays participants qui sont, en principe, un par pays (mais la Belgique obtient une représentation de deux de ses Communautés à ce niveau).

8 Certains responsables français se sont d'ailleurs beaucoup émus de cette mainmise de la Communauté française sur les traductions, en mettant en cause leurs compétences linguistiques. Un expert français supplémentaire a dû être désigné pour procéder à des vérifications complémentaires.

ans d'évaluation de la littératie[9], l'incident français autour de l'enquête I.A.L.S. (International Adult Literacy Study) a fortement marqué les esprits et enclenché la mise en œuvre d'une série de procédures de contrôles de qualité, dont Pisa est le reflet. Comme nous l'écrivions, « après I.A.L.S., rien ne sera jamais plus pareil dans le domaine des évaluations internationales ». Venir jeter la suspicion sur Pisa en se fondant sur la critique de I.A.L.S. est donc particulièrement maladroit, et les Français eux-mêmes s'en sont bien gardés. Tout au long de l'étude Pisa, ils se sont bien entendu montré aux aguets à tout moment et ont exercé, dans toutes les instances où ils étaient représentés, une vigilance critique de tous les instants. Le meilleur garant de la qualité globale de Pisa est peut-être, à rebours de ce que laisse supposer Marc Romainville, le fait que les Français ne se soient pas retirés de Pisa comme ils l'ont fait de I.A.L.S.[10]

L'argument « culturaliste » invoqué par Marc Romainville, et repris à Alain Blum et France Guérin-Pace (2000), nous avait déjà conduit à écrire, à propos du livre de ces derniers[11] : « Alors qu'on peut suivre leur raisonnement à travers un texte bien écrit et des analyses particulièrement bien documentées et présentées de manière aussi vivantes et claires que le permet leur complexité, on peut cependant regretter le "tout culturel" et l'espèce de relativisme "postmoderne" qui émaille l'ensemble de l'ouvrage. Si les performances non scolaires ne se mesurent pas aisément et si les États-Unis se sont faits les champions des tests standardisés, notamment les tests d'intelligence, il semble particulièrement difficile de suivre les deux auteurs dans leur thèse ultime : le génie du pays du baccalauréat serait incommensurable. Plus exactement, les Français présenteraient des comportements tels, et culturellement déterminés, qu'il serait impossible d'approcher leurs compétences par le biais de situations standardisées. Pour le dire autrement, il semble bien, à lire Blum et Guérin-Pace, que leurs concitoyens, s'ils savent lire, et bien lire, lorsqu'on les place face à un test, se rebiffent, bâclent, ne lisent pas les documents, répondent "à côté" et professent des opinions alors qu'il leur est proposé de résoudre des problèmes dont les réponses sont relativement bien circonscrites... surtout si elles portent sur des problèmes de hamburgers. »

Serait-ce le propre des chercheurs francophones d'imaginer une conjuration anglo-saxonne mondiale visant à éradiquer définitivement le génie de la seule langue capable

9 La « littératie » est la capacité de comprendre et d'utiliser l'écrit pour se développer sur le plan personnel et s'insérer dans le monde social environnant. Cet article a été reproduit dans *Les Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, en 2001, nos 5 et 6. Cet article, comme l'ensemble des cahiers, peut être consulté à l'adresse <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/ cahiers.html>.

10 Tout pays qui aurait eu des doutes particuliers ou généraux sur la qualité de ses données (pour l'ensemble du test ou sur certaines questions) avait la possibilité de se retirer du jeu jusqu'à une date déterminée.

11 Nous avons présenté une note de lecture à propos de cet ouvrage dans *Les Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, en 2001, nos 5 et 6.

de résister à la « McDo Culture » ? Est-ce donc « contre nature » de répondre précisément à une question plutôt que d'exprimer une opinion ? Est-ce insupportable d'imaginer que l'école pourrait aussi préparer à la vie et pas seulement à la culture académique ? À lire notre collègue, on se prend à rêver à ces autres cadres d'analyse qui respecteraient tellement mieux le « génie français » et chacun imagine aisément combien nous avons été maltraités en n'ayant pas eu l'occasion de soumettre nos élèves de quinze ans à l'analyse d'un texte classique, d'un poème parnassien ou d'un aphorisme philosophique donnant lieu à dissertation.

Soyons sérieux, si ce qui est proposé dans les tests du Pisa n'est pas toujours familier à nos élèves, est-ce pour autant sans pertinence ? La littératie[12] n'est-elle pas un concept qui doit nous faire réfléchir à propos de l'enseignement de notre langue ? Est-ce hors de propos de se débrouiller face à un horaire, quant bien même il concernerait un vol Téhéran - Sydney ? À moins, bien sûr que nos élèves, par l'influence d'une langue entendue *in utero*, se passionnent davantage pour le théâtre d'Anouilh (une unité dans Pisa porte sur un extrait d'Anouilh) que pour les modes d'emploi ou des horaires permettant d'hypothétiques voyages intercontinentaux ! On peut douter que la substitution de quelques noms propres puisse accroitre les scores moyens d'un pays et, si c'était vrai, n'en serions-nous pas réduits à nous interroger sur la pertinence d'une école qui n'enseigne que ce qui a été expérimenté « physiquement » ou vécu par chaque élève ? Comment en effet alors parler aux uns de concepts comme ceux de frère et sœur, lorsqu'ils sont enfants uniques, à d'autres, de raz de marée ou de cyclone lorsqu'ils n'ont jamais quitté nos climats tempérés, ou même de fille, lorsqu'ils sont garçons !

DIFFICILE DE NE PAS JETER LE BÉBÉ AVEC L'EAU DU BAIN SI ON L'A AU PRÉALABLE NOYÉ !

S'il est bon de se poser des questions à propos des résultats et de la méthodologie de toute enquête du type de Pisa, l'approche de Marc Romainville est risquée, car elle sème le doute au départ d'éléments mineurs ou anecdotiques quand elle ne s'appuie pas sur des hypothèses que l'on pourrait vérifier[13]. Si poser des hypothèses est bien l'une des caractéristiques de notre profession, mettre en œuvre les démarches qui

[12] O.C.D.E. (1999), *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, Paris.

[13] Dans la section « Comment interpréter les résultats », Marc Romainville signale que la Communauté française a été le « bon élève » pour la représentativité de son échantillon. Même si nous sommes très fiers de notre taux de participation, la rigueur veut que l'on dise que la représentativité d'un échantillon ne se confond pas avec le taux de participation et qu'il est par ailleurs inexact de laisser entendre qu'un meilleur taux de participation égale de moins bons résultats. Les écoles qui refusent de participer ne sont pas nécessairement les moins bonnes, en tout cas en Communauté française. Les choses ne sont hélas pas si simples. Par ailleurs, chaque pays a dû, en matière d'échantillon, satisfaire à des standards très sévères. La non-satisfaction de ces standards conduisait à l'exclusion du pays des tableaux internationaux. C'est ce qui s'est produit pour les Pays-Bas.

permettent d'y répondre avant de publier des résultats en est aussi le propre. Lorsqu'on affirme « 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 », sous-entendant « chez nous, on préfère se taire que de dire n'importe quoi, comme dans d'autres langues, voire d'autres cultures », on ne fait pas œuvre utile ! Pourquoi ne pas d'abord vérifier cette prémisse[14] ?

Pisa est la première entreprise de ce type, faut-il le préciser, qui fournit un accès totalement gratuit aux bases de données complètes, dès la publication du rapport et via internet. Pourquoi, dès lors, ne pas prendre le temps d'y « jeter un œil » ?

Lorsqu'on s'interroge sur la présence massive des mauvaises réponses ou d'absence de réponse en fin de test en invoquant, dans l'affirmative, le manque d'habitude de nos élèves à répondre en un temps limité[15], faut-il instiller le doute sur l'enquête et ses résultats avant d'avoir vérifié ? Et qu'apporte la confidence de la note[16] : « Dans une école, il semble que de nombreux élèves n'aient pas eu le temps de répondre aux dernières questions du test » ? Il existe aussi des écoles où tous les élèves avaient fini avant l'heure — témoignage des disparités mises en évidence par Pisa. Et quand bien même, avons-nous la particularité en Belgique de disposer d'un temps infini ? Les examens chez nous sont-ils tous organisés sans limite de temps ? Qu'en savons-nous dans un système qui cultive le particularisme absolu ?

Si nous partageons les réserves de Marc Romainville quant aux titres racoleurs et aux expressions tapageuses — elles ne sont pas neuves, malheureusement —, nous nous interrogeons à notre tour sur les effets de son entreprise de « regard critique» sur Pisa. Il ne s'agit pas ici de mettre en cause les intentions de notre collègue, mais de se demander quels effets, en termes de réception, est susceptible de produire son article, dès lors qu'il se donne à lire dans une revue non spécialisée et s'adresse à un public dont le degré d'information en matière d'enquêtes internationales est inégal.

Pisa est destiné à évaluer le fonctionnement des systèmes éducatifs, pas les pratiques de classe. La volonté des promoteurs de l'enquête est de mettre l'ensemble du système sous la loupe, de questionner son efficacité globale et les déterminants de celle-ci. Nous ne nous en sortons pas trop bien, c'est un fait. Est-ce que le thermomètre est valide ? Sans doute ! Est-ce le seul possible ? Non, bien sûr, mais nous n'en avons pas beaucoup d'autres, malheureusement, car le système, tiraillé par les impératifs de liberté,

[14] Pour information, cette hypothèse n'est pas vérifiée par les faits. Le taux d'omission moyen en Communauté française est de 9,4 %, alors qu'il est de 11 % dans la moyenne des pays de l'O.C.D.E. Cette différence est trop faible pour être significative.

[15] Si l'exercice se fait en temps limité (deux heures), il ne se fait pas sous la contrainte du temps, le prétest ayant permis d'établir le temps nécessaire pour que la majorité des élèves ait largement le temps de répondre.

[16] Les documents relatifs à ces évaluations externes figurent aussi sur le site de l'Agers.

préfère généralement s'abstenir de contrôler la qualité d'ensemble. On soulignera quand même au passage que les évaluations externes réalisées dans nos écoles depuis 1994-1995, sur du matériel de lecture auquel on ne peut reprocher son caractère anglo-saxon, ont régulièrement mis en évidence le type de difficultés et de disparités d'acquis constatées dans Pisa[17].

Toute évaluation est imparfaite, certes, et dans chacune d'elles, on peut, sans aucune difficulté, épingler un texte confus ou mal écrit, pointer l'une ou l'autre question mal formulée ou trop longue. Ces défauts relèvent pour nous de l'anecdote dès lors que l'on a systématiquement vérifié, et par deux fois (lors de l'essai de terrain et lors de l'étude définitive), que ces défauts n'engendraient pas de dysfonctionnements techniques et qu'ils n'avantageaient pas les uns par rapport aux autres — entre pays et à l'intérieur des pays[18].

Aucune évaluation n'est neutre et il ne faut certes pas prendre comme une vérité absolue les résultats issus de Pisa. S'interroger sur les fondements théoriques et méthodologiques d'une évaluation est salutaire et on peut se réjouir que dans Pisa les documents permettant une telle réflexion soient accessibles à tous[19]. Mais le soupçon jeté sur les instruments Pisa, pourtant conformes à l'optique développée par les socles de compétences et décrits largement dans une série de documents très complets, sert-il véritablement la cause de l'école et des enseignants, ou est-il plutôt de nature à fournir des arguments faciles à tous ceux qui trouvent un avantage stratégique à voir perdurer ce qui est à notre sens le résultat essentiel mis en évidence par Pisa — l'existence d'importantes disparités d'acquis et le caractère fortement inéquitable du système éducatif de la Communauté française ?

Dominique Lafontaine et Marc Demeuse

Dominique Lafontaine est coordinatrice du projet Pisa en Communauté française.

Marc Demeuse travaille au service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.

[17] Dans une communication faite aux Ateliers du Progrès le 2 mars à propos de Pisa, D. Lafontaine concluait son exposé par la remarque suivante : « Si on veut se donner une image la plus complète possible de notre système éducatif, il est pertinent de regarder plusieurs photographies, plutôt que de se focaliser sur le dernier cliché, fût-il le plus médiatisé et "techniquement" le plus abouti. Le rôle d'une commission de pilotage est de rassembler les différentes pièces existant au dossier, de les examiner de façon critique avant de se précipiter trop rapidement sur la recherche de solutions qui seraient directement axées sur la dernière évaluation en date. »

[18] À nos yeux, il serait, par exemple, nettement plus grave que le matériel d'évaluation « favorise » systématiquement les jeunes issus d'un milieu socialement favorisé à l'intérieur des pays car, si l'on peut oublier assez rapidement le palmarès pour se pencher sur une analyse interne à la Communauté française, l'existence de biais en fonction de l'origine sociale le rendrait, elle, toute analyse interne caduque.

[19] Via les sites de l'Agers ou de l'O.C.D.E. précédemment renseignés. Un rapport technique très documenté (environ quatre-cents pages) sera en outre bientôt publié par l'O.C.D.E.