

À PROPOS DE L'ÉVALUATION PISA ET DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

L'Association des Professeurs de Lettres a pris connaissance des résultats de l'évaluation PISA de 2009 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), qui concerne les élèves de quinze ans, quelle que soit leur classe. Comme les évaluations PISA ont été régulièrement utilisées comme argument à l'encontre du système scolaire républicain français, elle met en garde contre une interprétation tendancieuse des résultats de l'évaluation PISA 2010 et rappelle les points suivants :

- Cette évaluation qui, faute d'un accord entre experts, a été définie de façon empirique, ne mesure que ce qu'elle mesure. En l'occurrence, l'objectif proclamé est une mesure de ce que recouvre le concept de *literacy*, traduit usuellement par *littérisme*, c'est-à-dire l'ensemble des compétences nécessaires pour « déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle et professionnelle ». En conséquence, d'une part, elle ne mesure pas des connaissances, mais semble mesurer des capacités générales, qui dépendent tout autant du système éducatif que de la personne et des conditions socio-culturelles qui sont les siennes, et, d'autre part, elle ne mesure pas la compréhension des concepts ou des structures des disciplines concernées, comme le montre, par exemple, le fait que de nombreux universitaires finlandais de mathématiques ont rappelé, à propos des résultats de PISA 2006, dans une lettre publique, que les résultats finlandais eussent été mauvais s'il avait été demandé aux élèves la compréhension des concepts et des relations mathématiques, et que les élèves finlandais rencontraient beaucoup de difficultés au lycée et à l'Université.

- La comparaison entre systèmes éducatifs n'a de sens que « toutes choses égales par ailleurs » : de ce point de vue, les travaux de Nathalie Bulle montrent, par exemple, que, si est pris en compte l'indice ESCS de PISA, qui mesure les facteurs socio-économiques et culturels, les résultats de la Finlande, toujours citée comme modèle à suivre, sont particulièrement décevants, alors que les pays Est-Asiatiques ont d'excellents résultats. De même, l'exemple de l'Italie montre que les performances d'un système éducatif peuvent différer davantage entre les différentes régions d'un même pays qu'avec celles d'un autre pays. Au reste, quel que soit l'intérêt de ces comparaisons, les « experts » sont au moins d'accord sur le fait qu'il est impossible d'isoler un élément de son contexte et de le transposer dans un autre pays. De fait, les résultats de cette enquête semblent souvent être utilisés comme alibi pour justifier l'imposition de telle ou telle réforme : plus particulièrement, les considérations financières tendent à justifier la mise en pratique du conseil donné en 1996 par Christian Morisson dans un rapport remis à l'OCDE, où il préconisait, pour réaliser des économies budgétaires sans soulever de protestations, de diminuer la qualité des services, mais non leur nombre.

- Les comparaisons établies sont le plus souvent purement quantitatives et ne prennent pas en compte les différences qualitatives. Par exemple, pour les immigrés, le fait que le pourcentage d'élèves de la première génération qui n'atteint pas le niveau 2 de l'échelle de compétence soit de 15% au Canada, mais de 42% en France ne peut pas être interprété correctement si la différence majeure entre ces deux immigrations est passée sous silence. De plus, en France, de grandes différences existent selon l'origine de l'immigration.

- Les interprétations des résultats, qui sont diverses et contradictoires, reposent, le plus souvent, sur des corrélations, ce qui appelle deux remarques :

- Les corrélations utilisées sont des corrélations statistiques, c'est-à-dire qu'elles n'indiquent pas des relations de cause à conséquence.

- Les corrélations établies ne peuvent être établies qu'entre les éléments évalués, ce qui conduit à ne pas prendre en compte des facteurs essentiels pour la performance d'un système éducatif, tels le choix de la méthode pédagogique, ou le fait que les enfants soient ou non associés aux décisions des parents, dont l'importance a été montré par les travaux d'Eric Esperet.

Il n'en reste pas moins que, indépendamment des comparaisons et des classements internationaux, les résultats de l'enquête PISA 2009 complètent les évaluations du Ministère, telles l'évaluation CEDRE en fin de collège ou l'évaluation en fin de CM2 : l'ensemble de ces données permet d'avoir une vision d'ensemble du

système éducatif français. D'une part, il donne des résultats satisfaisants ou très satisfaisants pour 50% des élèves, ce qui veut dire que les résultats de 50% des élèves posent problème ; d'autre part, il présente deux caractéristiques majeures :

- Le niveau moyen des élèves connaît une baisse très sensible :
 - Le score moyen des élèves en fin de 3^e a fortement baissé, entre 2003 et 2009 : la proportion des élèves les plus faibles passe de 15 à 17,9% ; la proportion des élèves les plus performants baisse de 10 à 7,1%.
 - L'échec scolaire est une réalité qui apparaît dès l'école primaire, même si ce terme est remplacé par des litotes (« acquis fragiles » à consolider, ces élèves « bénéficieront d'une aide spécifique ») : 27%, au moins, des élèves ont des acquis insuffisants en français ; 33% en mathématiques.
 - Le système scolaire ne corrige pratiquement pas les inégalités socio-culturelles :
 - La baisse de niveau est particulièrement sensible dans les collèges de l'éducation prioritaire : près d'un tiers des élèves font partie des groupes les moins performants au lieu d'un quart précédemment.
 - Les caractéristiques du milieu familial jouent, en France, un rôle particulièrement important, comme le montrent les études du Ministère et les résultats de l'enquête Pisa.
 - Les élèves issus de l'immigration ont, en France, des résultats particulièrement faibles : 35% des élèves de la deuxième génération n'atteignent pas le niveau 2, contre 17% pour les autochtones, selon les chiffres de l'enquête PISA.

Les causes de cette situation, très dégradée, du système éducatif français, même si elles sont multiples et diverses, résident, sans doute, d'abord, dans les caractéristiques propres de son fonctionnement depuis plus de vingt ans :

- Le flou, pour ne pas employer le terme d'hypocrisie, s'est généralisé dans tous les domaines, que ce soit dans la finalité attribuée à l'école, dans le rôle attribué à l'enseignement du français, ou dans le sens donné aux termes utilisés : par exemple, le mot *compétence*, qui désigne tout et n'importe quoi, est, parfois, employé au sens de l'OCDE, parfois dans un sens indéterminé, comme le montre l'intitulé du livret de compétences, qui est « Attestation des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 ». À ce flou sémantique s'ajoute la perpétuelle modification des programmes et des Instructions, qui en interdit de fait une application raisonnée effective et une évaluation réelle.

- La baisse des exigences programmatiques est importante sur le plan quantitatif et qualitatif. Même si elle est parfois justifiée, notamment sur le plan quantitatif, elle est souvent abusive. Par exemple, dans certaines matières, l'interdiction de donner le nom des concepts utilisés interdit à l'élève une appropriation réelle : l'objectif est-il de former des exécutants, des consommateurs dociles ? Mais, le plus grave est que cette baisse quantitative et qualitative est la source fondamentale d'une injustice : les élèves qui ne bénéficient pas, tant pour les connaissances que pour la formation de l'esprit, d'une imprégnation familiale, sont très largement handicapés par rapport à ceux qui bénéficient d'un milieu favorable. Cette baisse des exigences de l'école, qui revient à donner plus d'importance au milieu familial, explique sans doute, comme l'a confirmé l'enquête PISA, l'importance du milieu familial, en France, dans la réussite scolaire : par exemple, alors qu'en 1950, 29 % des élèves des classes préparatoires étaient issus de milieux défavorisés, ils ne sont plus que 9 % en 1995.

- Une formation pédagogique inadéquate pour trois raisons principales :

- La formation dispensée dans les IUFM était souvent fondée sur des préjugés et des *a priori* idéologiques.
- La formation pédagogique ne tenait pas compte, le plus souvent, des acquis des sciences, notamment des neuro-sciences et de la psychologie, ni des acquis de la psychanalyse : par exemple, la complémentarité des différentes formes de raisonnement ou le poids de facteurs inconscients dans certains échecs étaient souvent négligés.

- L'imposition de méthodes, contestées et contestables, s'est généralisée, par exemple l'imposition par tel ou tel inspecteur primaire de telle ou telle méthode de lecture. Cette imposition de méthodes inappropriées, ajoutée au fait que nombre de chefs d'établissement, préoccupés de leur carrière, et le Ministère sont soucieux de masquer les problèmes plus que de les résoudre, explique sans doute pour une large part le fait que la France « se classe parmi les pays de l'OCDE où la discipline est la moins respectée » (*Note de présentation - France*). Cette formation pédagogique a eu des conséquences d'autant plus fâcheuses que beaucoup d'inspecteurs, au lieu de s'intéresser aux progrès accomplis par les élèves, s'abandonnent aux délices d'un contrôle tatillon du respect des Instructions, telles qu'ils les interprètent.

- La non-prise en compte de l'échec à l'école primaire est une cause essentielle du dysfonctionnement du

système éducatif : un tiers des élèves entre en sixième sans avoir acquis les bases nécessaires, ce qui explique largement les difficultés et l'échec du collège. De fait, les élèves qui arrivent en situation d'échec au collège, notamment ceux qui ont des capacités de lecture insuffisante ne peuvent qu'échouer, parce que les professeurs de collège n'ont pas la possibilité de prendre réellement en charge les difficultés de ces élèves. En effet, non seulement, ils n'ont pas la formation spécifique pour l'apprentissage de la lecture, mais, surtout, ils n'ont pas la possibilité matérielle de consacrer le temps nécessaire à la mise à niveau de ces élèves : dans l'attente que les réformes indispensables aient porté leurs fruits, sans doute faudrait-il envisager, tant qu'un nombre aussi important d'élèves arrivera au collège sans avoir acquis les bases qui relèvent de l'école primaire, de mettre en place un dispositif spécifique, telle une classe intermédiaire dotée d'un personnel formé.

- Le peu de considération accordée par l'institution à l'enseignement du français et à l'orthographe est une des causes majeures des problèmes rencontrés : par exemple, il fut un temps où il suffisait d'orthographe correctement cinq mots pour avoir une bonne note au brevet. Ainsi, la régulière diminution des horaires de français, sous le prétexte fallacieux que, pour former des scientifiques, le français ne servait à rien, à laquelle s'est ajouté à l'affaiblissement volontaire des langues anciennes, qui, notamment en 6^e et 5^e, étaient, d'abord, des heures de français, a créé une telle situation que plusieurs facultés ou grandes écoles ont dû mettre en place des cours d'orthographe.

Aussi, afin de mettre un terme à une dégradation qui perdure depuis trop longtemps et à l'injustice qui caractérise le système éducatif français, l'Association des Professeurs de Lettres demande-t-elle que soit préparée et mise en place une réforme de l'enseignement fondée sur les principes suivants :

- L'affirmation que l'enseignement de la République, loin d'être au service d'une idéologie, est au service des élèves et de la Nation, c'est-à-dire que la finalité de l'enseignement est, par l'acquisition de connaissances et le développement des capacités intellectuelles, la formation de l'homme et du citoyen, dans le souci de former des êtres libres et autonomes grâce au développement de leurs connaissances, de leur raison et de leur esprit critique.

- L'adaptation de la formation des professeurs des écoles aux contraintes spécifiques de leur métier. D'une part, professeurs polyvalents, ils doivent recevoir une formation disciplinaire telle qu'ils aient les connaissances nécessaires pour enseigner de façon pertinente, au niveau où ils enseignent, toutes les disciplines qu'ils sont appelés à enseigner. D'autre part, ils doivent bénéficier d'une formation pédagogique théorique et pratique qui prenne en compte, à la fois, le fait qu'ils s'adressent à des enfants qui n'ont que des capacités d'abstraction très réduites, et la nécessité d'une formation spécifique pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, telle qu'elle leur permette, non seulement, un enseignement efficace de la lecture, qui prenne en compte les acquis des neurosciences, mais qui les mette aussi à même d'identifier les difficultés rencontrées par beaucoup d'élèves et, selon les cas, d'y remédier ou de savoir à quel personnel spécialisé recourir.

- La mise en place, pour les professeurs de l'enseignement secondaire, en complément de leur formation disciplinaire de haut niveau, d'une formation pédagogique initiale et continuée, fondée, pour une large part, sur les acquis des neurosciences, de la psychologie et de la psychanalyse. Plus particulièrement, cette formation doit prendre en compte le fait que les élèves de l'enseignement secondaire ont atteint l'âge où la capacité d'abstraction, fondamentale pour la poursuite des études, la vie professionnelle et la vie de citoyen, doit être exercée pour se développer : développer la faculté d'abstraction par une mise en oeuvre constante, au lieu d'enfermer l'élève dans le concret, est la condition même d'une école plus juste, parce que ce choix permet de compenser les insuffisances du milieu familial dans ce domaine. En outre, cette formation, puisque la fonction de professeur ne peut pas être considérée comme une fonction de simple exécution, au lieu de viser à transmettre un savoir-faire, pire une méthode unique, doit être conçue de façon à donner au professeur les connaissances propres à lui permettre d'effectuer en pleine connaissance de cause les choix qu'il est le seul à pouvoir effectuer de façon pertinente.

- La prise en compte effective dans l'enseignement primaire et secondaire, dès l'école maternelle, des difficultés rencontrées par les élèves, ce qui suppose que les élèves soient pris en charge dès qu'ils rencontrent une difficulté. Il est donc nécessaire que les professeurs aient été formés à identifier les élèves en difficulté, que des personnels supplémentaires puissent prendre en charge ces élèves le temps nécessaire, que des personnels spécialisés, notamment des psychologues diplômés, puissent intervenir en tant que de besoin. Cette prise en charge adaptée et immédiate permettra de diminuer le taux d'échec et le nombre de redoublements, qui est trop souvent la seule solution, peu efficace, à la disposition des enseignants français : une telle mesure ne demande pas nécessairement une augmentation systématique des moyens, mais surtout une meilleure utilisation de ceux qui

existent, d'autant que la diminution des redoublements est une source d'économie.

- La reconnaissance de l'importance de la mémorisation, sans laquelle l'effort scolaire reste vain.
- La priorité donnée à l'acquisition systématique et progressive du vocabulaire, dont l'importance a été reconnue par les nouveaux programmes, parce que le vocabulaire est nécessaire au développement de la pensée et que la réussite scolaire est très fortement dépendante du nombre de mots connus. En effet, permettre l'acquisition d'un vocabulaire étendu constitue, avec la possibilité de bénéficier de nombreuses stimulations, un moyen essentiel de lutte contre les inégalités socio-culturelles, ce qui suppose, évidemment, de développer la préscolarisation avec des personnels qualifiés en nombre suffisant : les résultats de l'enquête PISA montrent qu'en France cette préscolarisation améliore de façon très importante les résultats des élèves.

Paris, le samedi 15 janvier 2011

www.aplettres.org