

**Intervenants : Monique Aquilina, Astrid Barbeau, Jean-Pierre Boisivon,
Luc Chatel, Christian Forestier, Antoine Guggenheim,
Bernard Hugonnier, Yves Lichtenberger, Michel Quéré, Gemma Serrano**

Compte-rendu : Joël Bodin

« Les évaluations du système éducatif : enseignements et conséquences »

Le Père Antoine Guggenheim, responsable du Pôle Recherche du Collège des Bernardins, accueille les participants.

Jean-Pierre Boisivon présente le thème et le déroulement du séminaire. Il rappelle que les jeunes en échec scolaire trouvaient autrefois, sans trop de difficulté, un emploi. Aujourd'hui, il n'y a guère de place pour eux dans l'économie. Le lien étant étroit entre le niveau scolaire atteint et l'insertion sociale et professionnelle, l'école doit être un lieu de justice sociale et de compétitivité.

1^{ère} PARTIE : QUE NOUS APPRENNENT LES EVALUATIONS DES SYSTEMES EDUCATIFS ?

Après une introduction d'Yves Lichtenberger, Bernard Hugonnier, Directeur du Centre d'analyse des politiques d'éducation, présente une synthèse de ce qu'il faut retenir des études PISA, dont les conclusions sont concordantes avec les études PIRLS et TIMMS.

Dans tous les classements de la performance en compréhension de l'écrit, la France, qui se situe dans la moyenne pour la dépense par élève, apparaît à un rang moyen (22^{ème} sur 65 dans PISA 2009). Les écarts peuvent être importants, puisque l'écart avec la Finlande est d'environ 40 points, ce qui correspond à un retard pour les élèves français d'une année de scolarité par rapport aux finlandais.

L'efficacité des systèmes éducatifs se mesure par le pourcentage plus ou moins importants d'élèves en difficulté d'une part et d'élèves forts d'autre part. Les élèves faibles sont en France 28% plus nombreux que dans la moyenne de l'OCDE, avec une forte augmentation entre 2000 et 2009. Notre élite n'est pas assez nombreuse : 30% en dessous des pays les plus performants dans PISA. Trop de jeunes ont trop peu de compétences. Pas assez de jeunes ont d'excellentes compétences.

Cette situation est inquiétante, car nous ne sommes plus à l'époque du taylorisme triomphant. Le bac symbolise aujourd'hui le minimum nécessaire pour s'insérer facilement dans l'économie.

En France, il apparaît que le déterminisme social de l'école est un des plus élevés de tous les pays étudiés. Nous nous situons au dernier rang après la Nouvelle-Zélande, sur le plan de l'impact du milieu familial sur les performances des élèves. Certains pays arrivent à concilier performances et équité, peu d'échecs scolaires et une élite importante ; c'est le cas du Canada, de la Finlande et de plusieurs pays asiatiques. Le regroupement de ces derniers dans le peloton de tête permet de considérer qu'il existe un modèle asiatique, mais pas véritablement de modèle anglo-saxon.

A partir des résultats des différents pays, Bernard Hugonnier fait apparaître 25 facteurs qui conditionnent le succès d'un système éducatif, tout en constatant que les meilleurs pays ne remplissent jamais toutes ces conditions. Par exemple, la Finlande, la Corée et le Japon laissent peu d'autonomie à leurs établissements, alors que cela semble un facteur important quand on analyse l'ensemble des pays. Dans le « modèle » asiatique, on observe une forte concurrence entre les élèves qui par ailleurs effectuent un travail important à la maison. Dans le modèle finlandais, au contraire, les élèves sont très soutenus par leurs enseignants, et font tout leur travail à l'école.

Mots clefs : Evaluation, performance, équité, inégalité, socle fondamental, autonomie, innovation, formation des enseignants
Expérimentation

Les clivages entre les systèmes éducatifs sont importants, mais on observe une évolution historique vers certains points forts : les pays qui sont efficaces s'attachent plus aux compétences qu'aux connaissances, pratiquent un enseignement individualisé avec une pédagogie interactive et une évaluation formative. Ils ont des écoles socialement peu différentes les unes des autres, sans filière précoce et qui fonctionnent dans un ensemble administratif décentralisé.

Michel Quéré, Directeur de la **DEPP** au ministère de l'éducation nationale, fait le point sur l'évaluation des acquis des élèves en France. Il rappelle d'abord que nous disposons désormais de nombreux outils d'évaluation, parmi lesquels **PISA**, les uns en coupe, les autres longitudinaux. L'ensemble fait apparaître des lignes de force.

L'étude **PIRLS 2006** qui porte sur les capacités de lecture à **10** ans confirme les données de **PISA** qui concerne les **15-16** ans. Entre **2003** et **2009**, selon les évaluations **CEBRE**, les proportions d'élèves en difficulté et l'élite n'ont pas significativement évolué. La première reste trop importante et la seconde trop faible.

L'évolution des compétences mesurée en **CM2** et en **3^{ème}** entre **2007** et **2011** fait apparaître une relative stabilité des performances tant en français qu'en maths. Mais cette apparence qui est une moyenne est trompeuse. La mesure des mêmes compétences, dans la seule éducation prioritaire, sur la même période, aux mêmes niveaux, encore stable en **CM2**, révèle en classe de **3^{ème}**, un véritable effondrement. La performance passe de **54,6** à **46,6** en français et de **71** à **64,7** en maths. Cette évolution est particulièrement forte chez les garçons. De tels résultats conduisent à s'interroger sur l'efficacité du dispositif de l'éducation prioritaire.

En conclusion, la recherche de solutions n'est pas évidente. La France présente depuis 20 ans des traits structurels qu'on ne saurait transformer en quelques années, d'autant moins que nous n'avons pas de véritable culture d'évaluation. L'introduction d'une concurrence entre les établissements qui se traduit par la notation des établissements dans le modèle anglais et par le libre choix des parents aux Etats-Unis ne semble pas un facteur de progrès. L'individualisation peut aussi donner de mauvais résultats si elle n'est pas intégrée dans un projet collectif. Pourtant les réussites ne sont pas rares : la Pologne par exemple a réalisé des changements spectaculaires en mettant en place le collège unique.

De toute façon, on attend sans doute trop de l'école, notamment dans le monde économique. L'école ne peut résoudre tous les problèmes sociaux de notre époque et l'insertion professionnelle n'est pas mécaniquement liée au nombre de diplômes délivrés.

2^{ème} PARTIE : QUELLES CONSEQUENCES TIRONS-NOUS DES EVALUATIONS ?

Présentée par **Gemma Serrano** qui anime cette deuxième partie, **Astrid Barbeau**, Proviseur de l'école allemande de Paris intervient sur la réaction allemande au « choc PISA ». Après la publication des premiers résultats de **PISA** en l'an **2000**, les réactions positives ont été très fortes. Ils ont provoqué une concurrence vive entre les länders (il existe entre eux des différences énormes) et une hyperactivité des administrations et des politiques.

En Bavière, sept niveaux d'intervention ont été identifiés et ont fait l'objet de mesures particulières. Pour les petits, l'offre scolaire est moins « kindergarten » et plus « schule », malgré les réticences historiques des parents. La Grande Section est devenue gratuite et est intensifiée. Les programmes ont été changés et la formation des instituteurs améliorée. Des cours supplémentaires d'allemand sont obligatoires pour les enfants dont au moins un des parents n'est pas de langue maternelle allemande. Des classes spéciales sont ouvertes pour les enfants défavorisés et des classes pratiques pour les élèves faibles. Désormais le début de la scolarisation, plus flexible, peut commencer avant **6** ans.

Le primaire et la maternelle se rapprochent sur des projets communs et des passerelles sont multipliées entre les écoles. La Gelenkklass, équivalente du **CM2**, devient une classe charnière.

Au niveau de l'école, les programmes scolaires sont changés d'une façon radicale, avec l'intégration de « standards », une réduction des contenus, un renforcement de la culture générale et de la compétence en lecture. Une langue étrangère est obligatoire. Les tests sont rénovés (résoudre des problèmes plutôt que réciter par cœur...). Ils sont comparatifs et obligatoires. Les écoles sont soumises à des évaluations internes et externes obligatoires. En revanche les chefs d'établissement ont plus de liberté pour leur organisation et leurs effectifs.

Quant aux professeurs, ils ont une obligation de suivre des formations et des stages pratiques. Les résultats des classes sont désormais un critère pour l'évaluation des enseignants.

Enfin, petite révolution, l'école est prolongée après 13h, ce qui provoque un débat passionné.

Christian Forestier souligne certaines différences d'attitude entre l'Allemagne et la France face à la publication de l'étude **PISA** en l'an **2000**. Notre situation était moins grave que celle de nos voisins, mais nous ne nous sommes pas mobilisés. La loi Fillon de **2005**, pourtant excellente, et qui posait la question de l'école fondamentale, n'a pas été mise en œuvre. Le rapport Groperrin dont les propositions étaient justes et prudentes et qui n'envisageait même pas l'évaluation des établissements, n'a pas eu de suite.

Par rapport à d'autres pays, notamment l'Allemagne, la dernière décennie n'a pas été mise à profit par la France pour redresser la situation. Cette passivité explique que le pourcentage d'élèves en difficulté est passé de **15%** en **2000** à **20%** en **2009**. Christian Forestier fait remarquer que les pays asiatiques, de leur côté, ont pris des mesures pour entraîner leurs élèves aux tests de **PISA**, ce qui évidemment améliore la mesure de leurs performances.

Monique Aquilina, actuellement Proviseur du lycée Pasteur à Neuilly relate son expérience de Proviseur du lycée Galilée de Gennevilliers. En quelques années, sous sa direction, les performances scolaires de ce lycée installé dans un secteur défavorisé, ont été considérablement améliorées (**85%** de reçus au bac en **2011**). Elle insiste sur le rôle des évaluations comme leviers du changement.

L'insuffisante culture de l'évaluation est compliquée par les objections des enseignants auxquelles il faut répondre :

- Ils n'imaginent pas avoir le droit d'innover. Pour leur en démontrer la possibilité, M. Aquilina leur a communiqué l'article L 401-1 du code de l'éducation modifié en **2005** qui donne aux établissements un droit à l'innovation.
- Ils pensent que l'innovation va créer de l'inégalité : il faut les convaincre que l'égalité n'existe pas.
- Ils pensent qu'être évalué, c'est endosser la responsabilité de l'échec des élèves. On doit leur prouver que l'évaluation est une aide dans leur travail.
- Ensuite il faut arriver à les faire travailler collectivement, ce dont ils n'ont pas l'habitude.

L'argument le plus fort est que l'évaluation permet de savoir si ce qu'on fait réussit ou pas. L'atout maître de l'innovation qui a été généralisée dans les classes de seconde, a été l'utilisation d'indicateurs objectifs reconnus par tous.

La mise en place du projet qui a eu le soutien du recteur de Versailles, a nécessité de nombreuses réunions de professeurs et s'est appuyée sur une initiative des professeurs de seconde qui ont proposé une nouvelle grille : Séquences de cours de 2h, puis des demi-groupes, demi-journées sans cours pour d'autres activités, un jour par mois de concertation, tableau de bord recueillant les données de l'évaluation. Venant de collègues, l'innovation a été plus facilement accueillie par les enseignants.

Christian Forestier fait remarquer que la conduite et la réussite d'une innovation de ce type reposent sur le chef d'établissement. Il insiste aussi sur le fait qu'il peut y avoir une politique au niveau de l'académie.

Luc Chatel, présenté par **J.P. Boisivon**, intervient ensuite sur son expérience de ministre découvrant des évaluations nationales et internationales peu favorables.

Le système éducatif français a longtemps vécu en autarcie, avec la conviction de « l'exception française ». A son arrivée au ministère, Luc Chatel a considéré qu'il fallait assumer pleinement ces évaluations comme des indicateurs de la réalité. Sur sa demande, le cabinet Mc Kinsey a étudié les pays qui, selon **PISA**, ont le mieux progressé. Il est apparu que ces pays avaient décentralisé et donné du temps et des marges de manœuvre aux établissements pour leurs projets et leurs innovations. En définitive, **PISA** a été salutaire et stimulant pour l'évolution de l'enseignement français. Mais il faut se souvenir que l'éducation nationale est un paquebot qui se meut lentement. Il n'y a pas eu de choc comme en Allemagne, plutôt une somme de petits changements : par exemple le socle commun assurant la continuité entre le **CM²** et la **6^{ème}**. La loi de **2005** a été un vrai changement et en tant que ministre, il l'a mise en application par exemple pour le droit à l'expérimentation.

Pour développer la transparence vers les élèves et les parents, il faut que les critères d'évaluation soient partagés et cela nécessite du temps.

Plus on donne d'autonomie, plus il faut évaluer et contrôler. Qui dit autonomie, dit évaluation. C'est dans ce sens que vont les contrats d'objectifs Etat-Académie.

Actuellement, un enseignant est inspecté en moyenne une fois tous les **7** ans, ce qui ne peut avoir aucun effet positif. Pendant toute la durée de son passage au ministère, Luc Chatel a discuté avec les syndicats de l'évaluation des enseignants. Les négociations, très longues, qui ont duré presque toute la durée de son mandat ministériel, ont fait apparaître, avec le temps, un certain consensus. Un décret a été publié désignant le chef d'établissement pour évaluer les professeurs. L'objection de son incompétence disciplinaire ne tient pas puisque dans l'entreprise, un DRH de formation littéraire peut évaluer sans aucun inconvénient un ingénieur... Mais le décret a été abrogé en **2012**.

Cet épisode, même si la fin a été décevante, a prouvé que le corps professoral évolue. L'ouverture sur l'international (le programme Jules Verne par exemple) et une meilleure connaissance de la vie en entreprise y contribuent.