

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

43 | décembre 2006
Que savent les élèves ?

Les acquis des élèves

Introduction

Alain Bouvier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/183>
ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006
Pagination : 17-22
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Alain Bouvier, « Les acquis des élèves », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 43 | décembre 2006, mis en ligne le 22 juin 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/183>

Les acquis des élèves

Alain Bouvier

En son temps, pour les sciences humaines, Émile Durkheim suggérait de comparer lorsque l'on ne peut pas réellement expérimenter. Ceci vaut pour les systèmes éducatifs. Depuis trente ans déjà fleurissent des études internationales (notamment celles de l'OCDE) qui cherchent à mettre en regard différents éléments touchant à l'éducation des élèves. Non pas dans un souci d'établir des palmarès, même si parfois certains s'y risquent, mais plutôt de repérer des facteurs de réussite éventuellement transférables à d'autres systèmes éducatifs. Le cri d'alarme lancé aux États-Unis dans les années 1980 et le mouvement des standards qu'il inspira a eu depuis de nombreux échos dans nombre de pays développés. L'élève et ses apprentissages étant désormais au cœur des préoccupations, il était légitime d'en venir à la question la plus naturelle qui soit – semble-t-il – pour un système éducatif : que savent les élèves ? Quels sont leurs acquis ? Comment les connaît-on ?

Pour naturelle qu'elle soit, une question n'en est pas pour autant facile à traiter. Surtout lorsque, semblable à l'arbre de la forêt, elle dissimule une myriade d'autres problèmes, tous aussi pertinents et délicats les uns que les autres, voire plus percutants que l'interrogation initiale.

Chacun, qu'il soit élu, parent d'élève, enseignant, cadre de l'éducation, journaliste, employeur, se demande légitimement ce que savent les élèves. De « naturelle » qu'elle était, cette question devient « impertinente » dès que l'on tente d'y apporter des éléments précis de réponse. Et encore plus dans une logique de comparaisons internationales. Sa définition, sa construction et son contenu le montrent bien. La façon de l'aborder dans un pays (en Finlande ou à Singapour par exemple) est révélatrice de sa culture, surtout lorsqu'elle est « anti-évaluation », comme au Brésil.

La *Revue Internationale d'éducation de Sèvres* avait abordé en particulier l'évaluation des élèves (n° 11, 1996), l'évaluation des systèmes éducatifs (n° 26, 2000), les décrochages scolaires (n° 35, 2004), la formation des élites (n° 39, 2005). Le temps de se pencher plus directement et en profondeur sur la thématique des acquis des élèves était venu. Ce numéro s'y emploie. Il tente de répondre à la question : d'un pays à un autre, peut-on se livrer à des comparaisons permettant de repérer les caractéristiques influentes des systèmes éducatifs sur les acquis des élèves ?

Les articles présentés ici montrent l'existence de nombreuses similitudes (comme la « réussite de la massification » et un échec relatif de la démocratisation mais aussi de l'équité) ainsi que des particularités importantes, comme la formation des élites (Japon, Allemagne...), les approches individualisées (en Angleterre notamment), ou encore l'enseignement de la religion (Allemagne).

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES

L'origine de la problématique abordée dans ce numéro vient de plusieurs parties prenantes des systèmes éducatifs. Des élus qui se sentent comptables des résultats globaux en termes de politique publique, des parents qui leur confient leurs enfants et en espèrent beaucoup, des enseignants et autres acteurs qui œuvrent avec les bonnes intentions que l'on sait, des employeurs qui espèrent pouvoir offrir leurs emplois à des jeunes qualifiés et compétents, des partenaires et forces vives qui contribuent à de nombreux projets des systèmes éducatifs et voudraient que leurs actions aient des résultats tangibles. Les élèves eux-mêmes aussi, on peut l'espérer !

Mais d'un pays à un autre, les missions de l'École diffèrent et le sens de l'équité n'est pas le même. Alors surgit la classique question : est-il pertinent de vouloir comparer l'action des systèmes éducatifs en tentant d'apprécier leurs résultats ? Mesurés à l'aune de quels objectifs ? Dans quelles conditions ? Ici, on ne se préoccupera que de savoirs académiques et disciplinaires alors que là, on parlera de compétences et ailleurs, de conditions propices à s'intégrer positivement dans le système social et économique, à réussir son insertion professionnelle et là encore, sa vie de citoyen. Le spectre va des pays à tradition centralisatrice et normative (le Portugal, la France...), jusqu'à ceux qui accélèrent la dérégulation déjà commencée pour favoriser le « retour à l'émulation », le Japon notamment.

Les articles qui suivent sont éclairants. La moindre enquête internationale se heurte à ce problème, reflet des histoires et des cultures nationales, ainsi que des idéologies dominantes. L'aspect palmarès ne devrait être que périphérique et permettre à chacun de tenir compte des expériences des autres pour enrichir ses pratiques. PISA¹ a commencé à produire des effets de ce type dans bien des pays, comme en Allemagne. Mais d'autres préfèrent s'abriter derrière les biais méthodologiques inévitables dans de telles enquêtes pour ne pas en parler, comme si la négation des problèmes pouvait suffire à les résoudre, ainsi que l'évoque Jacqueline Levasseur. Dans chaque pays, qui fixe l'horizon des attentes ? Qui décide de l'évaluation et des normes de référence ? Qui apprécie les résultats et comment ? Qui procède à des comparaisons scientifiques et à des analyses pour en tirer des leçons ?

1. Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

Ainsi, la France fit longtemps la sourde oreille à ces travaux internationaux avant d'aborder le sujet avec plus de réalisme. Récemment, ceci s'est manifesté de façon tangible. Le Parlement français a introduit en 2005, pour la scolarité obligatoire, un concept de « socle commun de connaissances et de compétences »² auquel le ministre, après avis du Haut conseil de l'éducation, a donné corps par un décret, en s'inspirant de considérations internationales. Ce socle définit « ce que tous les enfants doivent savoir à la fin de la scolarité obligatoire ; ce que la Nation s'engage à leur apprendre ».

Faut-il s'en tenir à une approche par les compétences ? Est-ce la façon moderne, pertinente et généralisée de décrire ce qu'un pays propose que ses élèves maîtrisent à la fin de l'École obligatoire ? Discerne-t-on des cohérences internationales ? Des différences significatives ? Se posent à la fois la question de la nature des connaissances prises en compte et de leur évaluation. De ce que les élèves devraient savoir et de ce qu'ils savent vraiment. Du registre des connaissances, comme au Brésil, ou des compétences. Ce qui conduit à se demander, avec Roger François Gauthier, s'il faut examiner les acquis des élèves par rapport aux programmes du pays ou en référence à un ensemble de compétences clés (socle commun en France). Sans oublier que d'un pays à un autre, la signification d'un programme n'est pas la même³.

Pour construire ce numéro de la revue, le choix des pays sollicités a tenu compte aussi bien des résultats des enquêtes PISA et des débats qui les accompagnent que de ce que l'on sait des traditions nationales et de l'organisation des systèmes éducatifs. Notamment en termes de décentralisation et d'autonomie des établissements scolaires. Les approches, par exemple, de la Finlande et du Portugal se distinguent de façon considérable. Celles du Japon et des États-Unis aussi.

LES ACQUIS DES ÉLÈVES : QUI S'EN SOUCIE ?

En France, les inspections générales ont tenté de fournir des réponses à la question des acquis des élèves⁴. À leur grande surprise, comme au Brésil, non seulement il est difficile d'apporter des éléments précis à cette légitime question, mais la majorité des acteurs semble ne pas s'en soucier. En est-il de même dans les autres pays ? Qui s'y préoccupe des acquis des élèves ?

Ceci veut-il dire que la question relève exclusivement des enseignants et du niveau de la classe ? Rien n'est moins sûr. Comment les enseignants savent-ils ce

2. *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le Socle commun de connaissances et de compétences*, présenté par Gilles de Robien, 2006, Scéren-éditions.

3. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n° 12, 1996.

4. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Rapport N° 2005-079 des Inspections générales françaises.

que savent leurs élèves? Quels outils et quelles méthodes emploient-ils? Que font-ils des résultats qu'ils obtiennent? À quelles comparaisons avec d'autres se livrent-ils? Quel impact ces résultats ont-ils sur l'organisation pédagogique et sa planification? Comment les enseignants communiquent-ils entre eux sur les acquis de leurs élèves? Et avec leurs élèves eux-mêmes? Avec les familles? Avec leur administration? Beaucoup de questions, mais peu de réponses.

À côté de l'enseignement formel, structuré, organisé et assuré par l'École se développent de nombreuses possibilités non formelles ou informelles, allant de l'usage de sites Internet adaptés au travail à distance, aux échanges variés, en passant par les cours particuliers, en présentiel ou à distance. Quel est l'impact de ce bric et broc? Que mesurent les évaluations auxquelles procèdent les systèmes éducatifs et les enquêtes internationales? Jean-Marie de Ketele nous propose une évaluation des évaluations. Mais surtout, quelles informations seraient utiles aux enseignants pour préparer leur action quotidienne?

Les enquêtes, nationales et internationales, servent à formuler des diagnostics au niveau de tout un pays mais aussi de chaque établissement. À faire des comparaisons. Des constats. Comme en Angleterre ou en Allemagne où l'on évoque des « expériences négatives ». Ou encore au Portugal où les notes des enseignants en cours d'année s'avèrent plus élevées que celles des évaluateurs externes et soulèvent des questions. Malgré l'existence de standards comme aux États-Unis ou en Allemagne, ou de programmes nationaux (en France ou au Portugal), ou d'un *National curriculum* en Angleterre, il est difficile de normer les évaluations faites en classe. Ce qui pose la question : qui évalue? Des organismes indépendants comme au Japon? À quelle échelle? Sur tous les élèves d'un âge donné ou sur de larges échantillons? Avec quelles conséquences? Aux États-Unis, on semble observer que plus les instruments sont prévus sur de larges échelles afin de faciliter des comparaisons, moins ils possèdent des qualités formatives directement utilisables par les enseignants. Si certains pays utilisent les résultats de PISA pour fixer des objectifs à atteindre, d'autres, l'Allemagne par exemple, s'en servent comme éclairage sur les résultats de leur système éducatif afin de prendre des décisions. Ce qui amène naturellement à aborder le sujet de l'impact des enquêtes sur les systèmes éducatifs.

QUE NOUS APPRENNENT LES ENQUÊTES NATIONALES ET INTERNATIONALES ?

La lecture des contributions réunies dans ce numéro de la revue montre que les gros investissements financiers consentis dans tous les pays, à l'échelle bien sûr de leur économie, ont permis de réussir la scolarisation de quasiment tous les enfants concernés par l'école obligatoire dans les pays développés (ce que l'on qualifie en France de massification de l'École). Par contre,

depuis plus d'une décennie, les résultats des systèmes scolaires sont stables, comme au Portugal ou en France, voire en baisse (au Brésil). En outre, en termes de justice, la situation globale est préoccupante : en termes d'équité en Allemagne, de centration sur les élites au Japon, d'inéquité accrue au fil du temps dans les pays francophones, selon Jean-Marie De Ketele. Ce que l'on nomme en France la démocratisation ne serait pas au rendez-vous.

Depuis plus d'une décennie, après les États-Unis, plusieurs États ont ainsi été conduits à vouloir produire des standards, dans les pays fédéraux notamment, ce qui semble une rupture avec les traditions passées (en Allemagne par exemple). Cela pose la question du sens et de la portée de la liberté pédagogique : des enseignants, des établissements scolaires, des instances régionales.

Le plus souvent, les enquêtes nationales sont construites par grand blocs, les uns que l'on retrouve dans tous les pays (langue d'enseignement, mathématiques, une langue vivante étrangère, etc.), d'autres, au contraire, sont spécifiques à un pays comme les questions de santé aux États-Unis. Quelles conséquences ces enquêtes ont-elles sur le management des systèmes ? La France, pays de tradition centralisatrice, pratiquait un pilotage par les programmes nationaux qui indiquaient aux élèves, aux familles et aux acteurs ce qui est essentiel. Jusqu'à quel point la pratique des enquêtes pousse-elle (France, Allemagne) à se diriger vers des formes de pilotage par les résultats ou par les évaluations (Singapour) ? Sans oublier le poids de plus en plus marqué sur l'École de l'opinion publique (Brésil, États-Unis) ou des parents (Singapour).

De fait, notations et évaluations jouent un rôle dans l'orientation des élèves, ainsi au Japon ou à Singapour où elles permettent une sélection des élites.

Enfin, les résultats relevés à travers les enquêtes gagnent à être mis en relation avec le niveau économique des populations concernées, comme le fait l'article sur le Brésil.

DE NOUVELLES QUESTIONS

Ces réflexions permettent d'avancer et de poser par exemple quelques nouvelles questions. Dans les pays centralisés comme la France, avec des programmes et horaires nationaux, en sait-on plus qu'ailleurs sur les acquis des élèves comme certains pourraient s'y attendre ? Il semble que non. À quoi cela tient-il ?

Les acquis des élèves attribuables à l'action directe des systèmes éducatifs sont aussi la conséquence de dispositifs non formels (cours particuliers, etc.) et d'usages informels, notamment d'Internet. L'article sur l'Allemagne évoque ce sujet. Certains pays, comme Singapour, veulent tirer partie des outils actuels et tiennent à ce que chaque élève soit « connecté au monde » ; il consacre à ce registre plus de 30 % de son temps en classe qui s'ajoute à celui passé en dehors

de l'École. Singapour veut aussi tenir compte des « impératifs planétaires ». La frontière entre l'École et la maison se redessine donc. Mais ces apprentissages hors l'École sont au risque de leur évaluation non formelle et non explicite. D'où la question clé : où les élèves apprennent-ils désormais réellement ? Curieusement, aucune enquête sérieuse ne nous renseigne sur la part relative du formel et de l'informel dans les acquis des élèves. C'est pourtant un élément essentiel aujourd'hui si l'on veut imaginer l'avenir des systèmes éducatifs et leur pilotage.

Enfin, dans certains pays, en Angleterre par exemple, on tente par une écoute particulière des élèves de s'intéresser non seulement à leurs résultats, mais à leurs processus d'acquisition, ne serait-ce qu'afin d'être en mesure d'aider les élèves en difficulté.

Peu de pays semblent donc avoir une connaissance générale, claire et précise de ce que savent leurs élèves. Avec des nuances importantes sur la nature des acquis pris en compte. Peuvent-ils s'en satisfaire longtemps ?

La lecture des contributions fournit quelques idées précises reposant sur des données quantifiées, d'où la crainte de voir progressivement des systèmes éducatifs (quatre-vingts participeront au prochain PISA) se centrer exclusivement sur le quantifiable. Certains pays (Japon, Singapour) n'en sont pas loin et l'assument. Jusqu'à quel point ces approches influencent-elles l'enseignement et les pratiques pédagogiques ? Par exemple, à Singapour, on sait que les élèves consacrent trois heures par jour à des exercices et des évaluations. Certes, on peut souhaiter voir s'améliorer l'équité et la qualité des systèmes éducatifs sans oublier que classiquement, il n'y a pas de qualité sans mesure. Mais faut-il pour autant n'enseigner que le directement et rapidement mesurable ? La question mérite de demeurer ouverte.

On fait communément l'hypothèse qu'existent des liens entre les acquis des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants. Qu'en est-il ? La question mériterait d'être creusée comme plusieurs articles le suggèrent.

De même, Jean-Marie De Ketele s'interroge sur la capacité des systèmes éducatifs à s'améliorer. *Quid* de leur volonté de le faire ? L'impact des enquêtes internationales sur les systèmes suffira-t-il ? Évidemment non. Alors comment progresser sur la connaissance des acquis des élèves afin d'en tirer des leçons, et que les systèmes progressent, et qu'ils deviennent des systèmes apprenants ?