

## **L'éducation vue par le triptyque infernal : la CE, l'OCDE, l'ERT**

### **1 La dérégulation : main basse sur les services publics d'enseignement**

1.1 Introduction (pp. 1 à 2)

1.2 L'OCDE, ou l'Organisation de coopération et de développement  
économiques (pp. 2 à 9)

1.3 L'Ecole , grand marché du XXI ème siècle (pp. 9 à 17)  
Gérard de Sélys – *Le Monde diplomatique* - juin 1998

1.4 A propos de l'émission *Le cartable de Big Brother* (pp.17 à 24)  
Bernard Berthelot -association *Reconstruire l'école* – 23 mars 1999

1.5 Débat sur la marchandisation de l'éducation (pp. 25 à 27)  
Gt « enseignement » de la *Coordination d'Autres mondes* – mars 2004

### **2. Les enquêtes PISA de l'OCDE et les compétences en Communauté Wallonie Bruxelles (CWB)**

2.1 L'OCDE - Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 (pp.28 à 47)

2.2 L'aSPe – Dominique Lafontaine – Ulg (pp. 48 à 52)

2.3 La culture mathématique à 15 ans - Les cahiers des Sciences de  
l'éducation n° 33 – Ulg - 03 décembre 2013 (pp. 53 à 58)

2.4 Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la  
compétence en éducation – Marcel Crahay – *Revue française de  
pédagogie* 154 – janvier-mars 2006 (pp. 59 à 74)

# 1. La dérégulation : main basse sur les services publics d'enseignement

## 1.1 Introduction :

**Paul Barbaroux et Serge Belhassen – professeurs de mathématiques**  
**- avril 1999**

... Un constat inquiétant : en Europe, les politiques éducatives, aussi bien nationales que communautaires, sont sous influence . En étroite collaboration avec les responsables politiques par le biais de puissants « clubs de réflexion » et groupes de pression – parmi lesquels la très puissante **ERT** ou Table Ronde des Industriels Européens –, de très grands groupes industriels préparent la prise de contrôle des systèmes éducatifs, lesquels, une fois « dérégulés », constitueront un marché colossal .

Divers journalistes avaient déjà tenté d'informer l'opinion sur l'influence de clubs de réflexion d'idéologie libérale comme, en France, la **Fondation Saint-Simon**, par l'intermédiaire desquels les politiques perdent peu à peu leur pouvoir de décision au profit des industriels, et sur les mécanismes par lesquels ces « clubs » influent sur la manière de retransmettre l'information, aussi bien en ce qui concerne la presse écrite qu'audiovisuelle . On trouve par exemple le passage suivant dans **Serge Halimi, *Les nouveaux chiens de garde***, éd. Raisons d'agir, **1997** :

*« La Fondation Saint-Simon est un lieu de rencontres . Depuis 15 ans, gauche « moderne » et « droite modérée » s'y croisent, y dînent, tous recrutés par cooptation . Présidée par François Furet, aujourd'hui décédé, et par Roger Fauroux, ex-PDG de Saint-Gobain, elle regroupe Jean-Claude Trichet, gouverneur de la Banque de France (futur président de la Banque centrale européenne ou BCE), bon nombre d'industriels et plusieurs journalistes ou sondeurs . Au nombre desquels Serge July, Christine Ockrent, Anne Sinclair, Jean-Pierre Elkabbach, Jean Daniel, Franz-Olivier Giesbert, Françoise Giroud, Jean Boissonnat, Jean-Claude Casanova, Michèle Cotta, Luc Ferry, Laurent Joffrin et Alain Minc . »*

Cette mainmise des industriels sur les systèmes éducatifs fonctionne de la

manière suivante : les groupes de pression et les organismes officiels – **OCDE**, Commission européenne (**CE**) – publient des rapports s'inspirant les uns des autres, préconisant dans un premier temps l'introduction massive des nouvelles technologies dans l'enseignement primaire et secondaire . Il s'agira d'enseigner non plus des savoirs ou une culture, mais l'utilisation de didacticiels qui permettront aux futurs adultes « d'apprendre à apprendre », et donc de consommer des logiciels éducatifs .

Dans un deuxième temps, l'imbrication de plus en plus étroite du milieu éducatif avec le monde industriel permettra de transférer l'essentiel des services publics d'enseignement vers des types de formation en alternance dispensés par les entreprises, ce qui générera pour ces dernières de nouveaux profits . On verra comment il est question de contourner les diplômes nationaux, qui constituent un sérieux frein aux projets des technocrates européens et dont la mise en accord serait longue et fastidieuse – donc non rentable -, par un « système d'accréditation des connaissances » dont les recherches sont déjà très bien avancées, basé sur une carte à puce qui suivrait l'écolier puis le demandeur d'emploi tout au long de sa carrière .

-----

## 1.2 L'OCDE ou l'Organisation de coopération et de développement économiques

Source : Wikipédia .

### ◦ Historique

L'**OCDE**, en anglais *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), est une organisation internationale d'études économiques dont les pays membres - pour la plupart des pays développés – ont en commun un système de gouvernement démocratique et une économie de marché . L'OCDE joue essentiellement un rôle d'assemblée consultative . Elle a succédé à l'Organisation européenne de coopération économique (OECE) issue du **plan Marshall** et de la Conférence des Seize – Conférence de coopération européenne – qui a existé de **1948 à 1960** et

dont le but était d'assurer la mise en oeuvre du programme de relèvement commun – le plan Marshall -, à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, et d'en superviser la répartition .

En **2010**, l'OCDE compte 34 pays membres, regroupe plusieurs centaines d'experts dans ses centres de recherche à Paris – le siège est au château de la Muette – et publie fréquemment des études économiques – analyses, prévisions et recommandations de politique économique – et des statistiques, principalement concernant ses pays membres .

### ◦ **Organisation**

La structure interne de l'OCDE se divise en 12 branches ; environ 2.500 personnes travaillent pour l'OCDE . Les domaines d'étude sont séparés en 6 grands thèmes :

Economie

Société (migrations, éducation, emploi, ...)

Gouvernance (lutte contre la corruption, gestion publique, ...)

Finances publiques (retraites, fiscalité, ...)

Innovation (biotechnologie, technologies de l'information, ...)

Durabilité (développement durable, énergie, environnement, ...)

### ◦ **Une promotion du libéralisme**

L'**OCDE** encourage le **libre-échange** et la **concurrence** pour favoriser l'innovation et les gains de productivité . Pour lutter contre le chômage, l'OCDE recommande notamment la **flexibilisation du marché du travail** . Si elle se veut pragmatique, elle préconise tout de même, de son point de vue, les politiques qui ont, prétendument, donné de meilleurs résultats au sein des pays membres .

**La conception économique de l'OCDE se rapproche des arguments du libéralisme économique et entre souvent en opposition avec certains principes keynésiens** . Ainsi, tout en soulignant les ajustements indispensables et la nécessité de protéger les employés et pas seulement les emplois, elle **encourage la mondialisation économique et l'ouverture aux marchés** .

## ◦ **Etudes et publications de l'OCDE**

L'OCDE publie des rapports périodiques spécialisés, ainsi que des rapports ponctuels pour certains domaines, des données statistiques, des études-pays et des documents de travail – working papers – au contenu plus technique . Au total, l'OCDE publie entre 300 et 500 rapports chaque année en anglais . La plupart sont traduits en français – l'une des 2 langues officielles de l'OCDE . Tous les résumés et une partie importante des rapports complets sont disponibles gratuitement en ligne .

## ◦ **Domaines particuliers**

### **Exemple : la protection de l'investissement**

L'OCDE joue un rôle important dans une tentative de réglementation multilatérale de la protection de l'investissement . **De 1995 à 1998**, un forum de négociations a permis la création de l'accord multilatéral sur les investissements – **AMI** ou en anglais *multilateral agreement on investment* – qui sert de modèle aujourd'hui à beaucoup d'accords bila-téraux . Les **TBI** – traités bilatéraux d'investissement – sont établis par les Etats lorsqu'ils en sentent le besoin ...

Au niveau international, il a été jusqu'à maintenant difficile de trouver un consensus . L'**ONU** – plus précisément la **CNUCED** – pourrait jouer un rôle mais les Etats se méfient de l'ONU en ce qui concerne le droit international économique, vu que chaque pays, riche ou pauvre, a le même poids .

Quand à l'**OMC** – Organisation mondiale du commerce -, en **2001** à Singapour ou en **2004** à Genève, aucun accord n'a pu voir le jour en son sein ; l'OMC continue donc aujourd'hui à régler les domaines du commerce, des services et de la propriété intellectuelle sans s'occuper de la protection et du développement de l'investissement international . Malgré tout, les espoirs portent quand même sur cette organisation qui pourrait s'attaquer à ce chantier dans les années à venir – rappelons-nous, l'**AGCS** – ou l'Accord général sur le commerce des services qui mènerait à la privatisation, en tout ou en partie, des Services et entreprises publics ...

## ◦ Critiques

On reproche à l'OCDE de faire la promotion active du libéralisme économique et d'être un des piliers du capitalisme . Ces mêmes critiques pointent notamment son rôle dans les négociations secrètes de l'Accord multilatéral sur les investissements .

**Serge Halimi**, directeur du *Monde diplomatique*, relève dans son essai *Le Grand Bond en arrière*, 2004, réédité en 2006 et 2012, que l' « étude sur l'emploi » réalisée par l'OCDE en 1994 – dont les conclusions ont largement inspiré des politiques publiques libérales telles que la baisse des charges patronales en France ou l'Agenda 2010 en Allemagne, « fut échafaudée sur la base de comparaisons statistiques notoirement peu fiables, de réfutations désinvoltes et d'occultations délibérées ». L'étude en question, bien que reposant exclusivement sur des comparaisons statistiques entre pays membres, était cependant accompagnée d'une note expliquant que les données utilisées « ne se prêtent pas à des comparaisons internationales car elles renvoient à des particularités institutionnelles propres au pays considéré ». Pour Serge Halimi, « incidemment, cette phrase permettait d'absoudre les Etats occidentaux qui transformaient davantage que les autres leurs agences de l'emploi en machines à radier les chômeurs ou à oublier de les recenser » .

Serge Halimi propose ironiquement de dissoudre l'OCDE, en lui appliquant l'austérité qu'elle impose aux Etats .

Selon **Raoul-Marc Jennar**, essayiste anti-libéral, l'OCDE constitue un « véritable bureau d'études des pays industrialisés, qui propage la doctrine libérale, juge les politiques des Etats membres et propose des accords orientés dans le sens d'un dépérissement des pouvoirs publics et d'une autonomie des acteurs privés » .

De son côté, l'historienne **Chloé Maurel** estime que, comme l'OMC, l'OCDE se distingue des organisations comme l'ONU car, contrairement à cette dernière, ce n'est pas une organisation démocratique et universelle . En effet, alors que l'ONU rassemble pratiquement tous les pays du

monde, l'OCDE n'en compte que 34, les plus riches et les industrialisés . En outre, alors que l'ONU est fondée sur les valeurs universelles des droits de l'homme, l'OCDE se réclame des valeurs du libéralisme, politique et économique .

Pour Chloé Maurel, comme son ancêtre l'OECE, l'OCDE a pour objectif principal de promouvoir l'économie de marché et le libre-échange, de diffuser le libéralisme économique et d'encourager dans le monde le développement du secteur privé – en particulier les intérêts des grandes firmes transnationales – au détriment des services publics ... Le **CETA** (accord Canada-Union européenne) voté et le **TTIP** – Traité trans-atlantique ou GMT - négocié aujourd'hui ne font que confirmer cet ADN de l'OCDE !

### **Source : site d'accueil de l'OCDE**

Nous - OCDE - mesurons la productivité et les flux mondiaux d'échanges et d'investissements ... Nous établissons des normes internationales dans un grand nombre de domaines, de l'agriculture à la fiscalité en passant par la sécurité des produits chimiques ...

Nous examinons également les questions qui affectent directement la vie des gens, comme le coût des impôts et de la sécurité sociale ou le temps libre . **Nous comparons la façon dont les systèmes éducatifs préparent les jeunes à la vie moderne** et la façon dont les systèmes de retraite protégeront les citoyens plus âgés ...

Nous travaillons avec les entreprises, à travers le Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE – BIAC – et les syndicats . Nous consultons d'autres organisations de la société civile, notamment en organisant chaque année, le forum de l'OCDE ... Nous nous efforçons aussi de rendre la vie plus dure aux terroristes, aux fraudeurs fiscaux, aux entrepreneurs véreux et à tous ceux qui sapent les fondements d'une société juste et ouverte .

#### ◦ **L'OCDE a 50 ans et au-delà**

Nos efforts visent surtout à aider les gouvernements dans 4 domaines principaux :

- \* D'abord et avant tout, les gouvernements doivent restaurer la confiance dans les marchés ainsi que les institutions et les entreprises qui les font fonctionner .
- \* Rétablir les finances publiques saines qui sont à la base de la croissance économique durable .
- \* Nous cherchons à stimuler de nouvelles sources de croissance à travers l'innovation, des stratégies de « croissance verte » ...
- \* Pour **asseoir l'innovation et la croissance, nous devons nous assurer que chacun, quel que soit son âge, peut acquérir les compétences nécessaires aux emplois de demain et à un travail productif et satisfaisant** .

-----

### **1.3 L'école, grand marché du XXI ème siècle**

**Gérard de Sélvs – Le Monde diplomatique – juin 1998**

1000 milliards de dollars, tel est, selon l'OCDE, le montant des dépenses annuelles de ses Etats membres en faveur de l'enseignement . Un tel « marché » est activement convoité .

4.000.000 d'enseignants, 80.000.000 d'élèves et d'étudiants (ndlr : chiffres **1999**), 320.000 établissements scolaires dont 5.000 universités et écoles supérieures de l'Union européenne – sont à présent dans la ligne de mire des marchands . Mais il faudra beaucoup d'efforts pour faire appliquer ces textes et rapports, qui demanderaient un démantèlement essentiel du service public d'enseignement .

**En janvier 1989 sort le rapport « Education et compétence en Europe » de l'ERT : l'éducation et la formation, des investissements stratégiques**

En **janvier 1989**, la Table Ronde des industriels européens (ERT) – le puissant groupe de pression patronal auprès de la Commission européenne (CE), publie un rapport intitulé *Education et compétence en Europe* . Elle y affirme d'emblée que « *l'éducation et la formation ... sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise* » . Puis elle déplore que « *l'enseignement et la formation soient toujours considérés par les gouvernements et les décideurs comme une affaire intérieure ... L'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés* » .

D'autant plus faible, en vérité, que les enseignants auraient « *une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit* » . La conclusion s'impose : industrie et établissements d'enseignement devraient travailler « *ensemble au développement de programmes d'enseignement* », notamment grâce à « *l'apprentissage à distance, l'enseignement à distance* » et la mise au point de « *didacticiels* » (logiciels d'apprentissage sur ordinateur) .

Regroupant notamment les grands patrons des principaux constructeurs informatiques européens, l'ERT cherche alors des marchés . La perspective de la libéralisation du secteur des télécommunications promet de fabuleux profits au secteur privé, non seulement par la vente de matériels et de logiciels, mais aussi par l'exploitation des entreprises de téléphonie privatisées en tout ou en partie .

Promouvoir ou imposer l'enseignement à distance permet d'espérer bénéficier à la fois de la croissance du volume des communications téléphoniques, de celle de la vente de matériels et de celle, non moins importante, des droits d'auteur et droits voisins sur la commercialisation et l'exploitation de didacticiels . L'ensemble de cette stratégie doit déboucher sur une meilleure adéquation de l'enseignement aux exigences de l'industrie, une préparation au télétravail, une réduction des coûts de formation en entreprise et une atomisation des étudiants et des enseignants, dont les éventuelles turbulences sont toujours redoutées .

**Le 7 mars 1990, la Commission européenne adopte le document de travail « L'Education et la formation à distance »**

« L'enseignement à distance, y compris, est particulièrement utile ... pour assurer un enseignement et une formation rentables ... Un enseignement de haute qualité peut être conçu et produit en un lieu central, et ensuite diffusé au niveau local, ce qui permet de faire des économies d'échelle ...

Le monde des affaires devient de plus en plus actif dans ce domaine, soit en tant qu'utilisateur et bénéficiaire de l'enseignement multimédia et à distance, soit en tant que concepteur et négociant en matériel de formation de ce type . » Ainsi n'a-t-il fallu que quelques mois à la **Commission** pour reprendre à son compte la nécessité de « rentabiliser » la formation à distance et d'instaurer un « marché » de l'enseignement gouverné par des « économies d'échelle » .

## **En mai 1991, la Commission européenne franchit un pas supplémentaire : une université ouverte est une entreprise industrielle**

« Une université ouverte est une entreprise industrielle, et l'enseignement supérieur à distance est une industrie nouvelle . Cette entreprise doit vendre ses produits sur le marché de l'enseignement continu, que régissent les lois de l'offre et de la demande . » Plus loin, elle qualifie les étudiants de « clients » et les cours de « produits » . Et elle souligne « la nécessité d'engager des actions ... pour étendre la portée, l'impact, ainsi que les applications, de l'apprentissage ouvert et à distance ... pour rester compétitif au niveau du marché global » . La « réalisation de ces objectifs ... exige des structures d'éducation » qui « devraient être conçues en fonction des besoins des clients ... Une concurrence s'instaurera entre les prestataires de l'apprentissage à distance ..., ce qui peut déboucher sur une amélioration de la qualité des produits . »

## **Du berceau au tombeau**

Le **26 mai 1994**, l'exécutif bruxellois publie le rapport d'un groupe de 20 hautes personnalités – dont 5 membres de l'ERT, *L'Europe et la société de l'information planétaire* . A l'exception de M. Martin Bangemann, le très libéral commissaire européen à l'industrie, tous sont des industriels . Leurs buts ? « Créer des centres de télétravail dans 20 villes **d'ici à la fin de 1995** pour au moins 20.000 travailleurs . On passerait ensuite au télé-

travail pour 2 % des « cols blancs » **d'ici à 1996**, et à 10.000.000 de postes de télétravail **d'ici à l'an 2000** ... Les fournisseurs du secteur privé ... se lanceront sur le marché de l'enseignement à distance ... . »

C'est, entre autres, pour favoriser la création de cet enseignement à distance que la Commission lance, en **1994**, le programme Leonardo Da Vinci, doté d'un budget initial de 4,1 milliards de francs . Ce programme veut encourager « *la formation tout au long de la vie* » et « *le développement de nouvelles formes d'apprentissage* » .

## **Lors d'un G7, l'ERT enfonce le clou : l'éducation vise donc à apprendre, non à recevoir un enseignement**

Presque au même moment, à Bruxelles, lors d'une réunion extraordinaire du **G7** consacrée à la « *société de l'information* », les industriels de l'**ERT** enfonce le clou dans un nouveau rapport :

*« La responsabilité de la formation doit, en définitive, être assumée par l'industrie ... **Le monde de l'éducation semble ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaires à l'industrie ... L'éducation doit être considérée comme un service rendu ... au monde économique ... Les gouvernements nationaux devraient envisager l'éducation comme un processus s'étendant du berceau au tombeau ... L'éducation vise à apprendre, non à recevoir un enseignement ... Nous n'avons pas de temps à perdre .** »*

La Commission publie, la même année, son Livre blanc sur l'éducation et la formation qui répond aux exigences de l'ERT . On y lit, en effet : « *Le rapport de la Table Ronde européenne des industriels (février 1995) a insisté sur la nécessité d'une formation polyvalente ... incitant à « apprendre à apprendre tout au long de la vie ... La Commission a insisté sur la nécessité d'un encouragement à la production européenne de logiciels éducatifs .* » Ainsi, le programme Socrates, doté d'un budget initial de 5,64 milliards de francs **en 4 ans**, vise notamment à « *donner une dimension européenne à l'acquisition de connaissances à domicile* » .

**Début 1996**, la Commission européenne proposera de « *stimuler la recherche* » dans les « *logiciels éducatifs multimédia* » et d'augmenter le budget qui y est consacré .

## L'apprentissage à vie selon l'OCDE

L'OCDE intervient à son tour en publiant le compte-rendu d'une table ronde qui s'est tenue à Philadelphie en **février 1996**. « *L'apprentissage à vie, y lit-on, ne saurait se fonder sur la présence permanente d'enseignants* », mais il doit être assuré par des « *prestataires de services éducatifs* » .. *La technologie crée un marché mondial dans le secteur de la formation ... La possibilité nouvelle de proposer des programmes d'enseignement dans d'autres pays, sans que les étudiants ou les enseignants partent de chez eux, pourrait fort bien avoir d'importantes répercussions sur la structure du système d'enseignement et de formation à l'échelle mondiale* » .

Si **le rôle des pouvoirs publics** n'est pas méconnu, il **se limite à** « *assurer l'accès à l'apprentissage de ceux qui ne constitueront jamais un marché rentable et dont l'exclusion de la société en général s'accroîtra à mesure que d'autres vont continuer de progresser* » . Ici, l'OCDE exprime crûment ce que l'ERT et la **Commission** n'avaient pas osé dire : les enseignants qui subsisteront s'occuperont de la population « non rentable » .

Le même rapport donne plusieurs exemples d'avantages du télé-enseignement dans le secteur industriel . **Robert Bosch GmbH** emploie 95.000 employés sur 50 sites en Allemagne . En **1994**, les dépenses pour la formation de son seul personnel allemand ont atteint 265 millions de marks (880 millions de francs) . Bosch a estimé que ces coûts étaient trop élevés et qu'il fallait que le personnel se forme à domicile, sur des ordinateurs personnels ...

**Dès 1996**, 20 % des effectifs s'autoformaient à domicile pendant leurs « loisirs », épargnant à Bosch les frais de formation en entreprise . Au Royaume-Uni le projet TILT (Teaching with Independent Learning Technologies), doté d'un budget de 8,9 milliards de francs, a pour but d' « *entraîner les étudiants à apprendre seuls et de développer des logiciels d'enseignement* » . Inspirée par ces exemples, **l'OCDE publie en 1996 un rapport qui préconise** « *un engagement plus important de la part des étudiants dans le financement d'une grande partie des coûts de leur éducation* » .

## Les fins des industriels ? Créer un vaste système de télé-enseignement privé et commercial et laisser l'éducation de base aux réseaux d'enseignement publics

On distingue clairement les fins des industriels : créer, en marge des réseaux d'enseignement publics réduits à dispenser une éducation de base, un vaste système, privé et commercial, de télé-enseignement . Reste un problème de taille : dans de nombreux pays, l'enseignement à distance, qui dépend du système éducatif, est réglementé . En outre, les législations nationales contrôlent le champ de l'enseignement par correspondance commercial . Certains Etats pourraient donc compliquer le développement d'entreprises privées d'enseignement .

La **Commission européenne** met ses juristes au travail . Et cela donne : « *Le traité CEE prévoit ... une action de la Communauté dans le domaine de l'éducation et de la culture . Cette disposition limite donc les compétences nationales . Le développement de l'éducation à distance est un service .* » Or, « *la libre prestation des services est garantie à l'article 59 et suivants du traité ... Il est donc possible de la faire valoir directement contre les restrictions imposées par les Etats membres* » . **Imparable : l'enseignement à distance est un service ; les services peuvent être fournis par tout prestataire, public ou privé, dans l'ensemble du marché intérieur ; la souveraineté nationale en la matière est donc limitée .**

## La mise au point d'une « carte d'accréditation des compétences »

L'attribution et la reconnaissance des diplômes relèvent du domaine national ou public, et restent strictement réglementées . Or, modifier ou abolir autant de législations qu'il y a d'Etats prendrait des années . Pour aller plus vite, la Commission fait à nouveau assaut d'imagination : c'est la mise au point d'une « **carte d'accréditation des compétences** » .

L'idée est simple . Imaginons qu'un jeune accède à plusieurs fournisseurs commerciaux d'enseignement par Internet et obtienne ainsi, en les payant, des « **compétences** » en technique, en gestion et en langues . Au gré de son

auto-apprentissage, les fournisseurs d'enseignement vont le « créditer » des connaissances qu'il acquiert . Cette « accréditation » sera comptabilisée sur une disquette (la « carte ») qu'il aura glissée dans son ordinateur, lequel est relié à ses fournisseurs . Lorsqu'il cherchera un emploi, il introduira sa disquette dans sa machine et se connectera à un site « offres d'emploi » géré par une association patronale . Son « profil » sera alors dépouillé par un logiciel et, si ses « compétences » correspondent à celles que recherche un employeur, il sera engagé . **Plus besoin de diplômes : le patronat gèrera son propre système sans plus se soucier du contrôle des Etats et du monde universitaire .**

**Le 29 février 1996, la Commission veut assurer à chacun le « véritable passeport pour l'emploi »**

La **CE** lance un appel à propositions concernant la mise en oeuvre de la 2<sup>ème</sup> phase du programme Leonardo Da Vinci . Dans une « Info Memo », explicative distribuée aux soumissionnaires, la CE précise qu'il s'agit d'« *assurer à chacun une reconnaissance de ses compétences par un système flexible et permanent des unités de connaissance ... qui permette à quiconque d'**avoir ses connaissances ou son savoir-faire validés sur une carte de compétences personnelles ... Ces cartes personnelles deviendront le véritable passeport pour l'emploi*** » .

Le **6 mai 1996**, les ministres de l'éducation des Quinze décident « d'encourager les actions de recherche sur les produits et les processus d'apprentissage, éducation et formation à distance, la création de logiciels éducatifs multimédia » . Et à nouveau l'OCDE intervient, en écrivant : « *Aux Etats-unis, le Projet Annenberg/CPB collabore avec des producteurs en Europe, au Japon et en Australie pour créer plusieurs types de nouveaux cours devant être utilisés dans l'enseignement à distance ... **Les étudiants deviennent des clients et les établissements des concurrents luttant pour obtenir une part de marché ... Les établis-sements sont incités à se comporter en entreprises** ... Les étudiants doivent payer tout ou partie du prix de leurs cours . »*

Entretemps, l'**ERT** veut vérifier que les didacticiels sont efficaces . Non seulement en matière de formation professionnelle, ce qui est déjà avéré, mais aussi pour l'enseignement fondamental – primaire et secondaire – les

principaux « marchés » en termes « d'économie d'échelle » . **Petrofina et IBM Belgium/Luxembourg lancent le projet « Ecole de demain »** .

Dans la notice de présentation, **M. François Cornélis, président de la direction de Petrofina, membre de l'ERT (et bientôt président du conseil d'administration de l'Université catholique de Louvain (UCL)** , assure : « *Dans la ligne des deux rapports consacrés par l'ERT à l'avenir de l'éducation, Petrofina a voulu participer à la vérification sur le terrain de l'hypothèse selon laquelle l'ordinateur autorise une plus grande souplesse d'apprentissage, et induit chez l'élève un comportement plus autonome .* » Le premier projet concerne, **depuis septembre 1996**, plus de 1.000 enfants et 58 professeurs de 7 écoles fondamentales de Belgique . D'autres opérations de « vérification » ont eu lieu ou sont prévues .

L'ERT précise en même temps ses positions dans un rapport de **1997** : « ... *La population européenne doit s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie ... L'usage approprié des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans le processus éducatif va imposer d'importants investissements en termes financiers et humains . Ils généreront des bénéfices à la mesure des enjeux ... Il faudra que tous les individus qui apprennent s'équipent d'outils pédagogiques de base, tout comme ils ont acquis une télévision .* »

Reste à préciser la dimension de ce marché potentiel et ce que parents et Etats sont prêts à payer .

## **Educinvest (Vivendi, ex-Générale des eaux)**

En France, Educinvest (Vivendi, ex-Générale des eaux), qui gère 250 écoles privées, réalise un chiffre d'affaires annuel de 850 millions de francs . On a une idée de ce que certains parents sont disposés à payer pour donner une assurance (aléatoire) contre le chômage à leurs enfants . En Belgique, une étude révèle que les frais éducatifs moyens assumés annuellement par 30 % des parents sont de 33.294 francs ...

**Claude Allègre : instiller cet esprit d'entreprise et d'innovation qui fait défaut dans le système éducatif français**

En **février 1998**, le ministre français de l'éducation nationale, M. **Claude Allègre (PS)**, après avoir estimé que la grève des instituteurs et professeurs de l'enseignement secondaire en France était « *sans motif* », a déclaré avoir pour objectif d'« *instiller cet esprit d'entreprise et d'innovation qui fait défaut* » dans le système éducatif français . Annonçant qu'il lançait une Agence pour la promotion de la formation à l'étranger, il indiqua : « *Nous allons vendre notre savoir-faire à l'étranger et nous nous sommes fixé un objectif de 2 milliards de francs de chiffre d'affaires en 3 ans . Je suis convaincu qu'il s'agit du grand marché du **XXI ème siècle** . Un seul exemple : un pays comme l'Australie gagne 7 milliards de francs grâce à l'exportation de ses formations .* »

**Le même mois, Marcel Crochet, recteur de l'UCL, à propos de l'influence de l'ERT sur la politique de l'enseignement : « *Oui, je l'espère !* »**

L'animateur d'une radio universitaire demande à M. Marcel Crochet, recteur de l'Université catholique de Louvain (**UCL**), si l'**ERT** a une influence sur la politique de l'enseignement . Sa réponse : « *Oui, je l'espère ! Cette table ronde européenne, qui a écrit 2 rapports tout à fait remarquables ... montre l'utilisation des moyens modernes qu'on peut faire pour mieux apprendre . Ces 2 documents font, pour le moment, le tour des universités européennes et étrangères . Ils tracent des voies étonnantes ... qui rejoignent complètement celles données par le **Conseil des recteurs européens** ou d'autres instances .* »

**Et c'est sans doute là le plus inquiétant dans cette affaire : certains dirigeants d'université, comme les responsables politiques, semblent accepter, voire encourager, la commercialisation de l'enseignement .**

-----

## **1.4 A propos de l'émission *Le cartable de Big Brother*** **Bernard Berthelot – professeur de philosophie**

L'association ***Reconstruire l'école*** possède plusieurs cassettes de ce film que l'on doit au réalisateur Francis Gillery . Une projection suivie d'un

débat animé par *Reconstruire l'école* eut lieu à Paris en clôture du Salon du livre, le **23 mars 1999** . Il est heureux que l'émission « *Le cartable de Big Brother* », diffusée le **30 janvier** sur **France 3**, ait pu franchir la barrière des censures officielles et du « politiquement correct » qu'elles imposent ordinairement aux médias ...

La thèse du reportage, soigneusement documentée et argumentée, est en effet explosive et confirme les plus vives inquiétudes, quand elle ne va pas au-delà . Elle établit que se développe aujourd'hui (**1999**), au niveau européen, une stratégie libérale de privatisation des services publics et, en particulier du service d'éducation . Les industriels se sont rendus compte que les services publics généraient une part importante du PIB : « *Ils ont décidé de mettre la main dessus ; ils ont mis la main dessus* », dit **Gérard de Sélvs**, journaliste de la **RTBF** qui conduit une enquête sur l'**ERT – Education Round Table** ... Il fournit une liste de 47 membres de cette association ... éclairante !

#### Quelques membres de l'ERT et les très grandes entreprises représentées

Président : Helmut Maucher, <b>Nestlé</b>	Cesare Romiti, <b>Fiat</b>
Vice-président : <b>André Leysen, Gevaert</b>	Manfred Schenz, <b>Bayer</b>
Vice-président : David Simon, <b>BP</b>	Jürgen Schaempp, <b>Daimler</b>
Jean-Louis Beffa, <b>Saint-Gobain</b>	<b>Benz</b>
Marcus Bierich, <b>Robert Bosch</b>	Louis Schweizer, <b>Renault</b>
Cor Boonstra, <b>Philips</b>	Morris Tabaksblat, <b>Unilever</b>
François Cornélis, <b>Petrofina</b>	
Gehrad Cromme, <b>Krupp</b>	
<b>Etienne Davignon, Sté Générale de Belgique</b>	
Carlo de Benedetti, <b>Olivetti</b>	
Jean-René Fourtou, <b>Rhône-Poulenc</b>	
Cornelius Herkströter, <b>Royal Dutch Shell</b>	
<b>Daniel Janssen, Solvay</b>	
Flemming Lindelov, <b>Carlsberg</b>	
Jérôme Monod, <b>Lyonnaisse des eaux</b>	
Egil Myklebust, <b>Norsk Hydro</b>	
Heinrich von Pieter, <b>Siemens</b>	
Lars Ramqvist, <b>Ericsson</b>	
Edzard Reuter, <b>Airbus Industriel</b>	

## **Yves Salesse, professeur de droit européen, membre du conseil d'Etat**

« C'est dans le domaine où se manifeste **la volonté libérale de la commission européenne** de faire sauter les monopoles publics, de réduire la part du service public, de développer l'initiative privée des forces du marché que le lobbying trouve une oreille très attentive du côté de la commission . »

## **L'éducation est une chose trop grave pour qu'on la laisse aux enseignants et au secteur public**

**François Cornélis**, membre éminent de l'ERT, PDG de Petrofina :

« Le risque actuel n'est guère que les entreprises s'intéressent de trop près aux universités, mais bien qu'elles ne s'y intéressent pas assez . »

De plus, François Cornélis et le groupe Petrofina ne s'intéressent pas seulement aux universités . L'émission nous montre en effet une expérience conduite dans les écoles et les collèges du Brabant, en conclusion d'un rapport de l'ERT, autour du site de recherche de Petrofina ... **Malcolm Webb**, Directeur général du groupe Petrofina, qui a utilisé son fond de mécénat pour mettre en pratique les théories éducatives de l'ERT, explique (en anglais, car nous passons ici à un niveau supérieur de décision) :

*Nous avons actuellement en Belgique un programme que nous avons baptisé « l'école du futur » où nous mettons à profit les conclusions du rapport de la Table Ronde concernant l'utilisation de l'informatique et que nous mettons en pratique dans les écoles, dans le cadre de projets pilotes . **Nous faisons cela avec nos amis d'IBM Belgique et également en étroite collaboration avec l'Université de Liège .** »*

## **L'éducation, un marché important pour Havas Vivendi et Hachette Lagardère**

**Francis Gillery**, réalisateur de *Le cartable de Big Brother* met l'accent sur l'importance du marché que représente aujourd'hui l'éducation .

Deux grands groupes, **Havas Vivendi et Hachette Lagardère**, se sont octroyé 85 % du marché français du multimédia éducatif . Ces groupes n'ont pu s'assurer une telle position qu'en investissant l'école : **ce sont effectivement les enfants scolarisés qui constituent le premier vivier consumériste, dès à présent et pour les années à venir** . **Eric Licoys**, PDG du groupe multimédia Havas indique que, si le marché de l'édition régresse, le marché du multimédia affiche une progression annuelle de 40 % . Il s'agit là d'un énorme potentiel qu'il faut, dit Malcolm Webb, « *mettre au service d'un réseau reliant les établissements d'enseignement européen et qui pourraient constituer une source considérable de richesse* . »

On saisit mieux le titre de l'émission : « Le cartable de Big Brother », et l'on voit à quel point ce qu'elle dénonce confirme les inquiétudes les plus extrêmes de tous ceux qui restent attachés au service public et à l'école . La question est alors de savoir jusqu'à quel point il faut s'alarmer et si une résistance efficace est envisageable en Europe et en France . Il est vrai que **les expériences pédagogiques qui sont rapportées dans l'émission ont lieu en Belgique** et que, si la France n'est pas absente de la scène, ... il reste que l'école laïque de la République française semble être mieux armée contre ces entreprises de mainmise des groupes industriels et des intérêts privés .

**Claude Allègre (PS)** s'emploie à rassurer et **Philippe Meirieu**, chargé par le ministre de piloter la réforme des lycées, tient sur l'école et sur les l'éducation des propos tout à fait sensés et apaisants . Il est même curieux de voir ces gens-là se présenter comme d'authentiques défenseurs du service public d'enseignement . Or, il semble bien que **Francis Gillery**, réalisateur de l'émission, ait été « bluffé » par ces personnages, en particulier par Meirieu, qui ont fait du double langage un véritable art de la communication .

**Edith Cresson (PS) est alors commissaire européen en charge de l'éducation, de la formation et de la jeunesse ...**

Si le **traité de Maastricht** rappelle son respect de la responsabilité des Etats membres pour les contenus d'enseignement et l'organisation du système éducatif, il stipule aussi que « l'action de la communauté vise à encourager l'action de l'enseignement à distance » .

D'autre part, **Yves Salesses** dit bien que le contrôle politique de chaque Etat, dans le cadre de la communauté européenne peut être facilement con-tourné :  
« *Pour échapper au contrôle politique de chaque Etat, il arrive fréquemment que les gouvernements eux-mêmes fassent remonter les questions au niveau communautaire .* »

**Edith Cresson**, commissaire européenne en charge de l'éducation, affirma :  
« *Nous discutons avec 40 branches professionnelles européennes : elles ont des besoins communs et nous essayons de les aider à mettre en place des systèmes d'accréditation des compétences communes, ce qui facilitera la mobilité des salariés et donc sera un moyen de lutter contre le chômage en Europe . Le test d'accréditation permettra de juger le candidat à un emploi, non sur les connaissances générales jugées par un diplôme, mais sur les compétences très pointues recherchées par les entreprises .* »

En **1991**, alors Premier ministre français, **Edith Cresson** affirmait sa volonté pour l'éducation nationale de créer de nouveaux liens avec les entreprises :

« *Il ne s'agit pas de magnifier l'entreprise de manière irresponsable, mais elle est la mémoire et l'observateur de la pertinence des qualifications . C'est là que l'on voit si ce que l'on a appris aux jeunes est utilisable ou pas . Si ce n'est pas utilisable, les entreprises ne feront pas de cadeaux .* »

## **Est-il manière plus explicite de mettre l'école au service des entreprises ?**

Quant à l'argument de l'unanimité des ministres européens en matière d'éducation, il a fait long feu . Le service public est une spécificité française que les instances européennes s'évertuent à abattre ...

**Tony Blair (Labour)** ne vient-il pas de décréter des mesures instaurant pour les enseignants déjà mis à rude épreuve un système de nomination et de rétribution au mérite en fonction des résultats des élèves et la mise sous tutelle des établissements d'enseignement par les entreprises ?

Est-ce sur ce collègue « social démocrate » que Claude Allègre entend

régler sa politique ? Il le semblerait si l'on en juge par les projets d'introduction du « mérite » dans la rémunération des enseignants, et sur la multiplication des postes « à profil ». Par ailleurs, **toutes les mesures qu'il a prises depuis son entrée en fonction, du « dégraissage du mammoth » à la déconstruction de la gestion du personnel enseignant, de la mise en cause du statut des enseignants au sein de la fonction publique, etc. vont dans le sens d'une privatisation .**

**Philippe Meirieu, le « scientifique de l'éducation » le plus lu et le plus écouté dans les cercles ministériels ...**

**Philippe Meirieu** est le principal conseiller de **Claude Allègre** et c'est lui qui a été chargé de conduire la réforme des lycées, de sorte que c'est de la réforme « Allègre-Meirieu » qu'il faudrait parler . Mais ce n'est pas à ce titre qu'il apparaît dans l'émission de Gillery, c'est à titre d'expert en « sciences de l'éducation » et de pédagogue éclairé, rôle qu'il affectionne particulièrement . Cela fait déjà quelque temps que le personnage sévit dans le domaine de ces « sciences de l'éducation » et qu'**il inspire les réformes successives, de Lionel Jospin à François Bayrou, enfin de Claude Allègre . L'école d'aujourd'hui, que Philippe Meirieu voue aux gémonies, lui est largement redevable, ainsi qu'aux réformateurs de son acabit, dont il s'est fait le chef de file .**

**Joseph Urbas**, dans *Le Monde* du **27 octobre 1998**, dit fort justement : *Le lycée d'aujourd'hui est déjà le lycée de Philippe Meirieu, le « scientifique de l'éducation » le plus lu et le plus écouté des cercles ministériels depuis au moins une décennie .* » Et il ajoute que si l'école française va mal , « *ce n'est pas la faute des professeurs de l'école républicaine ... mais à ceux, ministres ou conseillers, qui sont aux commandes de l'éducation nationale depuis plus de 15 ans, autrement dit à ceux qui ont déjà « réformé » l'école à plusieurs reprises .* »

**Meirieu** est spécialiste du double langage ...Il fournit au téléspectateur quelques indices qui lui permettent de déceler ses arrières-pensées et ses intentions cachées . Ainsi, lorsqu'il parle des dangers du libéralisme, il ne dénonce pas les visées des industriels de l'ERT, ni du groupe Havas Vivendi, ni de la Commission européenne, il met en cause l'école de la

République, celle précisément qu'il prétend défendre : « *Le libéralisme scolaire est déjà là, il y a des établissements à 2, 3 ou 4 vitesses ; il faut lutter contre .* »

Ce qu'il dénonce alors, ce qui permet aux intérêts privés de s'introduire, selon lui, dans l'école, c'est « *l'absence d'objectifs clairs pour l'école républicaine* ». Sans doute est-ce de cette manière qu'il prétend imposer ses propres objectifs, qui n'ont pas grand chose à voir avec ceux de l'école publique qu'il feint d'ignorer, mais **il oublie de dire que ces différences ou ces inégalités qu'il déplore, c'est lui-même qui a contribué à les introduire ou à les renforcer par le biais de projets d'établissements ajustés aux particularités locales et aux bassins d'emploi, par le biais de la « pédagogie par objectifs » et de la « pédagogie différenciée », par toutes ces facéties des prétendus « experts » en éducation ...**

Le meilleur moyen de convaincre ces personnages de mensonge, c'est de les lire et de les écouter, et surtout de confronter leurs prises de positions successives et contradictoires .

Par exemple, Claude Allègre et Philippe Meirieu invoquent constamment l'argument de l'égalité, mais **il suffit de lire Claude Allègre pour comprendre que « l'égalité », c'est la diversité » : moyen commode pour tout justifier, au nom de la devise républicaine . Ainsi peut-on déclarer les enfants « différents » et justifier qu'on les traite différemment, puisqu'il s'agit de « mettre l'enfant au centre du système éducatif » .**

Dans *Le Monde* du **6 février 1998**, le ministre prend exemple sur l'école américaine :

*Les grandes universités américaines, Harvard, Stanford, Berkeley, Princeton, ... recrutent selon des critères différents des talents très divers, de sorte qu'aucun type ne passe à travers le tamis .* »

**C'est oublier qu'avant ce tamis-là, bien d'autres avaient été mis en place, générateurs d'exclusion . Si tous les Américains sortaient de Harvard, Berkeley, etc., cela se saurait ...**

Les positions de Claude Allègre vis-à-vis du monde de l'économie confinent à la schizophrénie . Dans l'émission *Le cartable de Big Brother*, il dénonce les conceptions libérales de l'éducation alors que régulièrement,

il fait l'éloge de la coopération de l'école avec le monde du travail et de l'économie, de la coopération entre l'école et l'entreprise, qu'il donne comme la finalité ultime de la formation scolaire ...

A propos des grandes écoles dont il a d'abord dénoncé le caractère « *complètement hexagonal qui limite les échanges avec les grandes institutions européennes* », il envisage d'y « *lancer les masters, c'est-à-dire 6 mois en entreprise, 6 mois de recherche et 1 an de travail personnel* » .

En Angleterre, l'école publique, ou ce qu'il en reste, serait aujourd'hui à vendre : quelle est cette résistance de Claude Allègre, dont il affirme la nécessité dans l'émission ?

Il s'agit avant tout, pour lui et pour son conseiller, de « **rentabiliser la fonction enseignante** » et « **d'enseigner l'esprit d'entreprise** » : il y a, fait-il remarquer, « des méthodes pour cela », c'est à quoi l'un et l'autre se sont attelés . **Rentabiliser l'école, c'est « mieux gérer les ressources humaines »** et c'est **dans cette perspective** que **le ministre s'attaque à la définition des services des enseignants, de leurs missions et de leur statut, de leur temps de travail et de leur temps de présence dans les établissements ...**

Claude Allègre et Philippe Meirieu se complètent, ils mènent la même politique . Comme le remarque encore René Chiche, « *derrière Allègre, il y a Meirieu, et **derrière Meirieu, il y a le puissant lobby, la fondation Saint-Simon, qui est toute acquise au libéralisme et à laquelle appartiennent bon nombre de membres du comité de pilotage de la consultation Meirieu, bon nombre d'acteurs de la politique éducative et d'occupants de l'appareil .*** »

L'émission *Le cartable de Big Brother* nous permet d'aller plus loin et de comprendre que, derrière l'industrialisme et le libéralisme saint-simonien, il y a les intérêts des puissants groupes industriels et le puissant lobby de **l'ERT** .

## 1.5 Débat sur la marchandisation de l'éducation

**Le GT « enseignement » de la Coordination D'autres mondes - mars 2004**

En introduction au débat, la Coordination D'autres mondes avait invité Nico Hirtt, membre de l'Appel pour une école démocratique, à exposer son point de vue sur la question (de la marchandisation de l'enseignement) . Il nous a expliqué la progression de ce mécanisme qui met en péril l'Éducation . Les réactions à l'intervention de **Nico Hirtt** seront celle de **Christiane Cornet** pour la CGSP-enseignement, de **Henri Wittorski** pour l'UFAPEC, de la Fédé des étudiants de l'ULG et d'ATTAC .

### L'exposé de Nico Hirtt

La marchandisation de l'enseignement est la cause principale des dérégulations des structures scolaires ... **Nico Hirtt** dresse un tableau des enjeux de ce mécanisme . « *La marchandisation est bien plus qu'une simple privatisation, 3 autres acceptions viennent s'y inclure . Il faut y entendre une adaptation de l'enseignement aux attentes du marché du travail, une utilisation de l'enseignement qui a pour but de stimuler certains marchés et, enfin, la transformation de l'enseignement en nouveaux marchés .* »

Dans un futur proche, selon **Nico Hirtt**, une **dualisation du marché du travail** est fort probable . D'après une étude récente du département fédéral américain de l'emploi, sur 30 professions, 30 % concerneront les postes à très haut niveau de qualification et de l'autre côté, 60 à 70 % seront des emplois à très faible niveau de qualification, c'est-à-dire que la formation initiale sera réduite en quelque sorte à ce qu'on apprend dans l'enseignement obligatoire primaire et secondaire . La barrière qui s'installe opposerait une petite part d'ingénieurs par exemple à des gardiens ou des livreurs de pizzas . Dès lors, poursuit Nico Hirtt, **quel type de formation initiale serait adapté à cette évolution du marché du travail ?**

Les rapports internationaux, notamment de l'OCDE, de la **Banque mondiale** (BM), du **FMI**, de la **Table Ronde des Industriels**, réclament en matière de contenu d'enseignement, **la flexibilité et l'adaptabilité de la future main-d'oeuvre** . Selon **Edith Cresson**, ce qui importe, actuelle-

ment, n'est plus tant de transmettre des savoirs que de **transmettre des compétences** . Comme l'explique **Nico Hirtt** : « Cette approche par les compétences n'est pas totalement à rejeter, c'est la façon dont celle-ci est mise en oeuvre . Concrètement, ces **10 dernières années**, dans l'enseignement primaire et secondaire en Communauté française, force est de constater que cette approche a abouti à deux choses : premièrement à **une formidable dérégulation des contenus enseignés** qui ouvre la porte à une terrible différenciation entre établissements scolaires ... Deuxièmement, l'introduction des compétences s'est faite ... **au détriment de l'accès à un corpus intégré de connaissances**, qui constitue un socle de savoirs qui apporte la capacité de comprendre le monde dans lequel on vit . » ...

Cette flexibilité exigée est aussi revendiquée à travers les structures du système de l'enseignement lui-même . **Cette volonté de dérégulation croissante de l'éducation se traduit par une décentralisation et une autonomie des établissements scolaires** ... **Nico Hirtt**, « la Belgique a le triste privilège de battre tous les records européens en matière de semi-marché scolaire avec son cortège d'écoles d'élite et d'écoles poubelles, ainsi que des réseaux concurrents . » ... (Ajoutons-y) le **sous-financement de notre enseignement primaire**, l'existence, en Belgique, d'une inégalité due à des **sélections précoces** ... et enfin la **totale liberté des parents quant au choix d'établissement** ...

Pour conclure, **Nico Hirtt** explique que ... 2 grands dangers apparaîtront : c'est **l'instrumentalisation de l'école au service de la compétition économique** ... et d'aller vers **une dualisation plus grande** ... **Il y a 22 ans**, le pays consacrait 7 % de sa richesse nationale à l'enseignement, aujourd'hui (en **2004**), 5,2 % de son PIB ...

## **Les réactions à l'intervention de Nico Hirtt**

### **CGSP-enseignement**

**Christiane Cornet**, secrétaire générale de l'Interrégionale wallonne de la CGSP-enseignement, a fait valoir sa volonté syndicale d'une « **égalité des résultats** » par rapport à une égalité des chances, conception beaucoup plus libérale qui consiste à amener l'enfant au maximum de ses possibilités à lui, tandis que l'égalité des résultats vise à amener tout le monde aux compétences maximales . Elle a également acquiescé au lien établi par

Nico Hirtt entre la marchandisation et le sous-financement de l'enseignement en Communauté française . Elle a particulièrement insisté sur le **sous-financement « chronique et généralisé » de l'enseignement supérieur** . Pour elle, c'est **ce déficit qui amène la privatisation** par la recherche de moyens financiers extérieurs et introduit des entreprises privées dans l'enseignement » .

**Quand aux accords de Bologne**, elle a rappelé qu'ils ne constituaient pas une directive mais bien une série de recommandations et qu'il appartenait donc aux organisations syndicales et aux militants des différentes associations de renverser la vapeur ou, en tout cas, d'**y mettre des balises** . Parmi ces balises, les organismes syndicaux demandent de veiller à ce que les ECTS (European Credit Transfer System) obtenus le soient dans une institution nationale et non étrangère . Autre cheval de bataille des syndicats-enseignants : « **La certification doit rester l'apanage des pouvoirs publics** . Sans cela, la porte est ouverte à toutes les dérives et n'importe qui pourrait délivrer cette certification . » **Christiane Cornet** s'est ensuite inquiétée de **l'émergence d'académies** dans le circuit universitaire, académies qui échappent au service public .

### **UFAPEC**

**Henri Wittorski**, porte-parole de l'Union des Fédérations d'Associations de Parents de l'enseignement catholique, a fait part de son désaccord face à plusieurs des points développés par Nico Hirtt ... Pour Henri Wittorski, « *c'est un leurre de croire que la situation actuelle en Communauté française est soi-disant due au pouvoir énorme du choix scolaire des parents ... et il faut sensibiliser le public à tous les aspects du problème .* »

### **ATTAC**

**Christine Pagnoul**, professeur à l'ULg et porte-parole d'ATTAC ... à l'instar de Christiane Cornet, a insisté sur **le risque que représentait l'organisation des universités en académies** ... ; elle a enfin dénoncé l'hypocrisie du socle de compétence : « ***l'organisation de l'enseignement autour de socles de compétences désorganise l'acquisition de savoirs, de connaissances, de repères*** . *Il me semble que l'acquisition de compétences précises, comme savoir lire un texte, savoir jeter des ponts entre des éléments et des données différentes est essentielle à l'exercice conscient de la démocratie ...* »

## 2 Les enquêtes PISA de l'OCDE et les compétences en CWB

### 2.1 Principaux résultats de l'enquête PISA 2012

Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent

Source : Rapport OCDE 2014

#### \* Le préambule d'Angel Gurría, secrétaire général de l'OCDE

« Doter les jeunes des compétences (1) dont ils ont besoin pour exploiter tout leur potentiel, prendre part à la vie d'une économie mondiale de plus en plus interconnectée et, à terme, transformer un emploi meilleur en une vie meilleure est au coeur des préoccupations des responsables politiques du monde entier .

Les compétences (2) permettent à chacun de relever les défis de la vie de tous les jours, qui consistent par exemple à prendre des décisions, à résoudre des problèmes ou à faire face à des événements imprévus liés à un licenciement ou à une rupture familiale .

**Les compétences renforcent l'inclusion, la tolérance, la confiance, l'éthique, la responsabilité, la sensibilisation à l'environnement, la collaboration et l'efficacité des processus démocratiques ...**

Les compétences (3) peuvent non seulement améliorer les destinées individuelles, mais elles sont aussi le ciment des collectivités résilientes et des sociétés qui fonctionnent bien, car elles renforcent l'inclusion, la tolérance ...

**En 10 ans, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est devenu la référence mondiale dans le domaine de l'évaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation, et de leur efficacité à enseigner ces compétences (4) aux jeunes .**

Le corpus de connaissances que l'enquête PISA a développé va toutefois

bien au-delà de l'évaluation comparative . En identifiant les caractéristiques des systèmes d'éducation très performants, **l'enquête PISA permet aux gouvernements et aux professionnels de l'éducation de s'inspirer de politiques efficaces qu'ils peuvent adapter à leur contexte local** .

Cette brochure met en lumière certains résultats du **PISA 2012** particulièrement pertinents dans la recherche de l'excellence dans l'éducation et montre dans quelle mesure les compétences (5) peuvent aider à améliorer les résultats individuels, à renforcer la résilience des collectivités locales et, à terme, à consolider le tissu social de nos économies . »

### \* **Qu'est-ce que l'enquête PISA ?**

« Qu'importe-t-il de savoir et de savoir faire en tant que citoyen ? »  
C'est la question qui sous-tend le système mondial d'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficacité de l'éducation, en l'occurrence le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ...

L'enquête **PISA** ne cherche pas simplement à évaluer la faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais vise aussi à **déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières, qu'elles soient ou non en rapport avec l'école** . Cette approche reflète le fait que les sociétés modernes apprécient les individus moins pour leurs connaissances que pour leur capacité à utiliser ces dernières ...

Les décideurs du monde entier utilisent ces résultats pour comparer les connaissances et compétences de leurs élèves à celles des élèves des autres pays et économies participantes, pour fixer des objectifs chiffrés d'amélioration en fonction des accomplissements mesurables d'autres systèmes d'éducation et pour s'inspirer des politiques et pratiques en vigueur ailleurs .

**Savoirs et savoir-faire des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences**

### **En mathématiques :**

Shanghai (Chine) est en tête du classement en mathématiques : son score s'établit à 613 points - soit 119 points de plus que la moyenne de l'OCDE, l'équivalent de 3 années d'études (?) ... En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves sont très performants (niveau 5 ou 6) . Ils sont capables d'élaborer des modèles et de les utiliser dans des situations complexes, et d'adopter une démarche stratégique grâce à leur grandes compétences (\*) de raisonnement et de réflexion ... A l'autre extrémité du spectre de compétence (\*), le pourcentage d'élèves qui ne parviennent pas à se hisser au niveau 2 de l'échelle de culture mathématique, **le seuil PISA de compétence** (\*), s'établit à 23 % dans les pays de l'OCDE et à 32 % tous pays et économies (?) participants confondus . A ce niveau, les élèves sont capables d'extraire des informations d'une seule source d'information et d'utiliser des conventions, des procédures, des formules et des algo-rithmes simples pour résoudre des problèmes impliquant des nombres entiers ...

En mathématiques, les garçons ne devanent les filles que (?) dans 37 des 65 pays et économies qui ont participé à l'évaluation **PISA 2012** ; les filles devanent quant à elles les garçons dans 5 pays ...

### **En compréhension de l'écrit :**

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 8 % des élèves sont très performants en compréhension de l'écrit (niveau 5 ou 6) . Ces élèves sont capables d'aborder des textes dont la forme ou le fond ne leur sont pas familiers (?) et de soumettre des textes à des analyses nuancées . Le pourcentage des élèves très performants en compréhension de l'écrit représente plus de 15 % à Hong-Kong (Chine), au Japon et à Singapour, et plus de 10 % en Australie, en Belgique, au Canada, en Finlande, en France, en Irlande, en Corée, au Liechtenstein, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, en Pologne et au Taipei chinois ... **Entre 2000 et 2012**, les écarts de performance en compréhension de l'écrit se sont creusés – en faveur des filles – dans 11 pays .

### **En sciences :**

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 8 % des élèves sont très performants en sciences (niveau 5 ou 6) . Ces élèves sont capables d'identifier, d'expliquer et d'appliquer des connaissances en sciences et des connaissances à propos de la science dans des situations complexes de la vie .

**Le niveau de compétences en mathématiques influe sur la faculté de jeunes adultes à suivre des études post-secondaires et sur leurs perspectives financières dans la vie active ...**

Les pays de l'OCDE investissent plus de 230 milliards d'USD **par an** dans l'enseignement des mathématiques à l'école . C'est **un investissement majeur, certes, mais il rapporte beaucoup plus qu'il ne coûte ...**

La nouvelle évaluation de l'**OCDE** sur les compétences des adultes a également établi que des compétences fondamentales en mathématiques avaient un impact majeur sur les **chances de réussite** des individus dans la vie ...

Selon les données agrégées, les inégalités dans la répartition des individus entre les niveaux de compétence en mathématiques sont en forte corrélation avec la répartition de la richesse entre les nations ...

**Dans l'action publique, l'équité, l'intégrité et l'ouverture dépendent donc également des compétences des citoyens .**

L'**évaluation PISA 2012** brosse le tableau le plus complet des compétences en mathématiques enseignées à l'école qu'il ait jamais été donné de consulter ... Les résultats montrent que les connaissances et les compétences des élèves de 15 ans varient fortement entre les pays/économies . L'écart entre le score moyen le plus élevé et le score moyen le plus bas parmi les pays et économies ayant participé à l'évaluation PISA 2012 représente l'équivalent de près de 6 années d'études – soit 245 points sur **l'échelle PISA de culture mathématique ...**

Certains des **systèmes d'éducation** en tête du classement ont encore augmenté leur avance, tandis que d'autres, dans les **profondeurs du classement** au début, ont rattrapé leur retard . Ce constat donne à penser que l'amélioration est possible, quel que soit le niveau initial des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation . (?) ...

Autre constat tout aussi important ... (certains pays) ont réussi depuis leur première participation à accroître leur pourcentage d'élèves très performants en mathématiques, en compréhension de l'écrit ou en sciences, signe

que **les systèmes d'éducation peuvent promouvoir l'excellence académique** que leur niveau soit égal ou supérieur à la moyenne de l'OCDE (comme le Japon et la Corée) ou inférieur à la moyenne de l'OCDE (comme l'Italie, le Portugal et la Fédération de Russie) .

Parmi les élèves qui ne parviennent pas à se hisser au-dessus du seuil de compétence (le niveau 2) ... ce qui signifie qu'ils sont capables, au mieux, de mener à bien les tâches les plus simples et les plus évidentes, la plupart ne poursuivront vraisemblablement pas leurs études au-delà de leur scolarité obligatoire ... Le pourcentage d'élèves de 15 ans sous le niveau 2 varie fortement entre les pays/économies : ces élèves sont moins de 1 sur 10 dans 4 pays/économies mais représentent la majorité des élèves dans 15 pays ...

Améliorer les résultats des élèves peu performants est un défi majeur, qui implique de lever les obstacles liés au milieu social, d'analyser de près **la relation entre la performance des élèves et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage**, et de se concentrer sur l'organisation des établissements, leurs ressources et leur environnement d'apprentissage .

**Réduire le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 a également une dimension économique importante** . Selon des estimations (?), si tous les élèves atteignaient au moins le niveau 2 de l'échelle de culture mathématique, la production cumulée des pays de l'OCDE augmenterait de quelque 200 milliards d'USD (?) . Ces estimations ne sont jamais tout à fait fiables, mais il n'en demeure pas moins qu'elles montrent qu'**investir dans l'amélioration du rendement de l'éducation est nettement moins coûteux que de faire les frais de performances scolaires peu élevées** ...

De fortes différences de score favorables aux garçons s'observent en mathématiques dans de nombreux pays et économies, mais leur amplitude varie et certains pays et économies échappent à ce constat . **Chez les filles, la difficulté majeure est d'atteindre le sommet de l'échelle de compétence : les filles sont sous-représentées parmi les élèves les plus performants** dans la plupart des pays/économies, ce qui est un sérieux obstacle, à l'avenir, sur la voie de la parité dans les professions en rapport avec la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques ...

En compréhension de l'écrit, en revanche, les filles l'emportent sur les garçons dans la quasi-totalité des pays et économies ... Les garçons peu performants sont particulièrement pénalisés, car ils sont largement sur-représentés parmi les élèves dépourvus de compétences élémentaires en compréhension de l'écrit ...

**L'équité au service de l'excellence : offrir à chaque élève la possibilité de réussir**

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 6 % de l'effectif total d'élèves – soit près d' 1.000.000 – sont dits « résilients », ce qui signifie qu'ils déjouent les pronostics et obtiennent des scores nettement plus élevés ...

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté, passant de 9 % en 2003 à 12 % en 2011 ; l'écart entre leur score et celui des élèves autochtones, à niveau socio-économique analogue, s'est réduit de 10 points durant la même période .

La concentration d'élèves issus de l'immigration dans un établissement n'est pas en soi associée à une faible performance .

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui ont déclaré avoir été préscolarisés pendant plus d'1 an ont obtenu en mathématiques 53 points de plus que les élèves qui n'ont pas été préscolarisés .

Les pays de l'OCDE affectent au moins autant, voire davantage, d'enseignants par élève dans les établissements défavorisés que dans les établissements favorisés ; les établissements défavorisés tendent toutefois à éprouver beaucoup de difficultés à attirer des enseignants qualifiés ...

Le milieu socio-économique des élèves et des établissements influe fortement sur les résultats de l'apprentissage ... **L'école tend à reproduire les effets de l'avantage socio-économique, au lieu de favoriser une répartition plus équitable des possibilités d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage ...**

Dans les établissements défavorisés, l'accroissement des ressources ne va pas nécessairement de pair avec l'amélioration de leur qualité . Ce constat donne à penser que nombre des élèves y sont doublement pénalisés : ils

sont non seulement issus de milieux défavorisés mais également scolarisés dans des établissements dotés de ressources de moindre qualité .

**De plus certains systèmes d'éducation tendent à séparer les élèves entre classes et entre établissements . Les résultats de l'enquête PISA montrent que les systèmes d'éducation où la performance est un critère de ségrégation des élèves tendent à être ceux où le milieu socio-économique et l'exposition à l'enseignement des mathématiques dans le cadre institutionnel (?) sont aussi des facteurs de ségrégation .**

En Finlande, des mécanismes de détection précoce, notamment des évaluations individualisées régulières des élèves par plusieurs groupes d'enseignants, permettent aux enseignants d'identifier les élèves en difficulté et de leur offrir rapidement le soutien dont ils ont besoin ... En Israël et en Allemagne, des programmes proposent plus de possibilités d'apprentissage aux élèves issus de l'immigration et à ceux appartenant à des minorités, que ce soit **en allongeant la journée de classe** (en Allemagne) ou en encourageant les élèves à travailler en petits groupes (en Israël) .

Cibler les enfants défavorisés au travers d'un programme de ressources pédagogiques supplémentaires ou d'une aide économique ... **Ces programmes sélectionnent les élèves en fonction du milieu socio-économique de leur famille, et non de leurs aptitudes cognitives** ... Au Brésil, en Colombie et au Mexique, par exemple, les parents perçoivent des allocations si leur enfant est scolarisé . D'autres pays offrent la gratuité des transports scolaires et de la cantine aux élèves de condition modeste ...

Adopter des politiques moins ciblées pour améliorer le niveau de tous les élèves ... Ces politiques consistent, entre autres, à **modifier le contenu des programmes de cours ou le rythme auquel ils sont enseignés, à améliorer les méthodes pédagogiques, à instaurer la journée complète de classe, à modifier l'âge du début de la scolarisation, ou encore à augmenter le temps en classe** ...

Des pays ont entrepris de réformer tout leur système d'éducation en vue de s'orienter vers des établissements plus généralistes (la Pologne) ou de réduire la stratification (l'Allemagne) . Ces réformes s'attaquent en même temps à plusieurs causes d'inégalité, telles que le désavantage socio-écono-

mique, l'ascendance allochtone ou une structure familiale moins favorable . Le Brésil, la Colombie, l'Estonie, Israël, le Japon et la Pologne, qui ont tous amélioré leur score aux épreuves PISA, ont entrepris d'améliorer la qualité du personnel enseignant et ce par la mise en oeuvre de diverses politiques qui ont entre autres consisté à ajouter parmi les exigences à satisfaire par les enseignants d'être titulaires d'un certificat d'aptitude pédagogique, à **inciter les sujets brillants à embrasser la profession d'enseignant**, à accroître la rémunération des enseignants pour rendre la profession plus attractive ...

Ces politiques ciblent les élèves susceptibles d'être l'objet d'une ségrégation, que ce soit à cause d'un handicap, de leur appartenance ethnique ou de leur milieu socio-économique . **Certaines politiques d'inclusion cherchent à réduire la ségrégation socio-économique entre les établissements en déplaçant les frontières des bassins scolaires, en fusionnant les établissements** ou en créant des établissements phares dans des quartiers à bas revenu .

**Des élèves prêts à apprendre : engagement, motivation et confiance en soi**

Les élèves dont les parents nourrissent de hautes ambitions à leur égard – qui attendent d'eux qu'ils décrochent un diplôme universitaire et occupent des postes à responsabilités par la suite – tendent à être plus persévérants à se distinguer par une motivation intrinsèque plus grande à l'idée d'apprendre les mathématiques ... 78 % des élèves défavorisés, contre 85 % des élèves favorisés, se disent par exemple d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école », en moyenne, dans les pays de l'OCDE ...

Le manque de ponctualité et l'absentéisme sont en corrélation négative avec la performance des élèves : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le fait d'arriver en retard à l'école est associé à une baisse de 27 points du score en mathématiques (?), et celui de sécher des cours ou des journées de classe, à une baisse de 37 points du score en mathématiques ...

Dans la plupart des pays et économies, **les élèves issus d'un milieu socio-**

**économique défavorisé** accusent non seulement des scores moins élevés en mathématiques, mais ils **se disent également moins engagés, moins motivés et moins confiants en leurs capacités** . **Les élèves résilients – de condition modeste mais très performants – rompent avec cette tendance** ; ils ont de nombreux points communs avec les très performants.

De meilleures relations entre élèves et enseignants sont en forte corrélation avec un plus fort engagement des élèves à l'égard de l'école et d'**une plus grande implication de leur part dans la vie de leur établissement** . Chez les élèves, le manque de confiance en soi peut se traduire par une forme d'anxiété par rapport aux mathématiques . Quelque 30 % des élèves ont déclaré qu'ils se sentaient perdus lorsqu'ils essayaient de résoudre un problème de mathématiques : 25 % des garçons, 35 % de filles, 35 % d'élèves défavorisés, 24 % d'élèves favorisés ont dit éprouver ce sentiment ...

Les résultats de l'enquête PISA montrent que même quand les filles font jeu égal avec les garçons en mathématiques, elles ont tendance à se dire moins persévérantes, moins ouvertes à la résolution de problèmes ..., à avoir une moins haute opinion d'elles-mêmes et à se dire plus anxieuses en mathématiques que les garçons en moyenne ; **elles sont aussi plus susceptibles que les garçons de se rendre responsables de leur échec en mathématiques plutôt que d'invoquer des facteurs extérieurs** .

**Beaucoup trop d'élèves ne tirent pas pleinement parti de toutes les possibilités d'apprentissage**

Par manque d'engagement à l'égard de l'école et de l'apprentissage ... En tout état de cause, il semble que si un pays cherche à améliorer la performance de ses élèves, il faut que ses chefs de file politiques et sociaux persuadent les citoyens de faire les choix qui s'imposent pour montrer qu'ils attachent plus d'importance à l'éducation qu'à d'autres domaines présentant l'intérêt pour la nation .

Les élèves peuvent développer leur potentiel par la pratique et le travail acharné, mais **ils ne peuvent atteindre les niveaux les plus élevés de performance que s'ils sont convaincus qu'ils sont les artisans de leur réussite** ... 73 % d'entre eux se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec

l'affirmation « Quand j'entame un exercice, il m'intéresse jusqu'au bout » .

Le fait que dans certains pays/économies les élèves soient nombreux à estimer que c'est d'un **dur labeur**, et non d'une intelligence innée, que découlent de bons résultats scolaires suggère que **l'école et son contexte social peuvent instiller des valeurs qui contribuent à promouvoir la réussite scolaire** .

Les établissements peuvent aider les élèves à **apprendre comment apprendre**, leur donner la volonté de résoudre des problèmes, et développer leur capacité de persévérer et de travailler dur . **Les enseignants peuvent aider les élèves** à améliorer leur persévérance et leur motivation **en les soutenant dans les efforts qu'ils déploient pour atteindre les niveaux élevés de performance que l'on attend d'eux et renforcer leur degré d'engagement**, et en les amenant à **considérer leurs erreurs et leurs échecs** comme des sources d'apprentissage .

L'utilisation de **stratégies d'activation cognitive**, qui consistent notamment à soumettre aux élèves des problèmes qui leur demandent de réfléchir longuement ou dont la méthode de résolution n'apparaît pas d'emblée ... est en corrélation avec la persévérance des élèves et leur ouverture à **la résolution de problèmes** .

Les élèves qui ont déclaré que leur professeur de mathématiques pratiquait **l'instruction dirigée** – le professeur fixe des **objectifs** clairs d'apprentissage et demande régulièrement aux élèves de faire part de leur avis ou raisonnement – et utilisait des **évaluations formatives** ... se distinguent également par des valeurs très élevées dans **les indicateurs relatifs à la persévérance**, à l'ouverture à la résolution de problèmes et à la volonté de choisir des études ou une profession en rapport avec les mathématiques .

Or, **ces stratégies sont peu appliquées par les enseignants** ... 17 % seulement des élèves ont déclaré que leur professeur leur soumettait des **projets** demandant au moins une semaine de travail ... **Les systèmes d'éducation pourraient – et devraient – en faire davantage pour améliorer la capacité des élèves à travailler à la réalisation d'objectifs à long terme** .

**Les parents qui ont de hautes ambitions pour leurs enfants créent un environnement qui met en avant l'excellence académique et l'acquisition de compétences .**

Les systèmes d'éducation peuvent également améliorer la motivation des élèves à l'idée d'apprendre en faisant en sorte que tous les élèves soient exposés à un climat d'excellence . L'enquête **PISA** révèle que, dans l'ensemble, lorsque les systèmes d'éducation répartissent les élèves entre des établissements différents en fonction de leurs aptitudes, la motivation des élèves à l'idée d'apprendre et leur performance en pâtissent ...

Il existe un certain nombre de stratégies éprouvées qui permettent d'aider (les élèves défavorisés) en milieu scolaire, notamment par les **programmes visant à stimuler l'assiduité scolaire** (des politiques ciblées), la **création par les enseignants d'une culture qui valorise l'effort, la persévérance et la motivation**, et l'établissement de **partenariats probants entre les familles, les enseignants et les collectivités locales** ...

## **Les filles**

Les filles ne parviendront pas à se hisser aux niveaux les plus élevés si elles ne s'en croient pas capables ... Les écarts entre les sexes varient sensiblement entre les pays/économies, ce qui donne à penser que les points forts et les points faibles des uns et des autres dans certaines matières ne sont pas innés, mais qu'ils s'acquièrent par le travail, et qu'ils sont souvent renforcés par les valeurs sociales . (ok)

A court terme, il pourrait s'avérer utile pour changer l'état d'esprit des filles de rendre les mathématiques plus intéressantes, à leurs yeux, d'identifier et de supprimer les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires, de promouvoir des modèles féminins (ok) et d'**utiliser du matériel pédagogique attirant pour elles** (?) . A plus long terme, pour combler l'écart de performance entre les sexes en mathématiques, il faudra qu'ensemble, les parents, les enseignants, la société (?) déploient des efforts concertés afin de rompre avec les stéréotypes au sujet des domaines dans lesquels garçons et filles **excellent**, de ce qu'ils aiment faire et de ce qu'ils se croient capables de faire .

## Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : ressources, politiques et pratiques

### La stratification sous l'effet de politiques telles le redoublement ou l'orientation précoce ...

La stratification qui s'observe dans les systèmes d'éducation sous l'effet de politiques telles le redoublement ou l'orientation précoce (ok) des élèves dans différentes filières ou types d'établissements est en corrélation négative avec **l'équité** ... les élèves tendent à être moins motivés dans les systèmes très stratifiés ...

Les résultats de l'enquête PISA montrent qu'au-delà d'un certain niveau de dépenses par élève, l'excellence n'est pas qu'une question d'argent : le mode de répartition des ressources est aussi important que le volume de ces ressources ...

Les élèves sont plus susceptibles en **2012** que ne l'étaient leurs aînés de **2003** d'avoir été préscolarisés pendant 1 an au moins ; toutefois, bon nombre des élèves qui ont déclaré n'avoir pas été préscolarisés sont de condition modeste – ceux-là même qui auraient tiré le meilleur parti de la préscolarisation .

**Si les parents peuvent choisir l'établissement où inscrire leur enfant**, ils sont plus susceptibles de considérer que des critères tels que « L'établissement à bonne réputation » ou « La sécurité y est bonne » sont plus importants que « les résultats scolaires des élèves de l'établissement sont bons » (ok) .

Dans 37 pays et économies participants, les élèves qui fréquentent des établissements privés (subventionnés par l'Etat ou indépendants de l'Etat) sont issus de milieux socio-économiques plus favorisés (ok) que les élèves qui fréquentent des établissements publics .

**Les établissements qui disposent de plus d'autonomie par rapport aux programmes de cours et aux évaluations tendent à afficher de meilleurs résultats** que les établissements qui disposent de moins d'autonomie

lorsqu'ils font partie de systèmes d'éducation **qui prévoient davantage de mécanismes de responsabilisation et/ou lorsque les enseignants et le chef d'établissement collaborent à la gestion de leur établissement** .

**Entre 2003 et 2012, les établissements ont de toute évidence eu tendance à s'orienter vers des évaluations des élèves permettant de comparer leurs performances à l'échelle de leur district ou de leur pays, ainsi qu'avec celles d'autres établissements ...**

Il ressort des réponses des élèves qu'**entre 2003 et 2012, les relations entre enseignants et élèves se sont améliorées dans tous les pays** sauf un ; **le climat de discipline s'est également amélioré durant cette période en moyenne, dans les pays de l'OCDE** ainsi que dans 27 pays et économies .

### **Attirer les enseignants les plus doués dans les classes difficiles**

Il reste dans tous les pays et économies des établissements où l'environnement d'apprentissage n'est pas propice . Les résultats de l'enquête **PISA** montrent que lorsque l'on compare 2 établissements, soit publics, soit privés, dont la taille, la situation géographique et le profil socio-économique de l'effectif d'élèves sont comparables, le climat de discipline tend à être meilleur dans l'établissement qui ne manque pas d'enseignants qualifiés . **Le climat de discipline et la pénurie d'enseignants sont en corrélation (ok) ...** L'action publique doit rompre ce cercle vicieux (ok) . Le fait que ces corrélations sont nettement moins fortes dans certains pays que dans d'autres montre que c'est possible (?) .

**Les systèmes d'éducation pourraient revoir la façon dont ils recrutent** et répartissent les enseignants pour faire en sorte que les établissements défavorisés disposent de suffisamment d'enseignants qualifiés (?), prévoir des mesures incitatives pour attirer des enseignants qualifiés dans ces établissements et veiller à ce **que les enseignants en poste dans ces établissements défavorisés participent à des activités de formation continue (il ressort des résultats que ces enseignants sont moins susceptibles de participer à des activités de formation continue)** .

### **La pénurie d'enseignants**

Les résultats de l'enquête **PISA** montrent que les systèmes d'éducation qui ont obtenu de bons scores en mathématiques tendent aussi à compter parmi ceux qui répartissent les ressources de manière plus équitable entre les établissements favorisés et les établissements défavorisés . Dans ces systèmes, les déclarations des chefs d'établissement à propos de la pénurie d'enseignants, de l'adéquation des moyens pédagogiques et des infrastructures matérielles, et du temps d'apprentissage moyen en mathématiques varient moins entre les établissements selon que leur effectif d'élèves est plus ou moins défavorisé .

Prenons à titre d'exemple, le cas de l'Estonie, de la Finlande et de la Corée, dont le score est supérieur à la moyenne de l'**OCDE** en mathématiques . Dans ces pays, les chefs d'établissement en poste dans les établissements défavorisés ont été aussi nombreux, voire plus nombreux, que leurs homologues en poste dans des établissements favorisés à déclarer qu'ils disposaient de ressources pédagogiques adéquates ...

Les gouvernements devraient veiller à ce que les structures préscolaires de qualité soient accessibles à l'échelle locale, en particulier si les familles de condition modeste se concentrent dans certains quartiers, et élaborer des mécanismes justes et efficaces pour subventionner la préscolarisation afin d'alléger le fardeau financier à charge des familles ...

Consciente de l'importance de l'équité dans la répartition des ressources, l'**OCDE** a lancé un nouveau projet sur ce sujet, *L'**OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Ressource Use in Schools*** (**l'examen de l'OCDE des politiques pour améliorer l'efficacité de l'utilisation des ressources dans les établissements d'enseignement**) ; des informations plus précises sur la façon dont certains des pays très performants répartissent les ressources seront disponibles **dès 2015** .

**Les systèmes d'éducation moins stratifiés ont moins tendance à répartir les élèves entre établissements, filières et années d'études**

Les comparaisons internationales montrent que dans les systèmes où le redoublement est plus fréquent, le milieu socio-économique des élèves a plus d'impact sur leur performance . Les élèves qui fréquentent un établis-

sement qui ne pratique pas du tout le regroupement par aptitudes ont obtenu en mathématiques 8 points de plus en **2012** que leurs aînés en **2003**, alors que les élèves qui fréquentent un établissement qui pratique le regroupement par aptitudes dans toutes les classes ou dans certaines ont obtenu des scores moins élevés en **2012** que leurs aînés de **2003**.

## Trouver des solutions créatives : compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle

Dans les pays de l'**OCDE**, 11,4 % des élèves de 15 ans sont très performants en résolution de problèmes (ils se situent au niveau 5 ou 6) de l'échelle de compétence) . Ils sont  **systématiquement capables d'explorer le scénario d'un problème complexe, de concevoir des solutions en plusieurs étapes compte tenu de toutes les contraintes et d'ajuster leur stratégie** en fonction des informations qu'ils reçoivent ...

A l'autre extrême, dans les pays de l'**OCDE**, 21,4 % des élèves n'atteignent pas le seuil de compétence à l'évaluation **PISA** de la résolution de problèmes (soit le niveau 2) . Cela signifie qu'**au mieux, ils sont uniquement capables de résoudre des problèmes simples qui ne leur demandent pas de réflexion prospective** et qui s'inscrivent dans des contextes familiers, par exemple choisir un lieu de rendez-vous parmi un nombre limité de possibilités, compte tenu d'1 seul critère relatif au temps de trajet des participants .

C'est à Hong-Kong, au Japon, en Corée, à Macao, à Shanghai, à Singapour et au Taipei chinois que les élèves sont les plus performants dans les problèmes qui demandent de comprendre, de formuler ou de représenter de nouvelles connaissances ... C'est au Brésil, en Irlande, en Corée, aux Etats-Unis que les élèves sont les plus performants dans les problèmes interactifs (dont la résolution demande aux élèves de découvrir des informations), par comparaison avec les problèmes statiques (où toutes les informations requises sont dévoilées d'emblée) .

En résolution de problèmes, les garçons sont plus performants que les filles dans 23 pays/économies et moins performants qu'elles dans 5 autres ;

dans 16 pays/économies (?), la performance moyenne ne varie pas dans une mesure statistiquement significative entre les garçons et les filles ... En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on compte 3 garçons très performants pour 2 filles très performantes en résolution de problèmes ...

**Les filles sont plus performantes dans les tâches relevant du processus « planification et exécution »,** conçues pour évaluer comment les élèves utilisent des connaissances, que dans d'autres tâches, et **moins performantes dans les tâches plus abstraites** relevant du processus « représentation et formulation », qui montrent comment les élèves acquièrent des connaissances .

## **Le pourcentage d'emplois nécessitant des compétences de haut niveau**

**Depuis des décennies,** le pourcentage d'emplois nécessitant des compétences de haut niveau en résolution créative de problèmes a nettement augmenté . **Les élèves qui n'ont pas acquis ces compétences à l'âge de 15 ans risquent donc fortement d'être pénalisés sur le plan économique une fois à l'âge adulte . Ils seront en concurrence pour décrocher des emplois devenus rares ;** et s'ils ne sont pas capables de s'adapter à de nouvelles circonstances et d'apprendre dans de nouveaux contextes, ils risquent d'éprouver de sérieuses difficultés à trouver un emploi de qualité, sachant que l'économie et la technologie continueront d'évoluer ...

La 1 ère évaluation **PISA** de la résolution créative de problèmes montre dans quelle mesure **les élèves sont préparés à aborder – et à résoudre – les types de problèmes qui se rencontrent presque au quotidien au XXI è siècle** ... Dans les pays de l'OCDE, 1 élève sur 5 environ est uniquement capable de résoudre des problèmes très directs – si tant est qu'il y parvienne ...

## **Les compétences de base en résolution de problèmes**

Même dans les pays les plus performants, un nombre significatif de jeunes de 15 ans ne possèdent pas **les compétences de base en résolution de problèmes que l'on juge indispensable pour réussir dans le monde**

**d'aujourd'hui**, par exemple la capacité d'anticiper l'étape suivante ou **d'aborder des situations non familières** ...

**Ce n'est pas parce qu'un élève obtient de bons résultats dans des matières scolaires qu'il est performant en résolution de problèmes** ...

Les pays où les élèves sont moins performants en résolution de problèmes ... pourraient juger utile d'examiner de plus près les programmes de cours et les pratiques pédagogiques de pays plus performants ... pour **aborder des problèmes complexes, tirés de la vie réelle, qui s'inscrivent dans des contextes qu'ils ne rencontrent d'ordinaire pas dans le cadre scolaire** .

**Comment les enseignants et les établissements peuvent-ils améliorer les compétences en résolution de problèmes ?**

Comment peuvent-ils améliorer les compétences en résolution de problèmes de leurs élèves, dans toutes les matières ? Des recherches (?) montrent que **résoudre des problèmes hors contexte n'est pas la solution** . Une **approche prometteuse consiste à encourager les enseignants et les élèves à réfléchir à des stratégies de résolution lorsqu'ils abordent des problèmes spécifiques à des matières scolaires** .

Cette **réflexion métacognitive** peut **soutenir la réflexion personnelle des élèves et étoffer leur répertoire de principes génériques applicables à différents contextes** . Ces stratégies peuvent être appliquées dans tous les domaines d'instruction – de la compréhension de l'écrit aux mathématiques, en passant par la biologie, l'histoire et les arts visuels . Les élèves qui reconnaissent une stratégie d'exploration systématique, par exemple, lorsqu'elle est utilisée au cours d'histoire ou de sciences, l'utiliseront sans doute plus facilement s'ils sont face à un problème qui ne leur est pas familier (?) .

Lorsque les enseignants demandent aux élèves de décrire les étapes qu'ils ont enchaînées pour résoudre un problème, ils stimulent leur métacognition, ce qui développe leurs compétences générales en résolution de problèmes .

## Repenser les programmes de cours et les pratiques pédagogiques

**Les variations de la performance entre les différents types de tâches de résolution de problème reflète vraisemblablement la mesure dans laquelle les élèves apprennent**, via les différentes matières enseignées et la façon dont celles-ci leur sont enseignées, **à surmonter des obstacles imprévus et à appréhender des situations inédites ...**

Ces mêmes élèves sont toutefois moins performants lorsqu'ils ne disposent pas d'emblée de toutes les informations dont ils ont besoin pour résoudre un problème (?) et qu'ils doivent entrer en interaction avec le problème pour découvrir les informations qui leur manquent .

Les difficultés spécifiques propres à ces problèmes, qui demandent aux élèves d'être ouverts à la nouveauté, de tolérer le doute et l'incertitude et d'oser utiliser leur intuition (leurs impressions, leurs pressentiments) pour partir à la recherche d'une solution, donnent à penser que **le développement et l'exercice de ces spécificités (liées à la curiosité, à la persévérance et à la créativité) sont impératifs ...**

Au Portugal et en Slovénie, les élèves sont plus performants lorsqu'il s'agit d'utiliser leurs connaissances pour planifier, puis exécuter une résolution qu'ils ne le sont **lorsqu'il s'agit d'acquérir eux-mêmes des connaissances utiles, de remettre en cause leur conception des choses et de produire, puis de tester d'autres solutions ...**

## La rareté des femmes aux postes à responsabilité ...

L'Evaluation des compétences des adultes (PIAAC) montre que les adultes les plus performants en résolution de problèmes sont essentiellement des hommes (sauf en Australie, au Canada et en Finlande) .

**Accroître le nombre de filles aux niveaux supérieurs de l'échelle de compétence en résolution de problèmes et améliorer leur capacité à aborder des problèmes complexes et non familiers pourrait aider plus de femmes à accéder, à l'avenir, à des postes à responsabilité ...**

## Les inégalités dans l'éducation liées au milieu socio-économique

**Le fait que les inégalités dans les possibilités d'apprentissage ne restent pas confinées à des matières scolaires** et affectent également les performances en résolution de problèmes montre à quel point il est important de **promouvoir l'égalité des chances pour tous dans l'éducation** ...

## Les élèves et l'argent : les compétences en culture financière au XXI<sup>e</sup> siècle

Shanghai a obtenu le score le plus élevé en culture financière ; viennent ensuite **la Communauté flamande de Belgique**, l'Estonie, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque et la Pologne ...

En moyenne, quelque 15 % des élèves se situent sous le seuil de compétence de l'échelle **PISA** de culture financière . Ces élèves sont au mieux capables : de reconnaître la différence entre ce qui est de l'ordre du besoin ou du souhait ; de prendre des décisions simples à propos de dépenses quotidiennes ; d'identifier l'objet de documents financiers courants, comme les factures ; et d'effectuer une seule opération arithmétique fondamentale (addition, soustraction ou multiplication) dans des situations qu'ils sont susceptibles d'avoir déjà rencontrées .

Bien que le niveau de compétence en culture financière présente une relation positive avec le niveau de compétence en mathématiques et en compréhension de l'écrit (?), des scores élevés dans l'une de ces matières fondamentales ne vont pas nécessairement de pair avec des scores élevés en culture financière .

## On peut améliorer la culture financière des élèves de différentes manières

Les approches dédiées concernant la culture financière étant relativement récentes (lorsqu'elles existent), les épreuves **PISA** de culture financière administrées en **2012** ne permettent pas de réunir des éléments probants

sur les stratégies ou les combinaisons de stratégies, qui génèrent de meilleurs résultats en culture financière parmi celles appliquées . **La prochaine évaluation de la culture financière, programmée en 2015, devrait fournir davantage d'éléments utiles pour l'action publique .**

**Renforcer les attitudes positives à l'égard de l'apprentissage ... peut avoir un impact positif ... également dans la prise de décisions financières**

Renforcer les attitudes positives à l'égard de l'apprentissage, telles la persévérance et l'ouverture à la résolution de problèmes, peut avoir un impact positif sur **l'acquisition de compétences, non seulement dans les matières fondamentales, mais également dans la prise de décisions financières .**

De nombreuses décisions financières requièrent de la patience ou des efforts soutenus dans le temps . **La persévérance est donc importante dans de nombreux choix financiers, par exemple économiser pour financer des achats ou rembourser des emprunts ...**

**Une certaine expérience des produits financiers (au moins un compte en banque) peut améliorer la culture financière des élèves, ou que les élèves qui ont une meilleure culture financière sont plus motivés – et peut-être plus confiants – à l'idée d'utiliser des produits financiers ...**

## 2.2 l'aSPe – Dominique Lafontaine – Ulg

L'aSPe est le Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement . **Dominique Lafontaine** en est la directrice . Elle est par ailleurs présidente du Département Education et Formation (DEF), docteure en Sciences de l'Education, licenciée en philologie romane, Agrégée de l'enseignement secondaire supérieur pour le français et l'espagnol, membre associé du Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) à Francfort-sur-le-Main .

### Les domaines de recherches de l'aSPe

**L'évaluation** : études à large échelle, en particulier dans le domaine de la langue maternelle ; **enquêtes internationales, développement de tests et de questionnaires** .

L'approche expérimentale : efficacité et équité des structures et dispositifs pédagogiques ; études de genre .

L'analyse comparée des systèmes et **pilotage du système éducatif** .

Le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement, la didactique de la langue écrite, l'étude des représentations et des attitudes, en particulier dans le domaine de la langue .

### Les fonctions et mandats de Dominique Lafontaine au sein de l'Université et de la Fédération Wallonie-Bruxelles

- Membre effectif de la **Commission de pilotage de l'enseignement obligatoire** instituée par le Décret du **27 mars 2002** .
- Membre effectif du Conseil de la langue et de la politique linguistique, de **2007 à 2012** .
- Membre du Collège des écoles doctorales près le FNRS .
- Conseillère-experte du recteur sur les questions relatives à la transition secondaire-supérieur .

### Les missions d'expertise de Dominique Lafontaine sur le plan international

- **Membre du Groupe international d'experts en lecture responsable de l'enquête PISA/OCDE (1999 à 2015)**
- Membre du Groupe international d'experts en lecture pour le deuxième cycle de l'enquête internationale sur la littératie des élèves de 9-10 ans menée par l'I.E.A. (PIRLS 2006, Progress in International Reading Literacy Study) (2004 à 2008) .

### Quelques repères ...

**ASPe** : Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement .

**IEA** (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire qui dépend du Boston College aux Pays-Bas ; ce programme existe **depuis 1958** .

**ESLC** : évaluations externes internationales – étude européenne sur les compétences en langues élaborées par le groupe d'experts SurveyLang à la demande de la **Commission européenne** .

**PISA** : Programme international pour le Suivi des élèves de l'**OCDE** .

**PIRLS** : Enquête réalisée par l'IEA, évaluant la compréhension en lecture en distinguant 4 compétences : prélever des informations explicites, inférer directement, interpréter idées et informations, apprécier le contenu, la langue et les éléments textuels .

### Recherches autour des enquêtes internationales

Plusieurs recherches menées par l'**aSPe** ont pour objet les systèmes éducatifs envisagés sous un angle comparatif . Ainsi, un des objectifs majeurs des enquêtes internationales comme le Programme International pour le Suivi des élèves (**PISA**), les études de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (**IEA**) à propos de la lecture, des mathématiques et des sciences, l'European Survey on Language Competences (**ESLC**) est d'identifier les caractéristiques des systèmes éducatifs où les écarts entre les élèves les plus et les moins performants

sont les plus faibles et où les inégalités de performances en fonction de l'origine sociale ou du statut d'immigré sont moindres . **Pour la Communauté française, c'est l'aSPe qui gère la mise en oeuvre de l'enquête PISA, de l'enquête Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) de l'IEA et de l'European Survey on Language Competences et qui procède à l'analyse des résultats .**

## **Recherches relatives au système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles**

Un projet phare a été la recherche **APER** entamée dans la **première moitié des années 1980** dans l'enseignement primaire et qui s'est poursuivie **jusqu'en 1998** dans le premier degré de l'enseignement secondaire . Cette recherche a notamment montré comment les pratiques d'évaluation pouvaient être arbitraires et engendrer l'échec . En provoquant une prise de conscience chez les décideurs de notre système éducatif, cette recherche a eu une influence indéniable sur la mise au point et l'administration par la FWB d'épreuves externes certificatives et non certificatives .

Depuis leur création, c'est l'aSPe qui encadre scientifiquement les **évaluations externes non certificatives** dont le but est de diagnostiquer les difficultés des élèves pour y remédier . D'une manière plus générale, l'aSPe a participé à la construction d'indicateurs relatifs à notre système éducatif, ce qui concourt à un **pilotage efficace** de ce dernier .

Une autre recherche d'envergure réalisée par l'aSPe **entre 1989 et 2008** a pour nom ***Grandir en l'an 2000*** . Elle a consisté à suivre 400 enfants de la naissance à leurs 18 ans . C'est la seule véritable recherche longitudinale jamais menée en Fédération Wallonie-Bruxelles ... L'objectif était d'identifier les facteurs de l'environnement familial et scolaire sur lesquels il est possible d'agir pour infléchir le parcours dans le sens de la réussite ...

Plusieurs recherches ont été consacrées aux inégalités en fonction du genre, à différents niveaux d'enseignement ...

Une étude réalisée en **2009** par l'aSPe – en collaboration avec Christian Monseur – sur les causes et les conséquences du maintien en 3<sup>e</sup> à mater-nelle a débouché sur la mise en place par la FWB du **projet Décolâge** : un

dispositif visant à réduire sensiblement voire à faire disparaître les pratiques de redoublement entre 2,5 ans et 8 ans ...

Une recherche réalisée en collaboration avec Michel Born a eu pour but de *prévenir la baisse de rendement lors de la transition primaire-secondaire ...*

Une étude a porté sur **la non-maîtrise de la langue de l'enseignement par les élèves issus de l'immigration** . Depuis une vingtaine d'années, des mesures visant l'accueil et l'insertion des élèves primo-arrivants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire sont mis en oeuvre en FWB . **Force est constater que les dispositions prévues ne permettent pas toujours aux écoles d'organiser un encadrement optimal** .

L'aSPe a participé à une étude d'insertion et de suivi longitudinal des apprenants issus des dispositifs de formation en alternance en Région wallonne . L'objet de **ce travail inter-universitaire** (Inas-UMH, Tef-ULB, aSPe-ULg, Hec-Ulg) **était d'étudier les trajectoires dans l'enseignement et la formation, les parcours vers l'emploi et l'insertion professionnelle des jeunes issus des dispositifs de formation en alternance** .

Tout récemment, la Direction des Relations Internationales de la FWB a chargé l'aSPe de rédiger une note scientifique sur la **problématique du décrochage telle qu'envisagée dans le cadre de la stratégie européenne Education et Formation 2020** (Early School leavers) .

## **Recherche et actions relatives à la formation professionnelle**

**Des années 1980 à la fin des années 2000, l'aSPe a mené de nombreux projets financés par le Fonds Social Européen (voir encadré ci-après)** . Si les premiers projets consistaient essentiellement en formations de demandeurs d'emploi, l'expertise qu'ils ont engendrée au sein de l'équipe qui les a conduits a permis, par la suite, de réaliser des recherches visant la construction d'outils . Que ce soit en travaillant directement avec des adultes pour qu'ils retrouvent un emploi ou que ce soit en mettant au point des ressources pour améliorer les formations dispensées par d'autres opéra-

rateurs (manuels pédagogiques, dispositifs d'évaluation des compétences, guide d'encadrement des stages), l'aSPe s'est investi dans la lutte contre l'exclusion sociale et professionnelle ...

## **Qu'est-ce que le FSE (Fonds social européen) ?**

**Europe 2020** est la stratégie de l'**Union européenne (UE)** en faveur de la croissance et de l'emploi, lancée pour 10 ans en **2010** . Conformément à ses objectifs, l'UE soutient le développement économique dans tous les pays de l'UE, principalement par le biais de fonds européens :

- le Fonds européen de développement régional (FEDER),
- le Fonds social européen (FSE),
- le Fonds européen agricole pour le développement rural ((FEADER),
- le Fonds européen pour les affaires maritimes et la pêche (FEAMP) .

Le FSE est le principal dispositif européen de soutien à l'emploi ... La stratégie à mettre en oeuvre ainsi que les budgets alloués à ces différents fonds sont négociés entre les Etats membres de l'UE, le Parlement européen et la Commission européenne .

**Chaque Etat membre présente ensuite à la Commission européenne son Accord de partenariat qui identifie la stratégie à suivre, les priorités à mettre en oeuvre** afin de s'inscrire pleinement dans l'optique de la stratégie Europe **2020** ...

**Une fois que l'Accord de partenariat est accepté, chaque Autorité de gestion de chacun des 4 Fonds soumet son programme opérationnel pour approbation par la Commission européenne .**

La Wallonie est l'autorité de gestion pour les projets relevant des compétences de la Wallonie, de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la COCOF . Son **Programme opérationnel** a été adopté le **15 décembre 2014** . D'un montant d' 1,192 milliard d'euros, dont 614 millions proviennent du budget de l 'UE, il a pour objectif de contribuer à la création d'emplois et de renforcer la cohésion sociale en Wallonie et à Bruxelles . Les aides communautaires sont accordées selon le principe du cofinancement . Cela signifie que toute action soutenue par le FSE doit l'être également par des financements publics de l'Etat-membre .

**Source : Commission européenne**

## 2.3 La culture mathématique à 15 ans

### Premiers résultats de PISA 2012 en FWB

Les Cahiers des Sciences de l'éducation n° 33 - Ulg - 3- 12 -2013

#### ◦ Les objectifs de l'étude PISA

**PISA** signifie « Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves de 15 ans » ? Il s'agit d'un programme cyclique d'évaluation de la lecture, de la culture mathématique et de la culture scientifique . L'enquête a lieu tous les 3 ans **depuis l'année 2000** ...

Le programme **PISA** a pour objectif principal d'évaluer dans quelle mesure les jeunes de 15 ans, en fin de scolarité obligatoire à temps plein, sont préparés à entrer dans la vie adulte, ce qui implique de maîtriser certaines connaissances et compétences essentielles en tant que futur citoyen et futur travailleur . De cet objectif découlent 2 options méthodologiques essentielles :

- Les élèves sont évalués à un âge donné – 15 ans – où qu'ils soient dans leur parcours scolaire et non à un niveau d'études déterminé . **Le but de PISA est de mesurer les compétences des jeunes à l'âge où ils sont susceptibles de poser des premiers choix professionnels dans de nombreux pays ...**
- L'évaluation ne se fonde pas sur les curriculums nationaux . **Ce ne sont pas les compétences effectivement enseignées dans les classes qui sont évaluées, mais des compétences jugées essentielles pour la vie future des jeunes ...**

#### ◦ Ce qui est évalué

**L'approche de l'OCDE, au travers de l'enquête PISA, se veut prospective** . La question est moins de savoir ce que les élèves de telle année peuvent faire, mais bien comment les élèves de 15 ans sont préparés à entrer dans la vie adulte . C'est pour cette raison que **PISA** évalue la culture mathématique ou scientifique et pas les mathématiques ou les

sciences . Ce qui pourrait sembler un détail terminologique traduit **la volonté de l'OCDE de voir si la culture** – ce qui reste quand on a tout oublié – **des jeunes en mathématiques et en sciences est suffisante par rapport aux demandes des sociétés économiquement avancées** .

La résolution de problèmes est donc au coeur de l'épreuve de mathématiques . Les tâches portent sur différents domaines de contenus (quantité, incertitudes et données, variations et relations, espace et forme) et s'inscrivent dans différents contextes (situations personnelles, sociétales, professionnelles et scientifiques) .

Des exemples de questions sont disponibles **sur le site « enseignement.be » (voir l'onglet PISA 2012)** .

*Dans quelle mesure les jeunes de 15 ans sont-ils préparés, à travers leurs apprentissages mathématiques, à répondre aux questions PISA ?*

**Cette vision citoyenne (?) des mathématiques apparaît comme une priorité dans les référentiels de mathématiques, qu'il s'agisse des socles de compétences ou des compétences terminales ....**

Un groupe d'experts (?) composé d'inspecteurs de mathématiques, de conseillers pédagogiques et d'un représentant de l'administration a comparé les contenus abordés dans l'ensemble des questions de **PISA 2012** avec les contenus travaillés en Fédération Wallonie-Bruxelles aux différentes étapes clés de la scolarité . Il a conclu qu'environ 80 % des questions proposées dans l'enquête relevaient de contenus travaillés dans l'enseignement primaire et au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire . Environ 20 % sont davantage travaillés en 3<sup>ème</sup>, voire en 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire . Précisons cependant que **la grande majorité des questions sont envisagées dans des contextes inédits ...**

De plus, **de nombreux problèmes travaillés dans les cours de mathématiques (au coeur même des mathématiques) ne sont pas explorés dans les questions PISA** .

En conclusion, si nos élèves ont eu l'occasion d'apprendre, dans leurs cours de mathématiques, une large majorité des contenus explorés dans **les**

**épreuves PISA**, celles-ci **ne reflètent qu'une partie de ce qui leur a été enseigné, et ce, quelle que soit l'année ou la filière d'étude fréquentée** .

◦ **Comment et par qui est conçue l'évaluation ?**

... Le programme **PISA** vise à garantir la comparabilité des résultats entre pays, langues et cultures . Cet aspect fondamental est assuré notamment par la collaboration d'**un large panel d'experts** et de représentants de tous les pays participants .

**L'expertise de la Belgique francophone est d'ailleurs largement reconnue au sein du consortium international qui décide de tous les aspects de PISA !!!**

**Source : Petit Robert**

Un **consortium** est un groupement d'entreprises constitué pour la réalisation d'une opération financière ou économique ...

Ainsi, **des chercheurs de l'Université de Liège (Isabelle Demonty et Annick Fagnant du Service d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement ou aSPe) ont fait partie des équipes qui ont conçu le test de mathématiques de PISA 2012** . **Dominique Lafontaine** (aSPe) est membre du Groupe International d'experts en lecture et **Chritian Monseur** (Service d'Approche quantitative des faits éducatifs) fait partie du groupe technique garant de la qualité méthodologique de l'étude dans tous ses aspects (?) . C'est encore en FWB que sont basées les équipes responsables de tout ce qui concerne la vérification des traductions du test ...

**La comparabilité des résultats internationaux est garantie (?)** par l'application de **procédures** rigoureuses et **standardisées** de la conception à la mise en oeuvre de l'**évaluation** et par le **contrôle strict** de la **qualité** tout au long du **processus** ...

◦ **Comment sont sélectionnés les établissements et les élèves qui participent à PISA ?**

Dans une enquête comme **PISA**, les résultats des pays sont estimés à partir des résultats d'un échantillon d'écoles et d'élèves . Tout est mis en oeuvre

pour que le panel d'écoles et d'élèves soit bien représentatif du pays ...

**Précisons d'emblée que l'échantillonnage de PISA est assuré par un organisme américain indépendant (Westat)**, qui vérifie que les pays « n'oublent » pas certains types d'écoles et d'élèves, et que l'échantillon couvre bien la totalité de la population des 15 ans, en vue de garantir la comparabilité des résultats ...

Des groupes d'écoles sont formés selon 3 critères : le type d'enseignement (ordinaire/en alternance/spécialisé), les niveaux d'études organisés dans l'établissement (1er degré uniquement/autres écoles), ainsi que les filières proposées dans l'établissement (uniquement général et transition/-mixtes/uniquement technique de qualification et professionnel) ... On procède ensuite à un classement des écoles au sein de chacun des groupes selon 2 nouveaux critères : le taux de retard, le réseau et le pourcentage de filles, ce dernier critère de classement n'intervenant que pour l'enseignement qualifiant ... Comme on tire au sort 1 école toutes les X écoles dans chaque groupe, le fait d'avoir au préalable trié les écoles fait qu'on est certain de tirer au sort des écoles ayant beaucoup, moyennement et peu d'élèves en retard scolaire ainsi que des écoles de chaque réseau .

○ **Parmi les items, il y a le calcul de l'indice d'anxiété à propos des mathématiques ...**

<b>Items de l'indice d'anxiété à propos des mathématiques</b>	<b>garçons</b>	<b>filles</b>
Je m'inquiète à l'idée d'avoir de mauvais points en mathématiques	65 %	82 %
Je m'inquiète souvent en pensant que j'aurai des difficultés en cours de mathématiques	55 %	72 %
Je me sens perdu(e) quand j'essaie de résoudre un problème de mathématiques	35 %	56 %
Je deviens très nerveux(se) quand je travaille à des problèmes de mathématiques	32 %	45 %
Je suis très tendu(e) quand j'ai un devoir de mathématiques à faire	29 %	41 %

Ces résultats suggèrent que l'anxiété peut constituer un obstacle aux apprentissages et qu'il serait sans doute utile de tenter de réduire le niveau d'anxiété des élèves, et en particulier des filles, à propos des mathématiques, tant par des mesures directes (encouragements, mise en confiance ...) (?) qu'indirectes (**réfléchir aux dispositifs pédagogiques susceptibles d'augmenter ou de diminuer le degré d'anxiété des filles par rapport aux mathématiques**) (?) .

## ◦ **Conclusions**

**Entre 2003 et 2012**, la **FWB**, comme d'autres régions du monde, a été frappée par la **crise financière** ; le contexte économique sur la période s'est sensiblement détérioré, rendant les défis plus difficiles pour les systèmes éducatifs . **Durant cette même période**, le système éducatif de la FWB a connu plusieurs réformes d'importance :

- un renforcement du dispositif d'évaluations externes certificatives et non certificatives (décret de **2006**) : en particulier, la création et la **généralisation du CEB** d'abord (devenu obligatoire en **2008**), du **CE1D** ensuite (obligatoire à partir de **2013-2014** pour les mathématiques et le français) renforcent l'**égalité de traitement** entre élèves (tous les élèves passent la même épreuve certificative) ,
- le **décret sur l'organisation du 1 er degré différencié** (décrets de **2006** et **2007**) limite les changements d'écoles en cours de 1 er degré et envoie un message clair en matière d'**égalité des acquis** ; il est désormais attendu que les élèves fréquentant le 1 er degré différencié présentent l'épreuve du CEB et l'obtiennent,
- le **décret sur l'encadrement différencié** (décret du **30 avril 2009**) a remplacé celui sur les discriminations positives, étendant à davantage d'établissements les moyens supplémentaires octroyés (25 % dans le fondamental et dans le secondaire),
- les **différentes versions du décret inscriptions** (décrets du **8 mars 2007**, du **17 juillet 2008** et du **20 décembre 2011**) ont introduit une forme de régulation des inscriptions en 1 ère secondaire tout en visant plus de mixité sociale dans le recrutement des écoles .

Compte tenu de ces différentes réformes et des 2 premières en particulier (généralisation CEB + 1er degré différencié), il n'est pas surprenant de constater que la répartition des élèves de 15 ans entre degrés, formes et années d'études apparaît en **2012** différente de ce qu'elle était en **2003**, même si (ou devrions-nous dire parce que) ces échantillons sont représentatifs de l'état du système éducatif au moment du test . Ceci rend l'interprétation des évolutions parfois difficile et **des analyses plus poussées seront nécessaires pour mieux appréhender les changements intervenus** .

**La principale différence est que davantage d'élèves de 15 ans se trouvent toujours au 1 er degré en **2012** (12 % contre 4 %), ce qui est en lien direct avec la réforme du 1 er degré différencié** . On note aussi davantage d'élèves en 3 ème année de transition, et moins d'élèves en 3 è et 4 è qualification ... **Davantage d'élèves qu'auparavant (avant les décrets sur le 1 er degré) réintègrent les années communes du 1 er degré, ce qui leur laisse ouverte la possibilité de rester ensuite dans l'enseignement de transition** .

Dans ce contexte, il apparaît important de souligner que les performances des élèves de la **Fédération Wallonie-Bruxelles** en mathématiques et en lecture se situent exactement à la hauteur de la moyenne des pays de l'**OCDE** . L'augmentation sensible de la proportion d'élèves « en retard » (dans le 1 er degré) aurait pu faire craindre une baisse des performances, baisse qui serait certainement intervenue si le 1 er degré différencié ne prévoyait pas précisément un renforcement ciblé sur les apprentissages en langue maternelle et en mathématiques en vue de **l'obtention du CEB** . **Dans ce cas, le retard pris est en quelque sorte compensé par un renforcement des opportunités d'apprentissage, dont l'influence déterminante est bien connue en sciences de l'éducation** (?) ...

## 2.4 Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation

Marcel Crahay – Revue française de pédagogie 154 – janvier-mars 2006

### Résumé

L'école est désormais le siège d'une nouvelle doxa : la pédagogie par compétences . Le présent article pose un regard critique sur cette déferlante dont l'origine est, selon l'auteur, **externe aux sciences de l'éducation** . La définition même du concept de compétence est problématique et semble, en définitive, renvoyer à une norme qualifiée ici de complexité inédite . En définitive, l'auteur considère que **l'approche par compétences s'attaque à un vrai problème** – celui de la mobilisation des connaissances en situation de problème – **mais propose une solution bancale** . Rejetant l'entrée par le disciplinaire, cette approche se confronte à des questions épineuses sinon impossibles : parmi celles-ci, on trouve la notion de familles de situations . En conclusion, l'auteur suggère d'oublier la notion de compétence pour repenser celle de l'apprentissage .

### Extraits du texte intégral

L'école ressemble à une mer tumultueuse : au déferlement d'une vague fait suite le déferlement d'une autre . Dans le champ pédagogique, ces vagues ont pour nom : pédagogie active, pédagogies par centres d'intérêt, pédagogie fonctionnelle, pédagogie par projets, pédagogie par objectifs et, dernière écume pédagogie, par compétences . Ces courants successifs ne sont pas des modes : chacun a sa logique propre et, généralement, a pour ambition de combler une défaillance du courant précédent et/ou du système éducatif .

**Quel(s) problème(s) éducatif(s) et/ou sociétal(aux), l'approche par compétences a-t-elle l'ambition de résoudre ?**

Telle est la question que nous abordons dans un premier paragraphe au sein duquel nous rappelons les caractéristiques majeures du courant pédagogique qui est supposé inspirer actuellement les enseignants de la Communauté française de Belgique (CFWB) ... Par la suite – et c'est le

principal objectif de cet article –, nous proposons une réflexion critique de ce courant, dont nous avons été nous-mêmes un acteur en **CFWB**. Le but de notre contribution est d'en anticiper des dérives possibles et, plus encore, de susciter un débat à propos de cette **idéologie pédagogique** actuellement dominante.

## ◦ **La notion de compétence**

Pour **Delvaux (2003)**, le concept de compétence constitue un concept étendard dans la mesure où il réalise, autour de lui, le consensus de groupes de pression traditionnellement en opposition. En apparence du moins, il opère un compromis entre les **attentes du patronat** pour lequel il est urgent d'étendre les savoir-agir et celle de courants pédagogiques inscrits dans la foulée du pragmatisme de **Dewey (1886, 1900 et 1990)**, pour lequel il est important de développer le pouvoir-agir.

Pour **Perrenoud (1997)** et **Roegiers (2001)**, le passage de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences correspond à la fois à une transformation dans les référents théoriques des sciences de l'éducation et une mutation de la conception du travail dans le monde des entreprises.

Le premier courant pédagogique, qui date des **années 1960**, s'inspire des principes de découpage des tâches d'apprentissage propres au **behaviorisme** (\*), ce qui coïncide avec la fragmentation des tâches de production telle qu'elle fût préconisée par le **taylorisme**.

Le courant pédagogique contemporain, centré sur les compétences, **se réfère à la fois aux théories de l'expertise et**, secondairement, à celle de la cognition située et est concomitant à une redéfinition de l'organisation du travail sous la poussée de la psychologie ergonomique qui **visent à redonner du sens aux tâches professionnelles** ...

**Beckers (2002)** souligne que la pédagogie par compétences a pour ambition de lutter contre la fragmentation des connaissances et des apprentissages, danger que **Decroly** voulait déjà combattre avec sa pédagogie par centres d'intérêt.

La notion de compétences renvoie, en effet, à un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches . Pour **Gillet (1991, cité par Allal, 2002, p.79)**, elle se décline essentiellement en 3 composantes :

- une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relations ,
- elle s'applique à une famille de situations,
- elle est orientée vers une finalité .

Ces 3 éléments se retrouvent notamment dans la définition proposée en **CFWB**, par la ministre **Onkelinx** dans le projet de décret « **Missions** » (article 5) : « mise en oeuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » .

Lors de la discussion de ce décret au Parlement, **Hazette** qui, à l'époque, était commissaire avant de devenir à son tour ministre de l'éducation, proposa un amendement . Il demanda l'adjonction du terme aptitude au début de la définition, arguant que « *la compétence est une aptitude à mettre en oeuvre, non une mise en oeuvre* » . Cet amendement fut voté à l'unanimité et, surtout, **sans débat contradictoire** . Or, le passage de la mise en oeuvre de ressources cognitives diverses à l'aptitude à réaliser cette mise en oeuvre n'est pas anodin, nous y reviendrons ...

De manière générale, la notion de compétence renvoie à un *agir « juste » en situation*, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples ... Plus précisément, cette notion traduit clairement **une perspective utilitariste**, chère au monde anglo-saxon ; la cognition est subordonnée à l'action , elle-même finalisée par un problème à résoudre . On ne s'étonnera donc nullement que **le monde de l'entreprise y trouve son compte** .

## ○ Pourquoi la norme de complexité inédite ?

La juxtaposition de la définition proposée par la ministre **Onkelinx**, de celle adoptée par le décret *Missions* et de celle proposée par **Beckers (2002)** fait apparaître **2 glissements conceptuels lourds de conséquences**

sur le plan de l'enseignement comme sur celui de l'évaluation . Mais la dérive du concept ne s'est pas arrêtée là . Alors que la proposition de décret conçoit la compétence comme un réseau de connaissances mobilisables en situation, nombreux sont aujourd'hui les pédagogues qui la conçoivent comme la capacité à mobiliser des ressources cognitives diverses pour affronter des problèmes complexes et inédits .

Le caractère inédit semble s'être imposé comme une conséquence logique de l'exigence de complexité . Or, selon nous, il ajoute incontestablement une dimension . Dans une note intitulée *Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences* et déposée à la Commission de pilotage de la CFWB, Beckers (2002) écrit : « Pour mobiliser chez l'élève une activité qui est de l'ordre de la compétence, la tâche ne peut pas être du niveau de la restitution (savoir redire, même quelque chose de difficile ...), ni du ni-veau de l'exécution (savoir refaire, même quelque chose de difficile ...) ; elle sera inédite . » (p. 8)

Rey, Carette et Kahn (2002, p.77-95) dans une autre note adressée à la même commission (de pilotage)... explicitent le point de vue de cette majorité d'auteurs .

« Si l'on veut être précis, 2 aspects complémentaires sont impliqués ici : d'une part, pour faire face à une tâche qu'il n'a jamais rencontrée, l'élève doit choisir, parmi les éléments qu'il possède, celui qui convient . Il s'agit donc d'une tâche qu'on pourra appeler « nouvelle » ou « inédite » (au sens de nouvelle pour lui) ; d'autre part, dans la plupart des cas, pour accomplir la tâche, il doit choisir non pas seulement un de ces éléments, mais plusieurs . Il s'agit donc d'une tâche complexe . »

Tout cela a une conséquence claire à nos yeux : la complexité inédite est érigée en norme . Ainsi, une action (ou un composite d'actions) adaptée(s) à une situation « simple » ne pourrait recevoir le titre de compétence . De même, la mobilisation automatisée d'une architecture de connaissances face à une situation complexe mais coutumière ne mériterait pas la qualification de compétence . Bref, ce serait le traitement de la complexité inédite qui qualifie véritablement la compétence . En conséquence, un chirurgien, qui réussit pour la 40 ème fois une transplantation cardiaque ne fait pas preuve de compétence .

En fait, **l'exigence de complexité inédite dévoile implicitement le coeur ou le noyau dur qui organise le concept de compétence** ... Comme le précise **Le Boterf (1994, p.16)** : « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources . La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser »* ». Et **Perrenoud (2002)** poursuit l'explication lorsqu'il écrit que ce « savoir mobiliser » suggère « *une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes* » (p.56) ...

Pour nous, ce problème connaît sa solution . Dès lors que l'on spécifie que le dévoilement de la compétence exige des situations de complexité inédite, c'est bien qu'il s'agit d'isoler **un quelque chose de tout effet direct d'apprentissage et d'enseignement** . Considérant que « *l'inventaire des ressources cognitives d'un sujet est en soi un problème* » (**Perrenoud, 2002, p.55**) – idée que nous partageons évidemment, tout en considérant que **l'évaluation des compétences est au moins aussi problématique** -, les adeptes de la logique de la compétence renoncent à affronter ce problème pour en aborder un autre : l'évaluation du savoir-mobiliser .

Or, dès lors qu'on en fait un objet d'évaluation en soi, **ce savoir-mobiliser consacre** – quoiqu'en dise **Perrenoud (2002)** – **la résurrection du savoir-transférer dont le nom le plus connu est l'intelligence**, conçue comme l'aptitude à s'adapter aux situations nouvelles . En définitive, selon nous, **la logique des compétences véhicule une idolâtrie de la flexibilité** .

## ○ **Le concept de compétences : un statut scientifique ambigu**

**Le concept de compétences ne nous vient pas directement du champ de la psychologie scientifique, mais plutôt du monde de l'entreprise** . C'est ce que semblent admettre la grande majorité des auteurs (cf. notamment **Bronckart & Dolz , 2002** ; **Crahay & Forget, à paraître** ; **Dugué, 1994** ; **Hirtt, 1996** ; **Ropé, 2002**) .

Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'**OCDE** qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation profession-

nelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation . Pareil cheminement d'un concept interpelle le scientifique, plus habitué à envisager la diffusion des connaissances au départ de la science et légitime notre interrogation : **quel statut scientifique attribuer au concept de compétence venu du dehors de la science ?**

## **Un vrai problème**

Selon **Perrenoud**, la notion de transfert évoque une connaissance portable et renvoie à l'idée d'utilisation ou d'application dans un ailleurs d'un quelque chose acquis ... juste un mouvement, un déplacement . A l'inverse, mobiliser, ce n'est pas seulement utiliser ou appliquer ; c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent .

On saisit dès lors la séduction que peut opérer la notion de compétences sur bon nombre de pédagogues . Car, bien évidemment, de tout temps, l'école s'est donné pour mission de transmettre des connaissances avec l'ambition de doter les individus d'outils intellectuels qui leur soient profi-tables dans leur vie tant professionnelle, citoyenne, sociale que privée . Or, il faut reconnaître que, sur ce point, l'école n'est pas sûre d'avoir pleine-ment réussi sa tâche .

Dans son ouvrage *The Aims of Education*, **A.N.Whitehead (1929)** soulignait combien les enseignants devaient prendre garde à ne pas encombrer l'enfant d'idées inertes ...

Avant lui, dans un livre intitulé *Talks to Teachers on Psychology*, **W.James** dénonçait également le formalisme des pratiques d'enseignement les plus courantes ... trop souvent les élèves disposent de connaissances qu'ils sont incapables d'utiliser pour résoudre des problèmes quotidiens ...

Depuis lors, les choses ne semblent guère avoir évolué . Nombreuses sont, en effet, les recherches qui attestent de ce que l'esprit des élèves est meublé de connaissances inertes ...

Aujourd'hui encore, beaucoup d'élèves donnent la preuve qu'ils maîtrisent

des connaissances mathématiques et/ou scientifiques pour réussir les épreuves scolaires, mais ne les mobilisent pas pour résoudre un problème de la vie quotidienne . Plus grave, il semble que la plupart des enfants et des adolescents développent leurs réflexions personnelles en rupture avec la formation qu'ils reçoivent à l'école . Au moment d'aborder la vie active, la plupart des jeunes seraient ainsi dotés d'un double répertoire de connaissances et/ou de compétences : celles qui sont acquises et évaluées à l'école et celles qui sont construites de façon autonome ou en interaction avec des condisciples . Ce second répertoire de connaissances constituerait un savoir plus solide et plus profondément assimilé par les élèves ...

## Une bonne solution ?

Par sa dimension intégrative, la notion de compétence tente de combler le fossé entre les connaissances construites à l'école et les savoirs mobilisés dans l'action . Reste à savoir si la notion de compétence offre un cadre conceptuel à la mesure des attentes que focalise sur elle le monde pédagogique . Sur ce point, il nous faut avouer nos incertitudes et même notre scepticisme .

**La notion de compétence n'est selon nous pas étayée par une théorie scientifiquement fondée de la mobilisation des ressources cognitives** . La démarche argumentative ou explicative des défenseurs de la notion est éclairante à ce sujet . Dans tous les exercices de ce genre que nous avons pu lire, on se trouve en face d'emprunts aux théories psychologiques classiques auxquelles il est fait appel à la rescousse du **vide théorique qu'il s'agit de dissimuler** ...

On se trouve face à **une effervescence conceptuelle au sein de laquelle il nous paraît probable que l'enseignant se perde** . Car, selon la diversité de ses lectures, il lui faut apprendre à jongler avec les connaissances déclaratives, procédurales et même conditionnelles (ou stratégiques) sans oublier les processus méta-cognitifs, avant de s'interroger sur les rapprochements à faire avec les notions de savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, habiletés, capacités, schémas opératoires, représentation du problème, etc. Or, **paradoxe extrême, la notion de compétence prétend fédérer tout cet arsenal théorique en un unique concept** ...

Dit de façon plus directe, **la notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle** dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés ...

Soyons clair d'emblée : notre prétention n'est pas ici de résoudre pareil problème théorique . Plus modestement, nous cherchons à mettre en évidence la nécessité et même l'urgence de le poser eu égard aux enjeux auxquels l'école est tenue de faire face . Pour nous, la problématique de la mobilisation en situation des ressources cognitives du sujet pose un vrai problème à la recherche psychopédagogique, mais nous résistons à l'idée que la notion de compétence lui apporte une solution positive . Bien plus, **nous craignons que (la notion de compétence) précipite le monde pédagogique dans une illusion simplificatrice dont il risque d'être difficile de sortir** .

## ◦ **L'approche par compétences : une pédagogie de l'extrême ?**

**L'approche par compétences** telle qu'elle se popularise dans les mi-lieux pédagogiques **véhicule un modèle de l'expertise** qui, à travers l'exigence de la complexité inédite, **érige en fonctionnement normal le traitement de situations de crise** ...

Que se passe-t-il lorsqu'un sujet est face à une situation nouvelle ? Telle est bien la question à laquelle prétend répondre la notion de compétences .

Notons d'abord que **Piaget (1967 et 1970)** avait justement remarqué qu'il est rare que 2 situations soient totalement identiques ... La répétition pure et simple serait inexistante, ou quasi inexistante en psychologie ...

On trouve des nuances analogues chez **Rey et Allal (2002)** qui distinguent in fine 3 degrés de compétences : « Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal, ... nous parlerons alors de procédure de base ; Posséder toute une gamme de ces procédures de base et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient ... ou compétence du 2<sup>ème</sup> degré ; Savoir choisir et combiner correctement plusieurs procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe ... ou compétence du 3<sup>ème</sup> degré .

Ces recadrages conceptuels sont essentiels car ils reconnaissent **l'utilité des automatismes dans le fonctionnement cognitif des individus** ...

Dans la vie courante, nous sommes le plus souvent – et fort heureusement pour nous – tenus de gérer des situations coutumières . A nouveau, ceci ne signifie pas que le monde est immuable, mais que la variabilité des situations exige seulement des micro-adaptations de nos schèmes pratiques et/ou conceptuels . Certes, il nous arrive de devoir affronter des situations extrêmes (crise, accident, deuil, conflit, violence, etc.) mais, comme le remarque avec pertinence **Perrenoud (1997)**, ces situations « *sortent par définition de l'ordinaire et ne se reproduisent pas nécessairement* . » (p.37) . On ne comprend dès lors pas pourquoi l'évaluation des compétences devrait se concentrer sur les situations à la fois complexes et inédites pour l'individu . **Pourquoi faire de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence ? Pourquoi évaluer les élèves dans des situations qui ne se reproduiront pas nécessairement ?**

### ○ **Pareille exigence nous paraît injustifiée pour plusieurs raisons**

En milieu professionnel, la gestion des événements réguliers a son importance . A y réfléchir simplement, **la standardisation des procédures a sa pertinence** et sa noblesse . Elle relève, pour partie au moins, de la volonté de l'homme de réduire l'incertitude, l'aléatoire et l'accidentel dans l'exécution des tâches . On peut même avancer que la standardisation des procédures ou opérations professionnelles est d'autant plus pertinente que la tâche est périlleuse ... Le chirurgien comme le pilote d'avion doivent pouvoir faire face à l'exceptionnel, mais ils doivent d'abord apprendre à gérer les situations régulières . L'un n'est pas moins nécessaire que l'autre .

Il est peu probable que les entreprises attendent de la majorité de leurs employés l'aptitude à gérer les situations de crise . Certaines grosses entreprises ont créé la fonction *Crisis Manager* . C'est par exemple le cas chez Dow Chemical, sans doute la plus grosse entreprise mondiale dans le domaine ... **L'entreprise a mis en place un dispositif qui postule que les crises ne peuvent pas être résolues par un individu isolé** ...

**Sur le plan pédagogique, la norme de la complexité inédite nous paraît également discutable : elle risque très probablement de conduire à l'artificialité .**

En effet, plus un individu a eu à gérer de situations, plus le champ des situations inédites se restreint et plus leur degré d'exceptionnalité s'accroît ... Imaginons un enseignant qui a le souci de former ses élèves à la gestion de situations complexes aussi variées que possible . Au moment où il lui faut retenir une situation d'évaluation certificative, il lui faudra, s'il veut se soumettre à la norme de la complexité inédite, rechercher une situation qu'il n'a jamais retenue en cours de formation ...

On peut craindre qu'un dispositif de formation qui place les apprenants dans une multitude de situations authentiques ne débouche, étant donné la norme de la complexité inédite, sur une évaluation dénuée de toute authenticité .

C'est aussi au nom de la lutte contre l'échec scolaire qu'il convient de rompre une lance contre la norme de la complexité inédite . Adopter pour critère de compétence la résolution de problèmes à la fois complexes et inédits, c'est confronter les élèves à un niveau d'exigences extrêmement élevé, niveau que la très grande majorité n'atteindra probablement pas du simple fait de la haute probabilité des erreurs de mesure . Par erreur de mesure, nous signifions ici le fait de **déclarer incompetents des élèves qui ne le sont pas moins que leurs condisciples qui réussissent l'épreuve** ...

**Tout aussi grave à nos yeux : dans l'approche par compétences, le risque de confusion entre situations d'apprentissage et d'évaluation est maximal ...**

Pour nous, la dérive est au seuil de cette pédagogie par compétences . Pour évaluer le savoir-mobiliser, il faut placer l'élève en situation de résolution de problèmes nouveaux comme on prescrit de le faire pour susciter l'apprentissage . **On ne voit dès lors pas pourquoi on s'abstiendrait d'évaluer l'élève de façon permanente en situation d'apprentissage . Or , ce faisant, on lui retire le droit à l'erreur en phase de construction des compétences** ...

## ○ L'épineuse question des familles de situations

Selon, **la notion de famille de situations** est également problématique . A notre connaissance, elle **n'est ni opérationnalisée, ni conceptualisée**. Nous pensons même qu'elle est érigée sur un vide théorique .

Dans le domaine de la résolution de problèmes mathématiques, il est traditionnel de distinguer les problèmes additifs et les problèmes multiplicatifs (**Vergaud, 1983**) . Mais, sans doute, peut-on aussi distinguer les problèmes de distance, de surface, de volume, de durée, de vitesse, etc. A notre connaissance, seuls les problèmes additifs simples – désignés classiquement par l'expression *Word Problems* – ont été l'objet d'un nombre significatif de recherches ...

Ainsi, est-il devenu classique de distinguer, à la suite de **Riley, Greeno & Heller (1983)**, 4 groupes de problèmes en fonction de la relation sémantique impliquée : changement, combinaison, comparaison et égalisation . Mais la dimension sémantique ne suffit pas pour anticiper la conduite des élèves et prédire leurs réussites ou échecs . Il faut également tenir compte de l'opération à mobiliser (addition, soustraction), de la taille des données numériques, de la position de l'inconnue et de la formulation de l'énoncé . **Riley et al. (1983)**, mais aussi **Hudson (1983)**, **Corte et Verschaffel (1987)**, ainsi que **Fagnant (2005)** ont montré que les taux de réussite variaient en fonction de ces différents paramètres . Bref, il semble que tous les éléments de la situation affectent la performance des élèves ...

Dit autrement, c'est la (ou les) procédure(s) – ou si l'on veut la (ou les) compétence(s) – mobilisée(s) qui permet(tent) de définir la famille de situations et non l'inverse . Or, qu'on le veuille ou non, les opérations telles qu'additionner, soustraire, multiplier, diviser, etc., sont des constructions humaines, élaborées tout au long du processus de civilisation et rassemblées au sein d'une discipline : les mathématiques . Bref, il nous paraît difficile de sortir du disciplinaire et la façon dont les socles et/ou référentiels de compétences ont été rédigés dans différents pays (CFWB et Suisse, notamment), nous renforce dans cette idée . En clair, **il nous paraît urgent de plaider en faveur d'une restauration du disciplinaire** . Sans doute, cette prise de position risque-t-elle d'être vécue comme sacrilège par

ge par rapport au **nouveau dogme des compétences transversales** .

**Rey (1996)** est le premier à avoir pris une position critique à cet égard . Dans son ouvrage sobrement intitulé *Les compétences transversales en question*, il **montre que le concept ne résiste pas à une analyse sérieuse** . Depuis lors, d'autres lui ont emboîté le pas : **Perrenoud (1997)**, **Johsua (2002)**, notamment . Car , mis à part l'écoute, la parole, la lecture et peut-être l'écriture, existe-t-il des capacités dont l'adéquation traverse la quasi totalité des situations ? Par ailleurs, avec **Johsua (2002)**, il faut remarquer **le paradoxe auquel nous confronte ce pseudo-concept : « Comment des compétences uniquement repérables en situations, peuvent-elles être transversales ? »** (p.116) ...

Bien évidemment, les compétences disciplinaires ou spécifiques sont en bas de l'échelle dans les modèles hiérarchiques des compétences et celles qui sont supposées transversales ou démultiplicatrices ou encore dynamiques sont au sommet ...

Prenons pour exemple une notion largement malmenée au niveau pédagogique : celui de capitale . Combien d'élèves n'ont-ils pas eu (et ont encore) à étudier par coeur le nom des capitales des pays d'Europe, voire du monde ? Très souvent, cet apprentissage est traité sur le mode de la pure mémorisation d'informations purement conventionnelles . Or, pour comprendre **la notion de capitale**, il faut impérativement maîtriser l'inclusion de classes car dire que Paris est la capitale de la France, c'est concevoir 2 entités spatiales dont l'une est emboîtée dans l'autre . Mais ce n'est pas suffisant ! Pour comprendre pleinement un énoncé en apparence aussi simple que celui que nous analysons, il faut saisir la notion de ville et celle de pays . Qu'est-ce qu'une ville ? ... Pour accéder à une définition stricte et précise, qui permette de distinguer clairement les villes des villages et ceux-ci des banlieues, des hameaux, etc. ? De même, qu'est-ce qu'un pays ? Une réalité socio-historique qui correspond à une délimitation spatiale ou géographique qui a varié dans le temps et peut encore changer, mais aussi à une organisation politique d'une portion d'espace : en effet, la grande majorité des pays sont composés de régions et/ou de provinces, ou de cantons, etc. Bref, **la notion de capitale bien comprise est nécessairement l'aboutissement d'une structuration cognitive qui implique la construction d'un réseau conceptuel** ... L'élève peut découvrir

que les organisations politiques modernes renvoient souvent à une structuration hiérarchique en matière de capitales . Ainsi, certaines villes sont des capitales régionales ou cantonales, d'autres sont des capitales nationales ou fédérales et d'autres encore jouent un rôle à un niveau supérieur encore, notamment dans le cas de l'Union européenne et des Etats-Unis d'Amérique .

L'idée que nous cherchons à soutenir ici est qu'il eût été plus fécond d'explorer la notion de champs conceptuels élaborée par Vergnaud (1987) dans la continuité de la théorie piagétienne plutôt que de faire feu de tout bois en optant pour la logique de la compétence .

Car qu'est-ce qu'un **champ conceptuel** ? C'est un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes – ou noyaux de savoir-faire adaptables à un grand nombre de situations -, concepts et théorèmes en étroites connexions, ainsi que les représentations langagières et symboliques, susceptibles d'être utilisées pour les représenter . Pour nous, l'intérêt de cette notion est évident et multiple .

D'abord, elle affirme d'emblée la liaison inéluctable entre le traitement des situations et la mobilisation des schèmes, concepts et théorèmes . Impossible dans cette perspective de dissocier les processus de traitement des connaissances . Or, **aujourd'hui, une des principales dérives de l'approche par compétences est la relégation des savoirs au rayon des garnitures intellectuelles** ...

Ensuite, le champ conceptuel stipule clairement que c'est le schème ou le concept ou encore le théorème qui constitue le noyau structurant des domaines de situations . Alors que la logique des compétences pose la relation inverse ou reste ambiguë sur cette question .

◦ **Du disciplinaire, oui mais pas n'importe comment**

Revenons au problème à résoudre : dépasser l'acquisition de savoirs morts (?), ce qui suppose de rendre l'élève autant que faire se peut capable de mobiliser des ressources cognitives pour résoudre des problèmes . Pour affronter pareil défi, il est plus utile de se doter d'un modèle conceptuel

que de s'accrocher à un mot . Pour développer notre réflexion, nous optons pour le modèle conceptuel proposé par **Richard** en **1995** .

Pour **Richard**, **agir de façon adaptée en situation, c'est d'abord comprendre cette situation** ... Dans certains cas, la situation évoque d'emblée une représentation appropriée ; cela se produit lorsque l'individu a déjà ren-contré des situations équivalentes . Dans d'autres cas, il lui faut construire cette représentation . Cette construction se fait généralement par analogie avec une situation préalablement connue . Toujours selon ce modèle, l'individu développe à partir de sa représentation particularisée de la situation une série de raisonnements, dont la plupart peuvent mobiliser des inférences pour comprendre et des inférences pour agir .

**Dans cette perspective, le rôle joué par les connaissances, qu'elles soient générales ou spécifiques, relationnelles ou procédurales, etc . est déterminant** ... Elles déterminent 3 catégories d'activités possibles : activités d'exécution automatisées, activités non automatisées et résolution de problèmes par élaboration de procédures . En clair, **les connaissances sont nécessaires au fonctionnement cognitif du sujet, mais ne sont pas suffisantes** . Pour nous, avec cette affirmation, nous touchons au coeur du problème pédagogique à résoudre .

... Par le passé, l'enseignement s'est pratiqué comme si la maîtrise des connaissances était à la fois nécessaire et suffisante . Désormais, leur nécessité doit être reconnue sans, pour autant, qu'on s'en satisfasse (**Crahay, 1996**) . L'innovation lexicale apportée par le terme de compétence n'aide pas à bien poser le problème ; elle **induit l'idée qu'il faut faire table rase du passé pour faire quelque chose de tout à faire autre . Plus grave encore, elle induit l'idée que les connaissances sont secondaires, voire ne sont pas nécessaires** .

La **contextualisation des apprentissages** paraît désormais indispensable car les connaissances n'acquièrent de réelle signification pour le sujet que si les éléments les définissant sont appréhendés par le sujet en référence à des situations particulières . Comme indiqué ci-dessus, l'élève doit construire les particularisations qui permettent les bonnes généralisations . Or, en favorisant l'apprentissage par résolution de problèmes, on incite les élèves à construire les connaissances dans le contexte même de leur future

utilisation . Le caractère contextualisé des connaissances paraît incontournable, du moins dans les phases initiales de la conquête d'un savoir ...

◦ **En guise de conclusion : oublier la compétence pour repenser l'apprentissage**

**Le statut scientifique du concept de compétences est incertain** . Les emprunts opérés par différents auteurs aux diverses théories psychologiques pour légitimer ne sont pas pleinement convaincants . Nous lui connaissons **un seul mérite : celui d'avoir remis au-devant de la scène pédagogique la problématique de la mobilisation des ressources cognitives en situation de résolution de problèmes** . Vrai problème auquel **le concept de compétence apporte, selon nous, une mauvaise réponse car il institue un monisme conceptuel et diffuse une illusion simplificatrice** qui n'aidera pas l'école à progresser dans la voie du guidage constructif de l'activité cognitive de l'élève .

En s'accrochant au terme de compétence, le monde pédagogique renoue avec **le nominalisme, attitude intellectuelle dont on sait combien elle est sclérosante** ...

Pour nous, **il serait salutaire de renoncer à la doxa de la compétence, de ressusciter la notion de champ conceptuel** chère à Vergnaud (1987) et, ainsi outillé sur le plan théorique, **de restaurer et de revivifier le disciplinaire** . Cette restauration du disciplinaire devrait s'accompagner d'une réflexion sur le processus d'apprentissage et, dans la foulée du développement de dispositifs d'enseignements articulant 3 moments didactiques .

Soulignons, au moment de conclure, que **la mobilisation de ressources cognitives en situation-problème n'est pas toute l'activité intellectuelle de l'élève** . Il y a, comme disait Piaget (1974), le réussir et le comprendre ...

L'école ne peut en rester là ... **Actuellement envahie par une idéologie économiste, pour ne pas dire capitaliste, l'école tend à privilégier la rationalité instrumentale** . Il n'est évidemment pas question de rejeter cette dimension, mais elle ne peut avoir le monopole sur la formation dis-

pensée à l'école, elle en cache même la moitié : la construction du sujet comme acteur qui, situé dans une société et une époque, revendique une marge d'autodétermination ; ce qui implique, pensons-nous, de **se situer dans l'histoire pour mieux se positionner dans l'actuel** . Avec les mots d'**Habermas (1987)**, on dira que l'école ne peut se limiter à *l'agir instrumental*, elle doit aussi féconder *l'agir communicationnel* .

La naissance du Sujet chère à **Touraine (1992)**, l'agir communicationnel chez **Habermas (1987)**, c'est la promotion du Soi chez **Bruner (1996)** . En définitive, **si nous appelons à une contestation de la doxa de la compétence, c'est au nom d'une conception émancipatrice de l'école, c'est-à-dire d'une école qui contribue à la construction du Sujet en tant qu'acteur social, pétri de liberté, de création et d'engagement** .

# L'ébauche du Pacte d'excellence

Source : dossier réalisé par Pierre Bouillon, Le Soir, 28 avril 2016

Cette présentation de la note de synthèse du **Pacte d'excellence** produite par le Groupe central demeure une ébauche livrée au politique qui va de-voir faire le tri dans les réformes proposées . Ce n'est donc pas d'un texte officiel qu'il s'agit . Néanmoins, 4 réflexions – il en est d'autres - sur l'ensemble de ce qui nous est « proposé » me viennent à l'esprit que je vais tenter d'explicitier . Pour ce faire, je reprendrai la présentation lumineuse de **Pierre Bouillon** .

La 1 ère, la principale, se place dans le droit fil de mon analyse des « **compétences** » et de la vision utilitariste de l'école .

La seconde, vient de mon expérience personnelle lorsque j'enseignais encore à l'ARO ; elle s'attache à la notion de « **conseil coopératif et cito-yen de la classe** », et au(x) rôle(s) du « **coordinateur pédagogique** » .

La 3 ème, reprend les progrès possibles .

La 4 ème, énumère l'inacceptable .

## 1. La vision utilitariste et économiste du Pacte d'excellence :

Pendant le tronc commun, les évaluations sommatives – qui sanctionnent – sont « nécessaires pour faire un **bilan des compétences** acquises après une période consacrée à un **ensemble significatif d'apprentissage ...** » .

- les compétences et pas les savoirs ou/et les connaissances
- l'apprentissage et pas l'enseignement

Ces inspecteurs d'un nouveau genre – qu'on appellera **DCO** pour « **délégués aux contrats d'objectifs** » vérifient l'application du **plan de pilotage ...**

- **DCO = rapprochement avec l'anglicisation des postes de direction en entreprises**

- délégués aux contrats objectifs : un contrat ... des objectifs ou le langage managérial en entreprise ...

Le rôle du **directeur** dans le **processus de recrutement de ses enseignants** – aux fins, comme le dit l'OCDE de rétablir leur capacité à **développer « une culture propre à l'établissement »** .

- directeur : pourquoi pas préfet ? L'emprise du SEGEC ?
- processus de recrutement – comme en entreprise - de ses enseignants : le directeur en-est-il « propriétaire » ou sont-ce ses employés ?
- développer une culture propre à l'établissement : une culture d'entreprise, l'école devenant une entreprise en concurrence avec les autres écoles dans un marché scolaire florissant .

Un **portefeuille de formations, individualisé** ...

- un portefeuille de formations, comme un portefeuille de compétences équivaut au langage de l'ERT
- individualisé : ou comment défaire le collectif de travail, l'équipe pédagogique

Il faut pouvoir **évaluer les enseignants, les directeurs** ...

- les titres requis et les masters ne suffisent pas ?
- évaluer les enseignants et les directions par qui ? Copinage et harcèlement en vue, management par le stress et la division

Il faut **que le numérique entre dans les moeurs scolaires**

- le souhait de l'ERT depuis les années 90 = un marché qui contourne les pouvoirs publics et détourne l'école de ses missions émancipatrices

**Optimaliser la gestion des emplois vacants**

- objectif : offrir plus rapidement des offres d'emploi et y répondre plus rapidement

## Le travail collaboratif

- comme celui des chaînes de production mais avec des visées individualistes : tout le monde contrôle tout le monde

## 2. Le coordinateur pédagogique

- 24 périodes pour créer le poste – temps-plein de coordinateur hors de réel contrôle – implantation à plusieurs km - de la direction (préfète) de l'établissement,
- « sorties » non autorisées dans la presse – hors champ du Cocoba -
- dogmatisme qui prétend lutter contre les « réfractaires » à la pédagogie participative = comportements sectaires et rejet des enseignants non réceptifs au bienfondé de la pédagogie Freinet
- « clientélisme » plutôt libéral mais soutien d'un échevin socialiste de LLN, voire du bourgmestre Ecolo

### et le conseil coopératif et citoyen de la classe

- démagogie : coup de chapeau ou coup de marteau à destination des enseignants, immixtion des parents bobo-intello du campus UCL
- enfant-roi, inversion des rôles, désillusion ou pire dès l'entrée dans le monde du travail ou sur le marché de l'emploi ...
- élève « gardien du temps » ...
- maîtrise exceptionnelle – inaccessible - par l'équipe éducative ...

## 3. Progrès possibles

- tronc commun jusqu'à la 3<sup>ème</sup> secondaire incluse
- sans redoublement (exceptionnel) ... à replacer dans le cursus depuis le maternel
- répartition de l'année scolaire : 7 (6) semaines) puis 2 semaines de congé
- pratiques artistiques (ou parcours d'éducation artistique et culturelle)
- mesures privilégiant l'obligation de fréquentation progressive en maternelle

- accent mis sur le langage (et l'écriture) et la communication
- cotitulariat conjoint par binômes

## 4. Inacceptable

**allonger la journée scolaire** de 1 heure ou 1 h 30

que cachent les **avantages et devoirs à chaque étape du métier** : période probatoire – est-on diplômé ou non au bout de 5 ans d'études ?

1 « **année sabbatique** » pour les enseignants expérimentés sauf que 50 % de leur temps ils remplaceraient des profs absents

**la gouvernance du système scolaire** – langage des institutions européennes et internationales, le chapitre le plus épais de la note du GC

- = **l'autonomie des écoles** – telles des entreprises + vœux du SEGEC
- = contractualisation entre les écoles et le pouvoir communautaire avec **contrôle des résultats**
- = **directions territoriales** – pour répondre aux besoins des entreprises locales ? - dirigées par un directeur de zone
- = une inspection new look (DCO ou délégués aux contrats d'objectifs) en plus de l'inspection « old look » qui vérifie l'application du plan de pilotage (**les contrats d'objectifs**) ou de nouveaux niveaux de décision en plus, intéressants pour « placer » ou recaser les fidèles ou « clients »

**se former tout le temps** - « du berceau au tombeau » selon l'ERT dès 1996

enseigner, selon certains acteurs du pacte, c'est **travailler 38 heures/semaine**