

DOSSIER

Systemes éducatifs

Comparaisons internationales : *baromètre ou boussole ?*



Dossier coordonné par Odile Cordelier et Roland Hubert, avec Fabienne Bellin, Mireille Breton, Eugénio Bressan, Roser Cussó, Romain Gény, Roger-Charles Le breton, Bruno Mer, Valérie Siphahimalani, Thierry Reygades, Frédérique Rolet.

La production et la diffusion de statistiques internationales se développent, à l'initiative d'organismes internationaux ou privés et de la Commission européenne. L'éducation n'est pas épargnée par cette évolution. Très prisées par les médias, les comparaisons, voire classements, qui en découlent sont aussi des éléments utilisés par les gouvernements pour évaluer les systèmes éducatifs, orienter les politiques éducatives ou justifier des réformes structurelles importantes. La France ne fait pas exception à la règle. Elle est même dans certains cas le bon élève de la classe qui anticipe les recommandations ou les instrumentalise : la mise en place par la loi pour l'école de 2005 du socle commun, conçu à partir de la vulgate européenne, en est un exemple.

La principale entrée de ces comparaisons est l'évaluation de la qualité et de l'efficacité des systèmes éducatifs. Les indicateurs quantitatifs utilisés recouvrent tous les domaines de l'éducation : acquis des élèves, coût des formations, gestion

des personnels, accès aux diplômes et aux qualifications... L'existence d'outils permettant d'étudier, à travers une grille de lecture commune, les objectifs et le fonctionnement des systèmes éducatifs, de comprendre comment d'autres pays, dans des conditions comparables, ont traité des questions qui traversent notre école, peut être précieuse. Encore faudrait-il que la pertinence des indicateurs soit établie, et non seulement acceptée par les experts qui les produisent, que leur utilisation respecte des règles rigoureuses de croisement et de remise en contexte, que leurs résultats soient interrogés démocratiquement et non instrumentalisés au service d'une politique déjà décidée. Encore faudrait-il que d'indicateurs ils ne deviennent pas objectifs d'une normalisation.

L'intervention syndicale est impérieuse, depuis la construction des indicateurs jusqu'à la traduction concrète, dans le quotidien des établissements, des recommandations construites à partir de leur lecture par les experts.

Politique d'éducation

Du bon usage *des statistiques*

© istockphoto/Clint Scholz

Les statistiques de l'éducation publiées par la Commission européenne (CE) (dans le cadre de la Méthode ouverte de coordination) ou par l'OCDE (nombreux ouvrages) aspirent à signaler les bonnes pratiques, à recommander des réformes très précises (financement, autonomie des établissements, curriculum...). Pour ce faire, des indicateurs supposés « surmonter » les spécificités nationales sont définis (PISA) et des recommandations pour la standardisation des statistiques nationales sont répandues (Eurostat). À quel point cette volonté de comparaison poussée de l'enseignement contribue à introduire un nouveau paradigme de l'éducation sans passer par des mesures politiques « classiques » (lois, directives) ?

L'étude des indicateurs de l'emploi en Europe montre, en fait, un contrôle de qualité des données nationales faible de la part des instances européennes¹. Le plus important est de

réussir à « augmenter » cet indicateur ne veut pas dire qu'il éprouve une vraie « création d'emploi ». Tout se passerait comme si chaque politique nationale cherchait à montrer qu'il augmente le nombre d'emplois, tandis qu'en parallèle ce qui est vraiment en jeu, c'est une réforme des conditions de travail – par un processus de libéralisation – amenant à une précarisation des conditions objectives de travail et d'emploi, surtout pour les plus démunis.

En ce qui concerne l'éducation, les nouveaux indicateurs, classements et nomenclatures de l'éducation semblent aussi témoigner d'une nouvelle perception de l'éducation. On favorise la mesure des compétences par rapport à celle des connaissances, tandis que, comme pour l'emploi, la justesse des mesures reste discutable. Les nouvelles comparaisons internationales de l'éducation accompagnent moins une harmonisation effective des sys-

mesurer l'emploi principalement par le taux d'emploi, en « reléguant » le taux de chômage comme indicateur-clé. Ceci suppose une évolution politique importante. Le taux de chômage est lié au droit du travail et à un engagement politique pour le plein-emploi. Le taux d'emploi accompagne des politiques de flexibilisation, voire de précarisation, du marché du travail et le maintien d'un taux de chômage structurel compatible avec la croissance. Le fait qu'un pays

Eurydice : Créé en 1980 à l'initiative de la Commission européenne, le réseau institutionnel d'information sur l'éducation en Europe Eurydice est composé d'une unité européenne basée à Bruxelles et d'unités nationales mises en place par les ministères de l'Éducation dans tous les pays participant au programme Socrates d'action en éducation.

- L'unité européenne coordonne les activités du réseau, rédige et diffuse la plupart de ses publications, conçoit et gère ses bases de données et son site sur Internet.
- Les unités nationales collectent les données, contribuent à leur analyse et font en sorte que les résultats des travaux du réseau soient portés à la connaissance des groupes cibles au niveau national.

Eurostat est le service statistique de la Commission européenne. Il a pour rôle de produire les statistiques officielles de l'Union européenne, notamment en collectant et en agrégeant des données harmonisées provenant des instituts nationaux de statistiques. Son siège est à Luxembourg au Kirchberg.

tèmes éducatifs qu'une normalisation de la façon de les mesurer et de les percevoir politiquement, entraînant des changements de fond dont la portée peut être plus importante qu'une harmonisation *stricto sensu*. ■

Roser Cussó,
Maître de conférences
à l'Université Paris VIII

1. Salais, R. (2003) « Les politiques des indicateurs. Du taux de chômage au taux d'emploi dans la stratégie européenne pour l'emploi (SEE) » in Zimmermann, B. (dir.) ; *Action publique et sciences sociales*, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

5 critères de références (les « benchmarks ») adoptés en 2002

- Pour 2010, tous les États membres devraient au moins réduire de moitié le taux de jeunes quittant prématurément l'école comparé au niveau de celui de l'année 2000 afin d'atteindre un taux moyen de l'UE de 10 % au plus.
- Tous les États membres devraient au moins réduire de moitié le déséquilibre hommes-femmes parmi les diplômés dans les domaines des mathématiques, sciences et technologie en assurant une augmentation significative du nombre total des diplômés, comparé à celui de 2000.

- Les États membres devraient veiller à ce que le pourcentage moyen de personnes âgées de 25 à 64 ans ayant au moins un niveau d'études secondaires supérieures atteigne 80 % ou plus.
- Le pourcentage de jeunes de 15 ans ayant de mauvais résultats en lecture, en mathématiques et en sciences sera au moins réduit de moitié par rapport à celui de l'année 2000 dans chaque État membre.
- Le taux moyen de participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie dans l'UE devrait concerner 15 % au moins de la population adulte en âge de travailler (classe d'âge de 25 à 64 ans) ; dans aucun pays le taux de participation ne devrait être inférieur à 10 %.



1964

FIMS (First International Mathematic Study) première comparaison internationale. Elle concernait la réussite en mathématiques. 12 pays dont la France, l'Angleterre et les États-Unis y participent.

Regards sur l'éducation 2007

La synthèse annuelle des données et analyses de l'OCDE dans le domaine de l'éducation vient d'être publiée. Elle est découpée en plusieurs chapitres : les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage, les ressources financières et humaines investies dans l'éducation, accès à l'éducation, participation et progression, environnement pédagogique et environnement scolaire.

Chaque chapitre comporte plusieurs indicateurs (de 5 à 9) eux-mêmes découpés en items (9 items par exemple pour l'indicateur A9 : quels sont les avantages économiques liés à l'éducation ?). Le rapport précise que : « la méthode utilisée est acceptée par tous les experts concernés ». L'ensemble est certes riche, mais l'exploitation se réduit trop souvent à la mise en exergue de quelques items pour justifier ou préparer des décisions politiques non débattues démocratiquement.

Horaires élèves

Trop de cours ?

L'affirmation de l'OCDE, selon laquelle les horaires hebdomadaire et annuel des collégiens et lycéens français sont parmi les plus lourds, mérite commentaires.

Les comparatifs quantitatifs sont réalisés sur « une année de 36 semaines » (mais 30 en Italie, 39 en Allemagne mais des cours de 45 minutes), et le maximum « théorique » affiché en lycée, qui dépasse de « 20 % à 30 % la plupart des pays européens », est le fait d'une petite minorité d'élèves, puisqu'il « correspond à la somme des combinaisons autorisées réglementairement ». Concernant le collège, les comparaisons s'établissent sur des tranches d'âge (9 à 11 ans, 12 à 14 ans, 15 ans), ce qui ne permet pas de distinguer entre primaire et secondaire ou entre niveaux. L'audit sur les horaires en collège, se fondant sur les comparaisons internationales, constate qu'avec 830 heures à 940 heures par an selon les âges, les horaires en collège en France se situent seulement « un peu au-dessus de la moyenne » européenne (respectivement 804 heures et 884 heures).

Par ailleurs, soulignons qu'en France, la notion d'« horaire moyen » pour un lycéen est particulièrement inopérante. Un élève de Terminale ES

a un horaire hebdomadaire de 26,5 heures sans option alors qu'un élève de S-SI aura un horaire d'au moins 30 h 30.

Sur le fond : Moins d'heures pour mieux réussir ? Qui a le plus besoin du temps scolaire, sinon celles et ceux qui ne trouvent pas les repères culturels à l'extérieur ? Celles et ceux qui ne sont plus dans les structures comparables en Grande-Bretagne ou en Allemagne ?

La question du temps global de travail des élèves est la question centrale : heures en petits groupes, pédagogies diversifiées, temps de la recherche documentaire, temps de l'hésitation et de l'erreur, autant d'atouts pour faire gagner du temps aux élèves... pendant l'horaire obligatoire. ■



Panorama des classements

PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves, OCDE)

Il s'agit d'un test standardisé (questions à choix multiple et questions ouvertes) au niveau international, et réalisé par des élèves de 15 ans. Les 30 pays membres de l'OCDE et des pays partenaires (26 en 2006) y participent. Effectuée tous les 3 ans, elle porte sur trois domaines dont l'un est plus approfondi : la compréhension de l'écrit en 2000, la culture mathématique en 2003, la culture scientifique en 2006 (publication en décembre 2007).

Les élèves ont également un questionnaire qui leur demande de préciser leur milieu et leur environnement d'apprentissage. Les chefs d'établissement reçoivent également un questionnaire sur leur établissement.

Classement de Shanghai

Ce classement des universités mondiales réalisé par des chercheurs de l'Université de Shanghai s'appuie sur les critères suivants :

- qualité de l'éducation (nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les anciens élèves...);
- qualité de l'institution (nombre de cher-

cheurs les plus cités dans leurs disciplines...);

- publications ;
- performance académique au regard de la taille de l'institution.

Les indicateurs et critères de référence au niveau européen

Ils ne conduisent pas à proprement parler à un classement des États membres mais jouent un rôle fondamental dans la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne en matière d'éducation.

Il s'agit de faire converger les résultats vers la moyenne de ces indicateurs qui se traduisent par une série de données utilisées comme indicateurs de progrès par rapport à des objectifs communs et partagés. Cette « collecte de données » va en s'intensifiant.

L'UE collabore avec l'OCDE à travers deux autres programmes :

- le PIAAC : programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes ;
- TALIS : étude internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage. Toute une partie concerne les enseignants et la formation continue. ■

Mai 2007

Les 16 indicateurs du Conseil de l'Éducation

1. Participation à l'enseignement préscolaire
2. Éducation répondant à des besoins spéciaux
3. Jeunes ayant quitté prématurément l'école
4. Connaissances de base en lecture, mathématiques et sciences
5. Connaissances linguistiques
6. Maîtrise des TIC
7. Compétences civiques
8. Apprentissage de l'acquisition de compétences
9. Taux d'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire chez les jeunes
10. Développement professionnel des enseignants et des formateurs
11. Diplômés de l'enseignement supérieur
12. Mobilité transnationale des étudiants de l'enseignement supérieur
13. Participation des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie
14. Compétences des adultes
15. Niveau d'éducation atteint par la population
16. Investissement dans l'éducation et la formation.

L'accent est mis sur les indicateurs relatifs aux compétences.



Encadrements et coûts

OCDE, quelle lecture des indicateurs ?

12,1 élèves par profs ?

Soit une classe de 30 élèves auxquels doivent être dispensées 36 heures de cours hebdomadaires : sachant qu'un prof assure 18 heures de cours, il faut donc deux profs pour cette seule classe, soit... 15 élèves par prof.

Cas particulier : un des profs est en congé de longue durée et on fait appel à un remplaçant. Coût : 3 profs pour 30 élèves soit... 10 élèves par prof. C'est par ce calcul tout simple, du quotient du nombre d'élèves du second degré par le nombre d'équivalent temps pleins financés dans le programme second degré, que l'on retrouve cette moyenne, affichée par l'OCDE et reprise par ceux qui crient à l'inefficacité du second degré.

Cela n'a évidemment rien à voir avec le nombre moyen d'élèves par division et encore moins avec le nombre d'élèves qu'un enseignant voit défiler devant lui toute la semaine. Cela intègre les cours à petits effectifs (dédoubléments, AI, ...) et des disciplines (philo, EPS ou enseignements artistiques) qui ne font pas partie des enseignements obligatoires dans de nombreux pays présentés, dès lors, comme plus performants. Tout le monde aura compris où se trouvent les gisements de productivité.

Coût du second degré

Les indicateurs publiés dans le dernier rapport de l'OCDE utilisés pour comparer les performances des 30 pays membres de l'OCDE sont souvent présentés comme des données d'une rigueur indiscutable. Pourtant, compte tenu des différences de structuration des systèmes éducatifs, certains de ces indicateurs devraient être regardés avec une certaine distance. Nombre de commentaires font état du coût particulière-

Demande sociale

Indépendamment de leurs aptitudes scolaires, les jeunes de moins de 15 ans issus de milieux sociaux économiques modestes comptent moins faire des études supérieures que les jeunes appartenant à des milieux socio-économiques plus favorisés.

Dans la plupart des pays, les élèves de 15 ans issus de l'immigration semblent devoir espérer davantage faire des études de niveau universitaire que leurs camarades autochtones. Les attentes relatives de ces élèves sont même plus grandes que celles des élèves autochtones ayant les mêmes aptitudes et issus d'un milieu socio-économique comparable.

Source : OCDE 2007.

ment élevé du second degré français. Or, si les dépenses annuelles par élève de la France sont au-dessus de la moyenne de l'OCDE, six pays affichent des dépenses supérieures, parfois très nettement (États-Unis, Luxembourg...). De plus, cet indicateur de l'OCDE n'intègre ni les bourses, ni toutes les dépenses des ménages, ni celle de la formation des apprentis en entreprise. Les coûts apparaissent donc moins élevés dans les pays où le poids de l'apprentissage est important (comme l'Allemagne).

L'indicateur, qui donne la part de ces dépenses dans la richesse nationale montre que la France atteint tout juste la moyenne de l'OCDE.

Enfin, on observe une baisse continue depuis 1995 en France de la dépense totale d'éducation¹ dans le PIB. Au-delà du montant de cette dépense, l'étude de sa répartition entre les différents financeurs montre que la part des dépenses supportées par les ménages est passée de 6,9 à 7,6 % en 10 ans. Aux États-Unis par exemple, cette part est très importante. Ce n'est pas ce modèle que nous défendons. ■

1. Cette dépense (la DIE : dépense intérieure d'éducation) comprend l'intégralité des financements (État, collectivités territoriales, entreprises, parents d'élèves, caisses d'allocations familiales...).

PISA

Ombres et lumières

La publication des résultats des études PISA suscite inmanquablement la polémique : pourquoi nos élèves ont-ils des scores si médiocres alors que nous dépensons tellement pour leur éducation ?

Cependant, la question est-elle bien posée ? PISA cherche à évaluer « dans quelle mesure les étudiants de 15 ans ont acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour participer pleinement à la société ». Les élèves ne sont pas testés directement sur des savoirs scolaires, mais sur leur capacité à mobiliser des connaissances dans des contextes divers, la *littératie* (voir encadré). Les questionnaires PISA s'appuient donc sur des situations de la vie réelle dont la compréhension demande un certain niveau de connaissances fondamentales. Ce choix permet des comparaisons internationales, mais il limite la portée de l'étude : l'enseignement ne peut se

réduire à ses applications pratiques à l'âge de 15 ans. La mesure est loin de concerner l'intégralité des savoirs enseignés.

Cependant les résultats sont riches, pour peu que soit dépassée une première difficulté : le décryptage des statistiques. Une lecture attentive montre par exemple que ceux de nos élèves qui n'ont jamais redoublé ne déméritent pas (8^e rang mondial pour PISA 2003). Mais certaines difficultés de notre système apparaissent crûment : le poids du redoublement, le statut de l'erreur. Nos élèves préfèrent ne pas répondre que de risquer de se tromper : ils obtiennent des scores médiocres quand les questions font appel à des savoirs peu ou pas enseignés. En sciences, ils savent mettre des documents en relation, mais ne les décrivent pas de manière précise, etc. En ce sens, PISA a de l'intérêt. La question se pose plutôt de l'inévitable stratégie à

adopter pour voir le rang moyen du pays progresser. La recherche de bonnes pratiques à l'étranger, faisant fi des contextes sociaux, a-t-elle un sens ? Les filles réussissent toujours significativement mieux que les garçons. En Europe, les élèves issus de l'immigration ont des scores bien inférieurs à la moyenne : la disparité des résultats à l'intérieur des pays est plus grande que celle des pays entre eux ! L'OCDE elle-même préconise des mesures de soutien aux élèves issus de l'immigration, qui se disent autant voire plus motivés que leurs camarades par les apprentissages. Pourtant, en France, les prescriptions de l'OCDE se sont traduites par le socle commun de compétences. Certains des items du socle, les attitudes par exemple, ressemblent fort à un pilotage par l'évaluation. Notre système éducatif se réduira-t-il à un bachotage de PISA ? ■

1968-1969

USA : NAEP (National Assessment of Evaluation Progress), dispositif d'évaluation et de comparaison des performances scolaires des élèves américains.
IEA (International Association for the Evaluation of educational Achievement), production d'indicateurs d'enseignement avec l'ambition d'associer la réussite scolaire à un grand nombre de variables éducatives et sociales.

1982

SIMS (Second International Mathematics Study) impliquait 20 pays et reprenait des dispositifs de l'étude FIMS.

Allemagne : après le choc PISA 2000

Trois questions à **Marianne Demmer**, responsable des questions éducatives à la GEW, principal syndicat allemand dans l'éducation.



D.R.

L'US : Quelles conséquences ont eu les résultats de PISA 2000 et 2003 en Allemagne ? Ont-ils conduit à des changements dans les politiques d'éducation ?

Marianne Demmer : Les résultats de l'enquête PISA 2003 n'ont eu aucune incidence concrète sur la politique éducative. De légères améliorations en mathématiques et en sciences physiques et naturelles ont uniquement conduit à un grand show PISA organisé par les ministres de l'Éducation de tous les Länder sur le thème « Nous sommes sur la bonne voie. Tout va aller bien. » Ils ont feint de ne pas savoir que les compétences en lecture sont, aujourd'hui comme hier, inférieures à la moyenne et qu'en comparaison avec PISA 2000, les résultats scolaires sont encore plus fortement dépendants de l'origine sociale et ethnique.

Les plus grands changements de politique scolaire en Allemagne avaient déjà été décidés en réaction ou en référence à PISA 2000. Il y a six ans, l'opinion publique a subi le « choc PISA » que l'on sait, quand était mis en évidence que les résultats des élèves étaient clairement inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE (21^e rang sur 29 pays participants) et le lien fort entre origine sociale et performance scolaire. Presque personne ne s'attendait à une telle honte.

Depuis, les investissements en matériel et personnels ont été principalement réalisés dans le contrôle de la qualité du système scolaire et dans un pilotage tourné vers le résultat : organisation dans tous les établissements de formation générale de toutes sortes de tests, introduction d'examens centraux de fin d'études. Dans les écoles, on a l'impression que le système éducatif allemand doit être amélioré non pas par de meilleures conditions d'apprentissage et de travail et des enseignants bien formés mais exclusivement par des tests, des examens, une pression accentuée sur la performance et un système tourné vers le résultat. Bien que l'Allemagne soit dans le peloton de queue des pays de l'OCDE quant au nombre des scolarisés, la scolarité secondaire a été réduite d'une année dans quelques Länder, l'accès au lycée est dans de nombreux cas plus difficile. La sélection s'opère en Allemagne à l'issue de la quatrième année de scolarité, à l'âge de dix ans. Pour la GEW le seul point positif est l'augmentation du nombre de places de scolarisation à journée complète. En 2002, 9,8 % des élèves en bénéficiaient, 15,2 % en 2005.

PISA mérite une critique intelligente, une amélioration et de nouveaux développements. Sans comparaison internationale, le provincialisme en matière éducative prendrait de nouveau le dessus en Allemagne.

Globalement, il est dit que la réforme de l'école ne doit rien coûter ni toucher à des questions politiques controversées. Dans les Länder à gouvernement conservateur, on veut perfectionner le tri et la sélection tandis que le parti social démocrate n'ose toujours pas revendiquer avec force une « école pour tous ».

L'US : Quelle analyse et quelle utilisation la GEW fait-elle des résultats PISA ?

Votre syndicat a-t-il développé une approche critique et constructive de PISA ?

M. D. : Pour la GEW, les études PISA ont mis fin aux mythes et légendes qui, pendant des décennies, ont servi à légitimer et défendre un système éducatif hautement sélectif et fort mal financé. Elles ont montré que les milieux d'apprentissage dans différents

types d'établissements fondés sur la sélection conduisaient à une « double discrimination ».

En conséquence, la GEW a exigé que qualité, égalité des chances, « une école pour tous » soient au cœur de la politique éducative. Nous avons, en outre, revendiqué plus de professeurs, des classes moins chargées, de bons programmes de langue, une formation

interculturelle et une meilleure formation des maîtres. Concrètement, nous avons proposé aux ministres de l'Éducation un programme fédéral de formation continue des enseignants. Thème : apprentissage dans des classes hétérogènes et aide individuelle. Pas de réaction de la part des ministres.

L'US : Que pensez-vous de l'utilisation des indicateurs développés par PISA ?

M. D. : Nous avons besoin d'indicateurs qui permettent une comparaison internationale des systèmes éducatifs. PISA est un outil de bonne qualité, adapté à la promotion d'une politique éducative fondée sur le droit à la formation, l'égalité des chances et tournée vers l'avenir. Cependant, nous sommes fort mécontents des erreurs d'interprétation et du mauvais usage qu'en font certains ministres qui instrumentalisent PISA. Néanmoins, PISA mérite une critique intelligente, une amélioration et de nouveaux développements. Sans comparaison internationale, le provincialisme en matière éducative prendrait de nouveau le dessus en Allemagne. « Une école pour tous » n'aurait alors aucune chance.

1983

USA : Rapport « A Nation at Risk ». Les bas niveaux de réussite scolaire sont tenus pour responsable du manque de compétitivité. Création du NAGB (National Assessment Governing Board) pour le développement des normes de réussite scolaire, la spécification des cadres et des items des évaluations nationales.

1988

IAEP (International Assessment of Mathematics and Science Study) devait évaluer les élèves âgés de 13 ans en mathématiques et sciences en utilisant les items mis en œuvre dans le cadre du NAEP. 12 pays y participent.

Service des enseignants

Comparaison *n'est pas raison*

Depuis son accession au ministère de l'Éducation nationale, Xavier Darcos ne cesse, tout en proclamant son attachement aux enseignants, de fustiger l'organisation de leur temps de travail et de service, système « pas adapté aux besoins de l'école ». Reprenant, lui aussi, la vulgate à la

mode sur le thème de la modernisation opposée à ce qui est « mieux », il propose de changer les décrets de 1950 fixant les obligations de service des enseignants au nom de l'évolution du métier. Si ce constat de l'évolution est réel, il ne dispense pas d'une réflexion sur ce qu'est l'acte d'enseignement, dans sa globalité et déclinaison en différentes tâches. Or, pour Xavier Darcos, « l'ambition éducative n'est pas seulement de réciter des cours » ! Il faut que les « professeurs soient présents dans l'établissement, y restent plus longtemps, s'occupent de l'accompagnement des élèves, comme cela se fait partout en Europe ».

Utilisant une fois de plus la référence aux comparaisons internationales, le ministre néglige la prise en compte de l'ensemble des éléments qui caractérisent l'organisation des différents systèmes éducatifs en Europe et ailleurs, construits pour apporter des réponses à des objectifs fixés, avec des différences notables ; les différents rapports publiés par Eurydice, Chiffres-clés de l'éducation 2005, entres autres, reconnaissent d'ailleurs la difficulté des comparaisons en matière de temps de travail. La majorité des pays quantifient un horaire hebdomadaire d'enseignement et le nombre de jours scolaires par an (de 170 à 200), d'autres établissent un nombre d'heures annuelles (de 1 365 à 1 800 heures) correspondant à un temps de travail global ; celui-ci se décompose entre le temps de travail à réaliser par l'enseignant de manière autonome ; les chiffres oscillent entre 34 et 60 heures, la

difficulté de mesurer le « temps de travail » autonome étant évident ; les enseignants français consacrent un temps plus important que d'autres à la préparation des cours et la correction des devoirs. Les enquêtes de 2002 (DEP-SNES) font état d'une moyenne de 39 à 44 heures hebdomadaires.

La définition des tâches à accomplir peut être très variable, statutaire ou contractuelle, recouvrir des tâches administratives, la surveillance des élèves entre les cours... suppléant l'absence de personnel qualifié (CPE, CO-Psy, etc.).

Un mouvement de recentrage sur les tâches d'enseignement a d'ailleurs été annoncé dans la période récente dans les pays qui avaient accumulé un nombre de tâches diverses dévolues aux enseignants (Royaume-Uni, Suède, Pays-Bas). On retrouve à travers ces constats les problématiques qui traversent le débat éducatif en France : comment traduire les missions des enseignants en service et tâches, comment améliorer le travail en classe en permettant de diversifier les situations pédagogiques ? Pour le SNES, il faut prioritairement permettre un travail approfondi sur les contenus disciplinaires, renforcer l'activité du travail en classe, ce qui suppose l'intégration dans le service de l'ensemble des tâches d'enseignement dont le soutien scolaire et la concertation. C'est par ce biais qu'on favorisera un travail des équipes au sein de l'établissement, collectif centré sur les préoccupations professionnelles, non par l'allongement d'un temps de présence imposé. ■

Deux questions à Jean Gadrey

Jean Gadrey, professeur émérite d'économie à l'université de Lille 1, auteur (avec Florence Jany-Catrice) du livre « Les nouveaux indicateurs de richesse », La découverte, coll. Repères, 2007.



L'US : Quelles sont les limites des indicateurs traditionnellement utilisés pour mesurer la richesse et le développement des pays ?

Jean Gadrey : Les deux indicateurs dominants sont le PIB (produit intérieur brut) et la croissance (celle du PIB). Leurs limites principales sont que, d'une part, ils comptent positivement des activités qui font des dégâts (la destruction de la forêt amazonienne fait progresser le PIB mondial), et, d'autre part, ils ne comptent pas des activités qui contribuent au bien-être : le bénévolat, le travail domestique, le temps libre... Par ailleurs, ils ne s'intéressent pas à la « santé sociale » (inégalités, exclusion, etc.) ni aux équilibres écologiques.

L'US : Peut-on construire d'autres indicateurs et que permettent-ils de montrer ?

J. G. : Oui, il en existe de nombreux, et il semble qu'enfin de grandes institutions internationales jusqu'ici réticentes (OCDE, Union européenne) aient décidé de s'y intéresser. Ces indicateurs alternatifs combinent, dans des proportions diverses, l'économique, le social et l'environnement. Ils montrent presque tous un « décrochage », parfois spectaculaire, entre la croissance économique et les « performances » sociales et écologiques. En définitive, la croissance n'est pas la solution, c'est peut-être le problème !

L'intégralité de cet entretien est téléchargeable sur le site du SNES : www.snes.edu/clet

Lexique

Dans l'enquête PISA 2000

Littératie à la lecture : capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.

Littératie mathématiques : aptitude d'un individu à identifier et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques, à porter des jugements fondés à leurs propos et à s'y engager, en fonction des exigences de sa vie présente et future, de sa vie professionnelle, de sa vie sociale avec son entourage et ses proches, en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. Elle désigne la capacité à utiliser de manière fonctionnelle les connaissances et compétences mathématiques, et non la maîtrise des mathématiques telles qu'elles sont envisagées dans les programmes d'enseignement.

Pour les EILA (Enquêtes internationales sur la littératie des adultes menées entre 1994 et 1998 dans 20 pays à l'aide d'échantillons représentatifs de la population âgée de 16 à 65 ans, OCDE 2000).

Littératie : capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés dans les activités quotidiennes, que ce soit à la maison, au travail et dans la collectivité pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.

1990

Deuxième étude IAEP concernant 20 pays.

1995

TIMS (Third International Mathematic and Science Study).

Rendre compte de la diversité

Gâce en particulier aux formations professionnelles courtes (BTS, IUT), la France a, selon l'OCDE, rattrapé le retard qu'elle avait en matière de scolarisation dans l'enseignement supérieur.

La proportion des 25-34 ans diplômés du supérieur atteint désormais 39 %⁽¹⁾ contre 18 % chez les 45-54 ans. Aujourd'hui 42 % d'une classe d'âge sont diplômés de l'enseignement supérieur.

Il est clair que la diversité des formations supérieures est un atout pour amener

plus de jeunes vers l'obtention de diplômes. Si l'OCDE pointe cette évolution, c'est aussi parce que pour la première fois les formations non universitaires sont prises en compte dans cette évaluation de l'enseignement supérieur. En ce sens, des classements type Shanghai, qui ne prennent en compte que les universités, oublient tout un pan de notre système de formation supérieure ; classes préparatoires, BTS, certaines écoles... On voit combien il est difficile de construire des outils d'analyse comparée entre des systèmes qui ont, notam-

ment pour des raisons historiques, évolué dans des axes différents.

Les comparaisons internationales doivent donc être considérées avec prudence et elles ne peuvent pas servir d'alibi pour démanteler certaines formations.

Pour relever le défi de 50 % de diplômés du supérieur, il faudra aussi développer les formations supérieures des lycées dans notre pays. ■

1. Moyenne des pays de l'OCDE : 32 %.

Champ syndical

Pour une intervention critique

Dans une société qui vit des mutations profondes, le débat autour des évolutions du système éducatif revêt une importance particulière. Chercher dans l'éducation des raisons au « manque de compétitivité » économique ou technologique peut être légitime. Cela conduit assez naturellement à examiner les systèmes éducatifs des pays qui semblent mieux réussir et tenter d'en transposer les méthodes.

Dès lors que les comparaisons internationales s'inscrivent dans ce cadre, la dérive

d'une imposition de « bonnes pratiques » est immédiate.

Il est fondamental de disposer d'éléments d'évaluation et de comparaisons si l'on veut permettre la tenue d'un débat démocratique. Cela nécessite de ne pas laisser les « experts » le confisquer en utilisant les résultats qu'ils ont produits avec des outils présentés comme indiscutables car issus d'une méthode scientifique rigoureuse qui est peu interrogée.

Des questions essentielles demeurent. À quoi servent les comparaisons internationales ? Que mesurent-elles donc vraiment ? Pourquoi nombre de disciplines, pourtant reconnues en France comme faisant partie intégrante de la culture commune, ne sont-elles pas évaluées ? Parce qu'elles ne se prêtent pas aussi facilement, *a priori*, à la définition de « standards » que des disciplines considérées comme moins dépendantes de l'environnement culturel ou parce qu'elles n'apparaissent pas comme fondamentales dans « le capital humain » nécessaire au développement d'une économie fondée sur la connaissance et dont il faut chercher à améliorer l'efficacité ?

L'utilisation accrue par les gouvernements de statistiques et évaluations internationales pour justifier ou initier des décisions politiques nous impose la prise en compte de cette dimension dans notre réflexion et notre action syndicale. Le SNES s'y est fortement engagé au plan européen avec le CSEE (Comité Syndical Européen de l'Éducation) et international avec l'IE (Internationale de l'Éducation). Prochain défi : la publication des résultats du PISA 2006 en décembre de cette année. ■



© Istockphoto/Bonnie Jacobs

Bibliographie

Pour en savoir plus

- Site officiel de PISA pour consulter les publications de l'OCDE. www.pisa.oecd.org
- Eurostat/office statistique des communautés européennes. <http://ec.europa.eu/eurostat>
- Eurydice/réseau d'information sur l'éducation en Europe. www.eurydice.org
- Comité Syndical Européen de l'Éducation (CSEE). Rapport d'activité 2004-2006 (volumes 1/2/3). www.csee-etu.org
- Internationale de l'Éducation (IE). www.ei-ie.org
- Programme « Éducation et Formation 2010 » (documents de base/indicateurs et « benchmarks »). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010-fr.html
- Regards sur l'éducation 2007 / Publication de l'OCDE. www.oecd.org/edu/rse2007
- Rapport du Haut comité de l'évaluation de l'école (HCEE). Mai 2005. http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Cytermann_Demeuse.pdf
- Cussó, R. (2007) « SAQMEC, PASEC, PISA... les enquêtes sur les acquis des élèves et les politiques de mondialisation », *Les évaluations au niveau international : impacts, contradictions et incertitudes*, CIEP, Sèvres, pp79-89.
- Desrosières, A. (2003) « Comment fabriquer un espace de commune mesure : harmonisation des statistiques et réalisme de leurs usages » in Lallement, M. et J. Spurk (éds.), *Stratégies de la comparaison internationale*, CNRS Editions, Paris, pp151-166.
- Hardouin, J-C., Hussenet, A., Septours, G. et Bottani, N. (2003) *Éléments pour un diagnostic sur l'École*, Rapport remis au Haut Conseil de l'évaluation de l'École, Paris.