

Le ministre joue du pipeau

Les résultats de l'évaluation internationale PISA disent le contraire de ce qu'affirme le ministre. Ce ne sont pas les « fondamentaux » qui manquent aux élèves français mais les capacités à dépasser un modèle connu.

Évaluations & Nouveaux programmes



AVEC les Nouveaux programmes à l'inspiration réactionnaire revendiquée, les évaluations nationales prennent une place centrale dans la scolarité primaire. Elles seront des comparateurs d'écoles ; elles serviront à la propre évaluation des enseignants ; elles désigneront les élèves à « remettre à niveau » et à faire revenir à l'école pour une deuxième couche,

jusqu'en maternelle ! L'application des réformes de l'école repose tant sur ces évaluations nationales que ne pas y participer apparaît aujourd'hui comme une résistance évidente. Pourtant, nous les critiquions déjà dans leurs versions initiales. Peut-être le problème n'est-il pas dans ce dispositif national mais dans l'évaluation elle-même ?

En finir avec les évaluations

Avec les projets de contre-réforme, le rôle des évaluations comme outil de transformation du système éducatif se renforce, tant pour les élèves que pour les enseignants. Quand les évaluations nationales sont instaurées en 89, elles sont

présentées comme outils pédagogiques. Mais elles sont déjà conçues dans l'idée de produire de l'information en vue de rendre des comptes et pour définir une politique. Elles ont d'emblée des finalités de gestion du système éducatif et de régulation des pratiques.

Pourquoi des nouveaux programmes ?

LES « vieux » programmes improvisés dans le secret par Darcos illustrent ce que le ministre appelle « une nouvelle méthode de travail ». Celle de l'ensemble du gouvernement. Invoquer une catastrophe, passer en force. Quitte à créer le désastre pour justifier la solution miracle, présentée comme nécessité de bon sens.

« À l'heure où les pays développés cherchent à comparer la performance de leurs systèmes éducatifs, la France ne peut rester insensible (...) aux évaluations internationales qui soulignent, chaque année, la médiocrité des résultats de son école primaire », dit Xavier Darcos.

Selon le ministre, les évaluations internationales PISA et PIRLS sont des « outils de mesure incontestables », utilisées pour classer les

performances des systèmes scolaires de manière chiffrée. C'est cette idée que le pouvoir veut faire passer dans « l'opinion ». Il neutralise les valeurs de ses choix par le recours à une expertise à prétention objective, prétendument consensuelle.

La statistique devient outil de gouvernement, de justification qui confond la carte du pouvoir et le territoire des réalités sociales divergentes. Ces gros dispositifs de *testing* focalisent l'attention des médias et les discours politiques. Ils sont un moyen de faire passer l'arbitraire d'une construction pour l'évidence d'une révélation. Ils occultent tous les processus de tri et de standardisation qui permettent d'arriver à l'image attendue. Celle d'une réalité qui se laisserait traduire par des chiffres.

L'incontestable est désopilant dans l'affaire quand Darcos se réfère à PIRLS 2006 qui

classe en 1^{re} place la Russie, alors que depuis 1990 son système éducatif se caractérise par une libéralisation sauvage, son extrême délabrement, une disparition du financement public, une corruption généralisée, une accentuation des inégalités¹. Et en 35^e position sur 40, on trouve la Norvège pourtant considéré comme un modèle en la matière, à l'instar de la Finlande. PIRLS est une machinerie dopée par la Banque Mondiale !

Voilà qui donne à réfléchir sur la valeur et la pertinence des échantillonnages, des conditions de passation, des méthodes de quantification... Et des réformes justifiées par cette étude.

Le ministre invoque aussi les résultats de la France au Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)², d'après lui « médiocres, inquiétants, alarmants » !

Lire la suite page 2.

En finir...

(Suite de la « une ».)

Les politiques et les médias retiennent essentiellement le palmarès tiré de cette enquête. Or ce palmarès n'a pas de validité. Quant à Darcos, il fait dire à PISA carrément le contraire de ses résultats pour justifier la réécriture des programmes. On sent bien que ces évaluations sont utilisées pour conforter une stratégie écrite d'avance.

Que dit PISA exactement ?

TOUT d'abord, elle n'a pas été établie pour produire un classement peu significatif (entre autres « du fait des marges de fiabilité des estimations chiffrées », N. Mons) mais pour « analyser les facteurs explicatifs des performances scolaires ». (Quelles causes produiraient quels effets ?) Ensuite, elle ne cherche pas à évaluer les savoirs scolaires mais des compétences, définies comme des « aptitudes à réaliser des tâches s'inscrivant dans des situations de la vie réelle », ce qui n'est pas forcément l'objectif de programmes scolaires, d'où la difficulté à comparer des systèmes à finalités différentes. « PISA évalue la compréhension de l'écrit comme la capacité des élèves à exploiter des informations écrites dans les situations de la vie quotidienne. Cette notion de compréhension de l'écrit va bien au-delà de la définition traditionnelle de la lecture, simple décodage d'informations associé à une interprétation littérale. »³ Enfin, elle n'examine pas un pays mais un échantillon de 4 700 élèves de 15 ans, qui peuvent donc, en France, représenter un mélange d'au moins quatre niveaux scolaires alors qu'en Finlande, par exemple, on ne redouble pas ! Réformer le primaire à partir du travail d'élèves de 15 ans, c'est déjà très fort.

Ensuite, **une analyse contextualisée des épreuves montre exactement le contraire de ce qu'affirme le ministre** pour les élèves français : ce ne sont pas les fondamentaux qui manquent. Ils réussissent mieux, justement, à prélever des informations dans un document ou à restituer des connaissances qu'à aborder des situations qui sortent du cadre scolaire, celles qui demandent, sous l'intitulé réagir, de développer la capacité à l'argumentation. Ce que notent les rapporteurs du ministère eux-mêmes : « les points faibles des élèves français semblent résider dans la capacité à effectuer des généralisations (par exemple, établir une formule) et, de façon générale, à prendre des initiatives sans se référer à un schéma connu. »⁴

Pour le ministère, pas de mystère !

LES évaluations, internationales et nationales, mesurent un état individuel et systémique, puis justifient des réformes qui découlent de ce constat. Elles prouveraient ainsi la « dégradation des performances du système éducatif français ».

Les intentions politiques apparaissent dans les inflexions que le gouvernement souhaite donner à la mutation des services publics. De commissions en rapports, d'Attali à Pochard, on



saisit bien que ce ne sont pas les 15 % d'élèves « en difficulté »⁵ qui soucient le ministère, vu que l'école a toujours eu pour rôle de produire de la différenciation pour distribuer les élèves sur l'échelle de la division sociale du travail. Le gouvernement s'inquiète⁶ du lien entre « progression du budget » et « performances ». Ces « mauvais résultats » seraient la preuve que « l'augmentation des moyens » ne représente pas une « réponse adaptée ». Ces conclusions sont sans appel, il faut envisager « la refonte du système éducatif [qui] passe par un recentrage sur les apprentissages fondamentaux » parce qu'ils constituent les « conditions d'acquisition » des autres savoirs. Un kit instrumental de base pour tous et après, à chacun selon ses moyens !

La réussite des élèves ne repose pas sur l'amélioration de leur conditions de vie et d'apprentissage mais passera par le contrôle différencié de « l'engagement de l'enseignant ». La décision politique se fonde alors sur l'application simpliste d'un manuel d'économie politique : si le résultat est mauvais, c'est que le processus de production est inefficace et qu'il doit être amélioré. On est bien sûr dans un schéma complètement fictif mais qui a un grand impact. L'évaluation se définit comme mesure d'un produit et ce produit doit dicter l'enseignement. Le résultat détermine le processus.

Ces résultats que prétendent mesurer les évaluations peuvent-ils être abstraits des démarches qui y conduisent ? Peuvent-ils être séparés des processus engagés dans leur production ? En occultant la singularité et l'hétérogénéité des actes, l'évaluation fait comme si l'action d'apprendre était réductible à un schéma mécanique de transmission ou d'acquisition, un schéma économiste input/output. Un schéma qui rend homogènes toutes les activités d'enseignement pour les rendre comparables. C'est une effroyable opération de réduction et de déni. Car la manière d'apprendre, le sens de l'apprentissage, sa teneur éthique et politique

peuvent relever d'une stratégie de soumission ou d'une puissance de libération. Les caractéristiques de cette réduction expliquent sa portée régulatrice plus générale dans le cadre du gouvernement de la société, dans une perspective de contrôle, au sens où ce regretté Deleuze utilisait ce terme pour qualifier nos sociétés. Les dispositifs d'évaluation sont les points d'ancrage d'un régime de contrôle. Ils s'installent tout au long d'une vie cadrée, suspendue au jugement des performances individuelles.

Un projet caricatural

« LA motivation principale de ces nouveaux programmes, c'est le retour à des mécanismes à partir desquels l'enfant aura des automatismes », a déclaré le ministre devant la Commission des affaires culturelles⁷.

Le projet de programmes pour le primaire est présenté comme LA réponse enfin évidente et de bon sens à plusieurs problèmes : faire mieux avec moins, « moderniser » le contrôle sur les enseignants par la mesure des résultats, donner au public l'idée de retour à des méthodes qui ont fait leurs preuves, éradiquer les controverses sur les finalités de l'éducation pour focaliser sur l'indiscutable des moyens efficaces. Faire croire que « l'école est son propre recours », que les solutions sont à chercher uniquement dans son fonctionnement. Il suffirait que chacun s'exerce à renforcer l'autorité de la norme, de la règle, du modèle.

C'est un projet caricatural, effroyablement simpliste, unanimement dénoncé pour son retour à de vieux modèles « instructionnistes » périmés, qui ignore tous les savoirs sur les constructions des didactiques et les modes d'apprentissages, pour faire croire à la valeur de l'inculcation limitée à du rudimentaire.

On parle beaucoup de la liberté pédagogique (invoquée comme attribut du métier), surtout depuis que son champ d'action s'est vu réglé comme du papier à musique sur les standards d'un béhaviorisme qu'on pouvait croire disparu.

Par des obligations très restrictives sur les méthodes et les contenus, en insistant sur la nécessité d'un retour aux bases, le projet veut imposer un enseignement de rudiments qui garanti surtout inefficacité et ennui, désintérêt et passivité. Voilà une liberté très orwellienne. Ce projet de « *recenterage* » repose sur des obligations précises où la mesure des résultats devient l'obsession malade qui absorbe tout et des méthodes qui tiennent du conditionnement psychologique. Il a surtout un caractère réducteur des savoirs, de la culture à un outillage de mécanismes séparés de leurs usages sociaux. Un peu comme s'il ne restait plus qu'un squelette du modèle de la transmission qui résume les procédures d'assujettissement mises en œuvre par l'école.

En affirmant qu'apprendre c'est tout simplement s'entraîner, répéter, appliquer, c'est, pour chaque domaine d'activité parfaitement cloisonné, un schéma mécanique d'acquisition qui est présenté : on étudie la règle en vue de son application ; la norme définit et précède l'usage.

Ainsi, apprendre la langue est détaché de ce qu'est parler, s'exprimer, penser, imaginer... pour focaliser sur la grammaire et le vocabulaire qu'il suffirait d'étudier comme préalables. Comme dans les préconisations d'Alain Bentolila, grand inspirateur de ces programmes, le réductionnisme enfant-élève-locuteur triomphe et on en arrive justement à ce qui détruit le sens de l'apprentissage, l'exécution d'une tâche parcellaire, morcelée, dont la signification n'est que dans la consigne et son suivi. Alors qu'apprendre met en branle tout un sujet, sujet d'un développement intellectuel, affectif, sensible. Cela ne saurait se réduire à un simple opérateur de traitement d'information qui évacue les dimensions relationnelles constitutives du sujet.

Ces nouveaux programmes réduisent à l'extrême la matrice de transmission au cœur de la fonction scolaire. Ils font de la formation le remplissage d'une structure d'acquisition, par progression cumulative, de *contenus de connaissance* juxtaposés, déliés de leur histoire, de leur conditions de production. Manière d'évacuer la réalité de l'apprentissage comme activité de construction, de changement de soi, de transformation globale. Le développement de la personne devient une simple question de niveau, seul indicateur significatif d'un mode opératoire général ; unification, homogénéisation et réduction sur une seule dimension quantifiable de ce qui relève avant tout de manières d'apprendre, de ce qui constitue une hétérogénéité de modes de formation. Le sens des différentes configurations relationnelles possibles et divergentes, comment et pourquoi on apprend, se trouve ainsi rabattu

sur une exigence formelle unique : définir et comparer des niveaux. Mais évaluer, n'est-ce pas déplacer le sens d'une configuration sociale où se définit l'existence de celui qui apprend ? Évaluer c'est nier les expériences divergentes de ce que signifie apprendre, c'est dépolitiser des enjeux. Évaluer est un bon moyen d'éradiquer la problématique de la production du bien commun pour la remplacer par l'adaptation aux réalités misérables de la concurrence entre capitaux humains, individualités propriétaires de porte-feuilles de compétences à valoriser sur le marché.



Notes

1. Voir A. Vinokur, « Les transformations du système éducatif de la Fédération de Russie », <http://www.unesco.org/iiep>
2. Ce ne sont pas les travaux de chercheurs qui manquent sur le sujet. On se reportera essentiellement à E. Bautier, A. Bodin, E. Chatel, N. Mons.
3. Document de présentation des résultats.
4. Rapport de la Direction de l'évaluation, de la prospective et des programmes consacré aux résultats de l'enquête PISA 2003 (MEN-DEPP, 2007).
5. Là encore, la CMPP utilise les résultats d'une évaluation en exhibant un chiffre (15 %) détaché de ce à quoi il fait référence pour tirer une conclusion générale sur l'école et sa rentabilité. Traitement significatif du rôle et de l'usage de l'expertise, qui aurait révélé un fait, là où la CMPP utilise un rapport du HCE qui lui-même renvoie à une vieille enquête de 97 de la DEP, un questionnaire à base de QCM sur des paramètres très circonstanciés de « maîtrise de la lecture ». Cf. www.rgpp.modernisation.gouv.fr/cmpp4-4-8/pdf/cmpp2educnat.pdf
6. Comme l'a exprimé récemment la CMPP (le 4 avril 2008).
7. Et quand un journaliste de France-Info demande fin avril, lors de la présentation des Nouveaux programmes, au Directeur général de l'Éducation nationale : « Les automatismes n'étaient jusqu'alors pas utilisés dans les classes ? », le DGEN répond : « Dans les classes ? Moi, je n'en sais rien. Ils n'étaient pas dans les programmes, c'est tout ce que je peux vous dire. »

Évals de circonscription

Comme si les évaluations nationales ne suffisaient pas, la mode est aux évaluations de circonscription.

Dans les meilleurs des cas, elles ont pour objectif d'élaborer et mutualiser des outils à l'échelle locale. Dans les faits, elles ne débouchent en général sur rien, si ce n'est du temps perdu et encore des évaluations à subir pour les élèves.

Pourquoi s'obstiner, alors ? Parce que nos IEN sont avant tout des carriéristes. Des tableaux pleins de chiffres, ça fait bien dans leur rapport d'activité.

En plus, ça permet de montrer au grand chef que **les instits sont bien tenus.**

Tu as combien de compétences, toi ?

La *compétence* est la notion centrale dans le nouveau paradigme scolaire. Comme s'il s'agissait d'une réalité substantielle isolable, transférable... La seule idée qu'elles soient mesurables et, de là, la construction des comparaisons ne vont pas sans poser des problèmes de pertinence.

ANTICIPATION

Juillet 2012

Extraits du rapport annuel de juillet 2012 de l'unité de production scolaire n° 22/10. Rapporteur : Xavier D., directeur général de l'unité.

[... Cette année, la baisse de productivité de 27 % correspond à l'arrivée de 2 nouveaux éléments dans l'équipe de semaine des CM2, Monsieur Z, et CE1, Madame Y...]

[... Pour sa défense, Madame Y a utilisé des arguments obsolètes tels que la présence d'enfants et de familles non-francophones, d'un enfant autiste, la progressivité dans l'apprentissage relative à chaque individu, le travail sur le sens, les difficultés sociales et familiales... Après cette longue énumération de gauchiste post-soixante-huitarde, elle n'a pas été capable de donner une explication rationnelle à l'échec de son secteur-classe aux évaluations nationales. Elle a même contesté l'objectivité des évaluations en arguant du caractère inique d'évaluer quantitativement des produits humains...]

[... Après l'étude des bilans et évaluations des secteurs de l'unité 22/10, le conseil d'administration a décidé de se séparer des 2 éléments pré-cités, Monsieur Z et Madame Y...]

Ainsi pourrait s'exprimer le futur directeur de l'EPEP (Établissement public d'enseignement primaire) ou l'inspecteur investi de ses nouveaux pouvoirs de gestion. Exit l'école, vive l'esprit d'entreprise ! Dans nos pires cauchemars, nous n'y avons pas cru, ils veulent le faire !

Nos gentils et beaux gouvernants sont tous parents. Ils ont des modèles. Leurs enfants sont donc scolarisés dès la maternelle dans des écoles privées qui les destinent au bachotage et à la compétition. Pas besoin de sens dans l'apprentissage puisqu'un enfant de grand bourgeois deviendra un grand bourgeois.

L'objectif de l'école a toujours été de repérer les meilleurs – l'élite républicaine –. Les places sont chères et il y en a peu. Maintenant, ils n'avancent plus masqués. Ils le clament.

Des livrets en maternelle

Dans mon école, la nouvelle collègue a remis des livrets scolaires à la fin du trimestre. Elle sort de l'IUFM et souhaite bien faire. Alors, forcément, quelques uns de « nos » parents en ont voulu aussi.

Le samedi suivant, j'ai réuni les parents concernés. Je m'étais procuré un exemplaire du livret de la collègue. C'est un long catalogue de compétences bien verbeuses, parfait. Je l'ai montré au père qui avait le plus insisté en lui disant : « Alors, vous voulez que je vous dise si votre fils est bon ou mauvais ? »

Recul immédiat du papa, « Comment ça, mauvais ? – Ben oui, c'est ça un livret. Regardez cette ligne : ça, votre enfant n'arrive pas encore à le faire, il aurait un point rouge. – Un point rouge ? Il a le temps, quand même. – C'est ce que je pense aussi. Et là, ça, il peut le faire mais, vous le savez, parfois il ne le fait pas, peut-être qu'il pense à autre chose. Vous voudriez un point orange ? »

La réunion n'a pas duré très longtemps. Voilà des parents qui ne veulent plus entendre parler de livret scolaire.



Leurs enfants le font, donc tout le monde peut le faire. Fi des inégalités sociales et culturelles, l'école, la compétition, c'est l'égalité des chances !

Dans toutes les entreprises, on évalue les produits. Il est temps d'évaluer l'humain. Évaluer de la même manière un enfant de ZEP et un autre d'une école sectorisée sur Louis-le-Grand, puis comparer les résultats... Enfin, l'égalité des chances à portée du contrôle. L'évaluation n'est qu'un outil de gestion. Elle permettra de se séparer des branches non productives dans les écoles. Pour cela, le décret EPEP donnera la structure de gestion pour les écoles primaires.

« Éduquer », « l'enfant au centre des apprentissages », « l'erreur formatrice »... Toutes ces belles notions bien-pensantes disparaissent au profit de l'instruction et sa mécanique disciplinaire. S'exprimer, écrire devient savoir réciter le verbe du 2^e groupe au futur antérieur, analyser fonctionnellement la phrase et connaître sur le bout des ongles « les règles » d'orthographe. La forme devient le fond.

Plus aucune nécessité de savoir comment l'enfant se situe dans l'apprentissage et quelles aides lui apporter... La statistique de productivité devient le seul critère. L'enfant disparaît, le chiffre le remplace. Tout est prêt pour la nouvelle école, version école d'élite.

Nous avons découvert l'an passé la structure, l'EPEP, avec à sa tête une autorité incontestable de la pédagogie : un gestionnaire chargé de refuser les mauvais élèves, de saquer les mauvais profs ou de distribuer les bons points aux bons profs. Cette année est la deuxième étape de la transformation : les Nouveaux programmes en forme d'outils à apprendre par

cœur, les évaluations nationales pour le gestionnaire, les primes que l'on distribue aux « bons enseignants » (ils appellent ça le salaire au mérite, traduisons-le par la prime à la productivité), le remaniement horaire et les heures sup pour les mauvais élèves comme pour les instits.

Gageons que l'an prochain, les réseaux d'aide disparaîtront, les financements des écoles seront soumis à résultats aux évaluations nationales...

Il est temps de stopper la machine. Sabotons leurs outils de gestion. Refusons les évaluations nationales.