

À petits pas dans la bonne direction



Ce ne sont pas les bottes de 7 lieues...

« L'évolution favorable concerne d'avantage la lecture que les autres domaines. »

Dominique LAFONTAINE

L'analyse de l'évolution des performances en lecture des élèves de 15 ans (enquête PISA) fait apparaître une évolution positive entre 2006 et 2012. Si la moyenne de nos élèves est désormais meilleure, c'est en particulier grâce à une diminution de près de 10 % de la proportion d'élèves dont le niveau en lecture était vraiment très faible. Ce redressement ne se fait pas au détriment des meilleurs, au contraire.

Tous les trois ans, les résultats de l'enquête PISA tombent et ont souvent un goût amer pour les élèves et les enseignants. La presse belge francophone tend en effet à souligner les défauts plutôt que les qualités, et s'accroche au classement (« le mauvais bulletin » de nos élèves ou l'écart qui nous sépare des meilleurs). Or cette enquête a bien d'autres choses à nous dire sur l'état de notre système éducatif ou le niveau de nos élèves.

L'enquête PISA, ainsi que d'autres enquêtes internationales telles que IEA-Pirls¹, et à la différence des épreuves externes organisées en FWB, permet d'évaluer les progrès enregistrés dans un système éducatif au fil du temps. Comment ? Tout simplement en ne divulguant pas une partie des questions du test et en les administrant à l'identique lors des cycles suivants. On peut avoir un regard critique sur PISA, mais il faut lui reconnaître ce mérite : elle permet de comparer les acquis d'apprentissage d'une façon rigoureuse et d'évaluer les progrès engrangés d'une façon fiable. C'est à ce jour, en FWB, le seul outil qui le permet.

COMMENT SE SITUE LA FWB ?

Commençons par souligner l'ampleur du redoublement. PISA évalue des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire. Si, dans certains pays, le redoublement n'existe pas, tous les élèves testés seront dans l'équivalent de notre quatrième année secondaire. Si comme chez nous, un certain nombre d'élèves de 15 ans fréquentent encore le 1^{er} degré, l'échantillon testera ces élèves en proportion de ce qu'ils représentent dans la population. On sait donc, pour chaque pays, quelle proportion d'élèves de 15 ans sont à l'heure ou en retard dans leur parcours scolaire.

En 2009, en moyenne dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves en retard était de 13 %. Pas moins de 24 systèmes éducatifs sur les 34 que compte aujourd'hui l'OCDE affichaient un taux de retard inférieur à 20 %. En FWB, cette proportion d'élèves en retard est de 46,5 % et c'est de loin la plus élevée des pays de l'OCDE. L'importance du redoublement et son coût (11 % du budget de l'enseignement) sont connus par les Indicateurs de l'enseignement. Ce qui l'est moins,

c'est à quel point le redoublement prend chez nous des proportions inédites. Avec cette proportion excessive d'élèves en retard, il est pratiquement exclu de figurer parmi les pays les plus performants.

Le tableau n'est cependant pas si sombre qu'on veut parfois le faire croire. En 2012, les performances des élèves de la FWB en mathématiques et en lecture se situent à la hauteur et parfois un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'Union européenne. En sciences, en revanche, les performances sont sensiblement en dessous de la moyenne. Au-delà des performances et du classement des pays, l'enquête PISA et l'OCDE elle-même s'intéressent de près aux inégalités entre élèves et entre écoles et ont fait de l'équité un de leurs chevaux de bataille². À cet égard, la FWB — tout comme la Flandre — est pointée parmi les systèmes éducatifs les plus inéquitables. En voici deux indicateurs éloquentes :

- l'écart de performances entre les jeunes d'origine sociale plus favorisée et les jeunes d'origine défavorisée est très important en Belgique ; il correspond à l'équivalent de plus de trois années de scolarité, alors que dans des pays plus équitables, il oscille entre un an et demi et deux ans de scolarité. Tous les systèmes éducatifs sont donc confrontés au même défi : combler les inégalités liées à l'origine sociale. Mais certains y réussissent mieux que d'autres ;
- par ailleurs, les inégalités de performances enregistrées d'une école à l'autre sont également massives en Belgique, alors que dans d'autres systèmes, les performances d'une école à l'autre sont bien plus proches, assurant une qualité de service plus uniforme, et donc plus d'égalité.

Sur la base des analyses menées dans PISA et d'autres recherches, il a été démontré que les inégalités liées à l'origine sociale sont plus importantes dans les systèmes³ :

- qui pratiquent le redoublement ;
- qui répartissent les élèves en filières en fonction de leurs aptitudes (plus la sélection est précoce, plus nettes sont les inégalités).

En ce qui concerne la Belgique, le libre choix de l'école laissé aux parents, la concurrence entre écoles, l'offre différenciée (certaines écoles offrant davantage de l'enseignement de transition et d'autres de l'enseignement de qualification) concourent à créer d'énormes disparités de performances entre écoles. Tout le monde

1 Enquête internationale sur la lecture en 4^e année primaire, à laquelle a participé la FWB en 2006 et en 2011. <http://ick.li/FXz8aL>

2 Pour s'en convaincre, voir la liste des « PISA à la loupe » qui s'adressent aux décideurs. <http://ick.li/tfd5RZ>

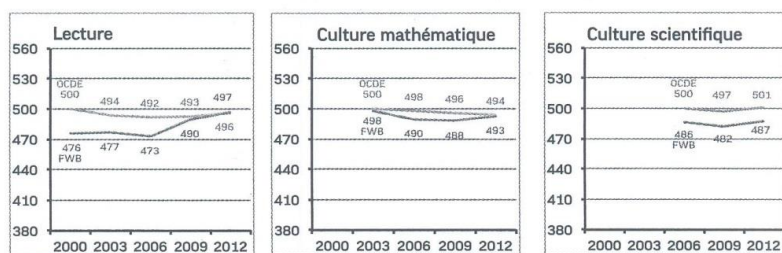
3 M. CRAHAY (dir), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck, 2012.

sait qu'un élève en échec dans une école exigeante sera doucement, ou plus fermement, poussé vers la porte de sortie — une école moins exigeante. Sans surprise, il existe des écoles où les élèves « cartonnent » dans PISA et d'autres où se concentrent les élèves en échec, vulnérables, vivant dans des conditions précaires et où les résultats ne peuvent qu'être fragiles.

QUAND LES CHOSES BOUGENT...

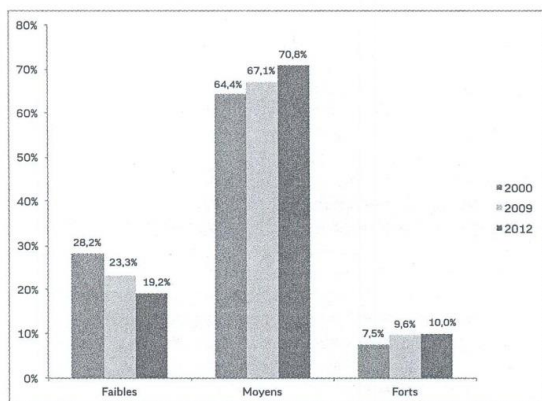
Pendant les trois premiers cycles de PISA, les résultats des élèves de la FWB sont restés relativement stables dans les trois domaines, comme le montrent les graphiques ci-dessous. Jusqu'en 2006, les résultats étaient moyens en mathématiques, en dessous de la moyenne en lecture et en sciences.

Évolution des scores moyens de la FWB et de l'ensemble des pays de l'OCDE dans les trois domaines (PISA 2012)



En 2009, un redressement du niveau en lecture s'amorce ; cette tendance se confirme en 2012. La FWB se hisse désormais juste au-dessus de la moyenne OCDE — un cap symbolique est franchi. Le progrès réalisé par les élèves de la FWB en l'espace d'une dizaine d'années équivaut à environ deux tiers d'une année de scolarité. Ce n'est pas rien.

Évolution des pourcentages d'élèves faibles, moyens et forts en lecture entre 2003 et 2012 (PISA 2012)



Ce sont surtout les élèves les plus faibles au départ qui progressent : les garçons, ainsi que les élèves d'origine immigrée. La proportion d'élèves dont les compétences en lecture sont vraiment rudimentaires se réduit sensiblement. Alors qu'en 2000, elle était de 28 %, très supérieure à ce que l'on observait en moyenne dans les pays de l'OCDE, cette proportion tombe en 2012 à 19 % — ce qui est conforme à la moyenne OCDE. C'est certes encore trop, mais on revient de loin. Tandis que la proportion d'élèves peu performants en lecture diminue, la proportion d'élèves moyens et très performants croît. La progression se fait au bénéfice de tous. En 2012, la FWB ne se caractérise plus par une proportion anormalement élevée d'élèves « laissés pour compte », ce qui constitue un changement notable.

COMMENT EXPLIQUER LE CHANGEMENT ?

L'évolution favorable concernant davantage la lecture que les autres domaines, les explications seraient de prime abord à rechercher du côté des pratiques d'enseignement de la lecture. Suite à PISA 2000, toute une dynamique de réflexion, d'actions, de formations s'est en effet mise en place : diffusion d'outils, formations sur la lecture, pistes didactiques, conférences, recherches, initiatives des réseaux, des PO, de l'inspection, des bibliothèques publiques... L'enseignement de la lecture-compréhension a été le chantier des années 2000-2010 et cela devrait avoir porté ses fruits. Soulignons cependant que dans l'enquête IEA-Pirls menée en 4^e année primaire en 2006 et en 2011 et qui porte aussi sur la compréhension en lecture, on n'observe pas de progrès sensible des élèves en lecture. L'enthousiasme doit donc être tempéré, les progrès semblant concerner davantage les élèves du secondaire (15 ans) que du primaire.

De surcroît, l'évolution favorable concernant surtout les élèves les plus faibles, il ne faut pas négliger comme piste explicative les politiques qui ont été développées précisément pour rehausser le niveau des plus faibles, en particulier au début de l'enseignement secondaire. Rappelons d'abord qu'une heure de français et une heure de mathématiques ont été ajoutées à l'horaire dans le 1^{er} degré en 2006. Cela peut paraître dérisoire, mais ça ne l'est pas. Le temps d'enseignement et les occasions d'apprendre restent à ce jour les variables qui expliquent le mieux les progrès des élèves dans un domaine.

Si l'on observe le moment précis où se produit l'amélioration, entre 2006 et 2009, on ne peut qu'être frappé par le fait que c'est à ce moment que se mettent en place, d'une part, la réforme du 1^{er} degré (décrets de 2006 et 2007), d'autre part, le dispositif d'évaluations externes certificatives (décret de 2006 ; le CEB devient obligatoire à partir de 2008). Ces deux décrets récents envoient un message clair au monde enseignant et aux élèves : il est désormais attendu que les élèves fréquentant le 1^{er} degré différencié présentent l'épreuve du CEB et l'obtiennent. Les effets du décret se reflètent directement dans l'échantillon PISA : alors qu'en 2003, 4 % des élèves de l'échantillon PISA fréquentaient le 1^{er} degré, ils sont trois fois plus nombreux (12 %) en 2012. Mais le niveau moyen de ces élèves est meilleur qu'en 2003.

Le décret sur le 1^{er} degré semble donc, à l'aune des résultats PISA, se révéler efficace dans son ambition de relever le niveau des élèves les plus faibles (ceux qui n'obtiennent pas leur CEB en fin de 6^e). Ce 1^{er} degré, en dépit de son nom, est davantage commun que ne l'était la mouture antérieure. Il fixe clairement un objectif commun à atteindre par tous, opérationnalisé dans une épreuve précise (le CEB) dont les caractéristiques sont connues de tous. Que le parcours pour y parvenir soit différencié et renforcé — singulièrement en maths et en français — ne change rien à cet horizon commun. L'idée est qu'il est désormais inadmissible d'orienter par défaut dans l'enseignement de qualification des élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en français et en mathématiques. Ceci ne signifie pas que la forme actuelle du 1^{er} degré soit la seule ou la meilleure façon d'y parvenir, cela ne résout pas tous les problèmes (notamment ceux d'inégalités sociales), cela ne dispense assurément pas de réfléchir à un tronc commun plus long et plus ambitieux, mais cela produit en tout cas certaines avancées qui méritent d'être soulignées. ✕