

A partir de PISA, quelles hypothèses sur le système éducatif français.

Présentation d'un travail collectif

Qu'est-ce que PISA :

Parce qu'il se concentre sur les finalités de l'enseignement, et non sur les moyens qui lui sont consacrés, le PISA peut guider les pays dans les efforts qu'ils déploient pour améliorer leur enseignement et mieux préparer les jeunes à faire leur entrée dans la vie adulte, dans un monde en pleine mutation, placé sous le signe de la mondialisation.

1. Se poser la question de l'instrument de mesure, et ceci sur différents plans :-

Avant de poser des hypothèses, il est de bonne méthode de s'interroger sur ce qu'on s'efforce de mesurer et de comparer dans ce PISA, ainsi que sur la qualité et la précision de la mesure et de la comparaison.

*Le PISA se concentre sur ce dont les **jeunes de quinze ans** auront besoin dans leur vie future et son propos est d'évaluer **ce qu'ils vont pouvoir faire grâce à ce qu'ils ont appris**. Le PISA propose une nouvelle manière d'envisager le rendement scolaire sur la base des expériences des élèves **dans le monde, plutôt que dans le contexte culturel spécifique d'un seul pays**.*

Trois caractéristiques importantes :

- **Jeunes de quinze ans et non pas élèves d'un niveau donné.** Nouveau par rapport aux enquêtes précédentes, ce qui rend la comparaison avec celles-ci hasardeuse.

C'est incontestablement préférable pour faire des comparaisons internationales, mais problématique, quant à la recherche d'interprétations.

<i>Classe</i>	<i>répartition</i>
1 ^{ère}	2,7
2 ^{nde} GT	48,2
2 ^{nde} pro	5,1
3 ^{ème}	36,5
4 ^{ème}	7,1

Génération, proche de la fin de la scolarité obligatoire.

En fait, ce n'est pas tout à fait une génération, la population cible de PISA est celle des jeunes de quinze ans qui sont inscrits dans un établissement scolaire, ce qui n'est pas le cas de tous les jeunes de quinze ans dans tous les pays, y compris dans des pays proches de nous : Royaume-Uni : 96 %, Autriche 95 % ; Australie : 93 % ; Corée, 85 %.

- On s'efforce d'évaluer **ce qu'ils vont pouvoir faire grâce à ce qu'ils ont appris, tout autant, sinon plus que ce qu'ils ont appris**

L'évaluation tire la substance de son information du dénominateur commun des programmes scolaires nationaux, mais ne s'y cantonne pas. Le PISA mesure à la fois les connaissances des élèves et leur capacité à réfléchir sur ces connaissances, sur leur expérience, et à les appliquer à des questions du monde réel.

Il s'agit là aussi d'une orientation différente de celle généralement adoptée dans les enquêtes précédentes qui cherchaient "le PGCD" des programmes nationaux d'un niveau, ce qui relevait de la gageure, notamment dans les disciplines scientifiques (enquête TIMSS de 1995)

Cette orientation rejoint celle préconisée par le Hcéé dans son avis sur les évaluations-bilans des acquis des élèves en fin de collège, telles que nous les avons jusqu'ici pratiquées en France:

Le HCéé constate que "la méthode employée [jusqu'ici] consiste principalement à évaluer les acquis correspondant aux objectifs pédagogiques de la classe de troisième, pour déterminer dans quelle mesure les objectifs fixés par ces programmes sont atteints. On se place ainsi dans une perspective essentiellement scolaire et les changements – fréquents – d'objectifs des programmes créent des difficultés pour les comparaisons temporelles. Cela gêne l'utilisation de ces évaluations pour un pilotage à moyen terme du système éducatif dans son ensemble."

Le HCéé recommande en conséquence d'envisager "*des évaluations assises sur les compétences de base nécessaires **dans notre société***"

C'est ce que nous nous efforçons de faire à la DPD pour les cycles d'évaluations-bilans que nous organisons en fin de collège et en fin d'école.

L'ambition du PISA est évidemment plus large et plus délicate à mettre en œuvre puisqu'il a une visée comparative internationale

- On postule donc **un modèle universel de compétences, universellement mesurables**

*Le PISA fournit une comparaison internationale du rendement des systèmes éducatifs en termes de robustes mesures de compétences utiles dans la vie adulte de tous les jours - mesures dont **la validité s'étend à toutes les cultures.***

Peut-on réaliser cette ambition ? Est-elle valide au plan du principe ? Est-elle réalisable au plan pratique ? Ne risque-t-on pas de comparer autant des contextes culturels nationaux que des systèmes éducatifs ? Ce sont des questions qu'il faut avoir en tête lorsqu'on analyse les résultats de ces comparaisons puisque comme l'indique toujours l'OCDE :

*La dimension internationale [du PISA] permet aux décideurs d'infirmes ou de confirmer des hypothèses concernant la qualité du **rendement scolaire** de leur pays*

Ce terme de *rendement scolaire* est sans doute trop fort puisque comme le précise le rapport de l'OCDE sur les premiers résultats de PISA :

Si les résultats obtenus par un pays donné dans le cadre du PISA sont supérieurs à ceux d'un autre pays, cela ne signifie pas pour autant que les établissements du premier sont plus performants. En effet, l'apprentissage commence bien avant la scolarisation et se poursuit dans divers environnements institutionnels et extra-scolaires. En revanche, l'on peut en conclure avec raison que, dans ce pays,

- *l'impact cumulé de toutes les expériences d'apprentissage vécues entre la petite enfance et l'âge de 15 ans,*
- *à l'école et en dehors de l'école,*
- *a généré des résultats plus favorables **dans les domaines évalués par le PISA.***

Cette dernière formulation doit être soulignée, PISA nous apporte des informations sur **des** compétences des jeunes de quinze ans et non pas sur **les** compétences de ceux-ci, puisqu'il ne serait pas légitime de tirer des conclusions allant au-delà **des domaines évalués par le PISA ou de donner - sans discussion - au protocole d'exercices que PISA a fait passer aux jeunes, le caractère d'un modèle exhaustif et universel des compétences** que les jeunes de quinze ans devraient avoir.

Enfin, dernier point et non le moindre, qui recoupe deux des précédents :

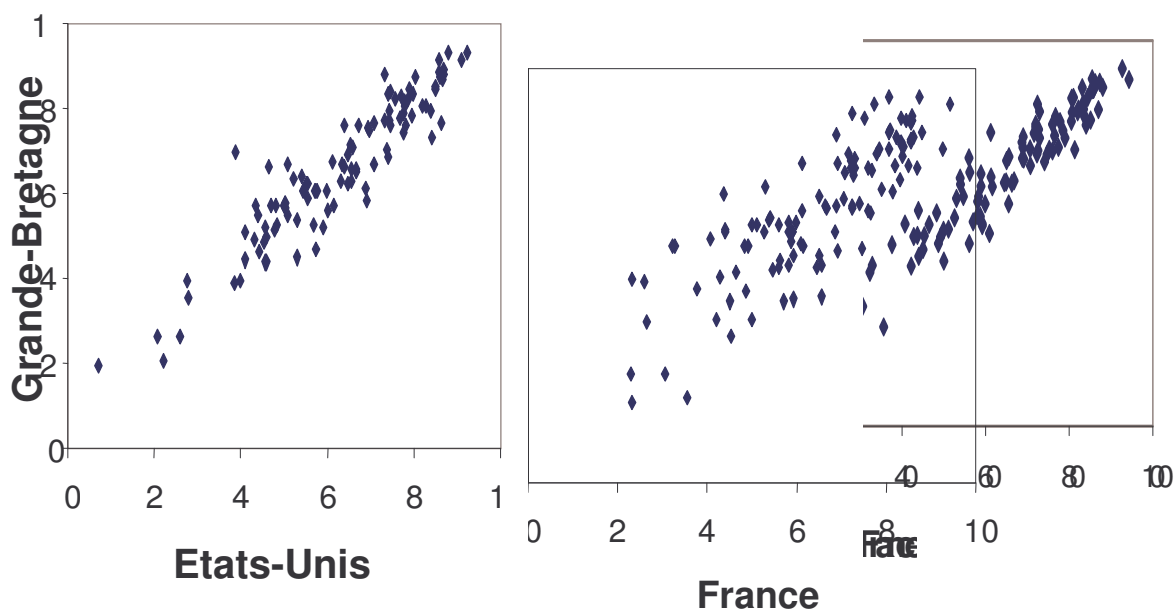
- les outils utilisés sont-ils neutres, ne favorisent-ils pas tel ou tel pays, telle ou telle culture, telle ou telle catégorie sociale, les élèves de tel ou tel niveau scolaire lorsque comme en France plusieurs sont concernés ? Et quand je dis outil, je le prends au sens large : situations proposées (notamment les supports écrits), type de tâche demandée aux élèves, formulation des consignes, mais aussi consignes de correction, respect de ces consignes par les correcteurs, etc..

Sur ce plan, le PISA - première enquête réalisée sous l'égide de l'OCDE - a incontestablement bénéficié des acquis des enquêtes internationales précédentes, notamment de celles initiées depuis près de 50 ans par l'IEA, et présente de très réels points positifs. En particulier, de gros efforts ont été réalisés sur la question essentielle des traductions, notamment à notre demande ; la procédure d'élaboration et de contrôle des échantillons a été particulièrement soignée.

Pour autant elle ne saurait être exempte des difficultés normales que pose toute enquête internationale, malgré les précautions prises. Il s'agit en particulier de ce qu'il est convenu d'appeler les "biais culturels" et - ce qui n'est pas tout à fait pareil - du fait que la distance entre les types d'exercices proposés et ceux habituellement pratiqués par les jeunes des différents pays peut être plus ou moins importante selon les pays.

C'est d'ailleurs pourquoi nous travaillons avec plusieurs partenaires européens à mettre au point une méthodologie de l'évaluation des acquis des élèves en compréhension de l'écrit sur des protocoles en langue nationale, donc non traduits, afin de réduire les biais culturels.

Isabelle ROBIN reviendra tout à l'heure sur ces questions, Je me contenterai de montrer trois graphiques qui illustrent le fait qu'il reste des progrès à faire en la matière - et c'est normal.



Je tenais à rappeler ces différents éléments, pour des raisons de fond évidentes, mais aussi parce que j'ai lu récemment sous la plume des coordonnateurs du PISA en Communauté française de Belgique que "*le meilleur garant de la qualité globale de PISA est peut-être ... le fait que les Français ne se soient pas retirés de PISA, comme ils l'ont fait de IALS.*"

Le fait d'être ainsi élevés au rang d'arbitre suprême des enquêtes internationales des acquis des élèves nous va droit au cœur, mais ne doit pas nous priver de la lucidité nécessaire quant à l'interprétation des résultats de ce type d'enquête.

C'est donc en ayant en tête les éléments rappelés ci-dessus, qu'il faut, me semble-t-il, envisager l'analyse des résultats de PISA, parce qu'il nous donne une vision relative de certaines performances des jeunes de 15 ans en France, et constitue un outil d'évaluation complémentaire de ceux que nous pouvons mettre en place au plan national.

Un intérêt majeur de ce type de comparaison, étant donné sa conception, est qu'elle nous permet de nous interroger, en termes relatifs, sur plusieurs aspects du rendement des systèmes éducatifs.

- Le rendement **externe** de ce système éducatif, ce qui relève notamment de la discussion des objectifs qui lui sont assignés : lui fixe-t-on les bons, sont-ils tous pertinents, en faut-il d'autres ?

A ce titre, c'est à un questionnement des objectifs fixés à leur système éducatif par les responsables politiques et par la société de chacun des pays qu'invite PISA, mais il ne faut pas oublier que ce questionnement est largement induit par le modèle implicite des compétences du protocole et par les outils qui apprécient les performances qui rendent compte de ces compétences. Il faut relativiser le côté normatif de l'un et des autres.

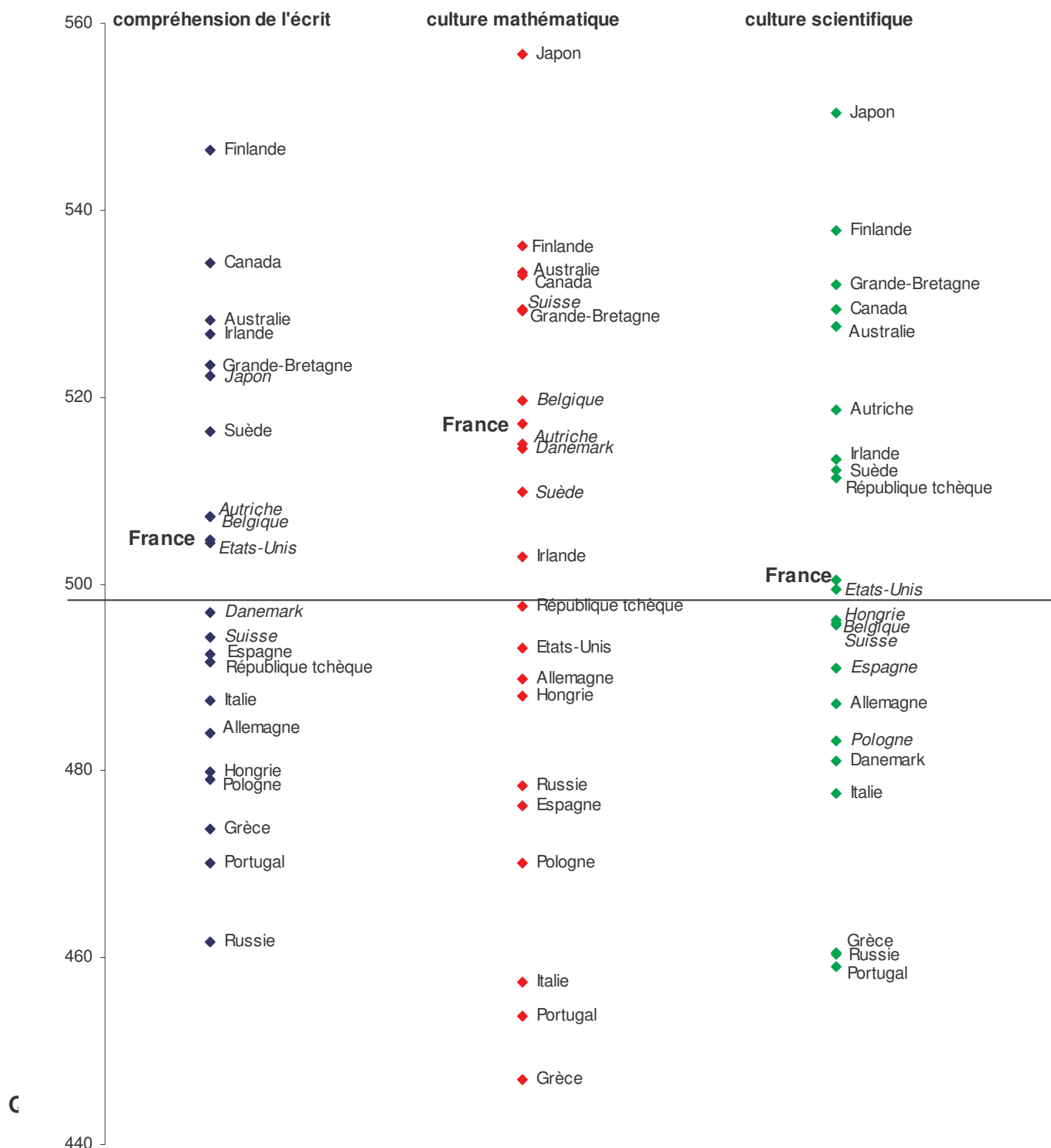
Ce modèle et ces outils ont fait l'objet d'un **compromis**, plus que d'un consensus. Ce compromis n'est pas sans lien avec les rapports de force au sein de l'OCDE, au sein du groupe des experts. Je citerai à ce sujet la remarque amère d'un Inspecteur général de sciences lors d'un débat récent sur les résultats de PISA : *avant le passage des tests par les élèves, nous avons fait des commentaires sur le contenu de l'évaluation de l'OCDE. Notre avis n'a absolument pas été pris en compte et ainsi, ce qui avait été prévu à l'origine est bel et bien ce qui a été mis en place pour l'évaluation définitive ?*

- Le rendement **interne** de ce système éducatif : celui-ci atteint-il bien les objectifs qui lui sont fixés, en termes de connaissances, de compétences, mais aussi d'équité ?

Si elle n'est pas toujours facile à opérer, la distinction entre ce qui relève de l'une et de l'autre de ces deux facettes du rendement des systèmes éducatifs est importante, notamment pour pouvoir cerner les différents domaines d'action à envisager pour améliorer ce rendement.

2. Voyons maintenant quelques hypothèses que PISA permet d'avancer quant au rendement interne et externe du système éducatif français.

Quelques mots d'abord des résultats globaux pour compléter ce qui en a été dit tout à l'heure par Denis MEURET.



Les résultats de la France en **compréhension de l'écrit** semblent relativement peu dispersés : 4,2% des élèves français sont classés dans le plus bas niveau de performances (inférieur au niveau 1) alors que ce taux dépasse 6% dans la plupart des pays proches de la France en terme de réussite moyenne (6,4% aux Etats-Unis, 7,7% en Belgique). Inversement, 8,5% des élèves français se situent dans le niveau le plus haut (niveau 5) alors que cette proportion dépasse souvent 10% dans les pays dont le score moyen est voisin de celui de la France (plus de 12% aux Etats-Unis ou en Belgique).

En **culture mathématique**, la dispersion des performances des élèves français est comparable à celle enregistrée dans les pays dont le score avoisine celui de la France : 10% des jeunes français réalisent un score inférieur à 400 pour une moyenne de 16% au niveau international. Ce taux est de 26% en Italie et de seulement 5% au Japon, ce qui témoigne de l'importante variabilité des performances entre les pays.

En **culture scientifique**, 17% des élèves de France obtiennent un score inférieur à 400, ce qui correspond à la proportion observée en moyenne au niveau international. Ce taux s'élève à 6% en Finlande et à 20% en Allemagne.

Aller au delà du palmarès

La position de la France dans un tel « palmarès » international cache en fait des performances variables selon les activités proposées. L'analyse des résultats par items permet de mettre en évidence cette variabilité de manière flagrante. En effet, en *compréhension de l'écrit* par exemple, pour plus de 20% des items testés (29 sur 129), la France se classe parmi les cinq premiers pays alors qu'elle se situe dans les dix derniers sur 29 autres items.

Ce constat incite à la prudence quant une interprétation trop globale de ces palmarès qui ne constituent en somme qu'une moyenne de résultats disparates et non une mesure unidimensionnelle robuste d'une compétence générale.

Il est par ailleurs tout à fait éclairant d'essayer de cerner ce que peuvent être nos points forts et nos points faibles relativement aux autres pays.

Le concept de compréhension de l'écrit qui sous-tend PISA incite lui aussi à ne pas se contenter d'une approche globale de résultats.

En effet, PISA distingue trois compétences en *compréhension de l'écrit*, compétences que nous avons traduites en français par : « S'informer », « Interpréter » et « Réagir » (respectivement *Retrieve*, *Interpret* et *Reflect* en anglais).

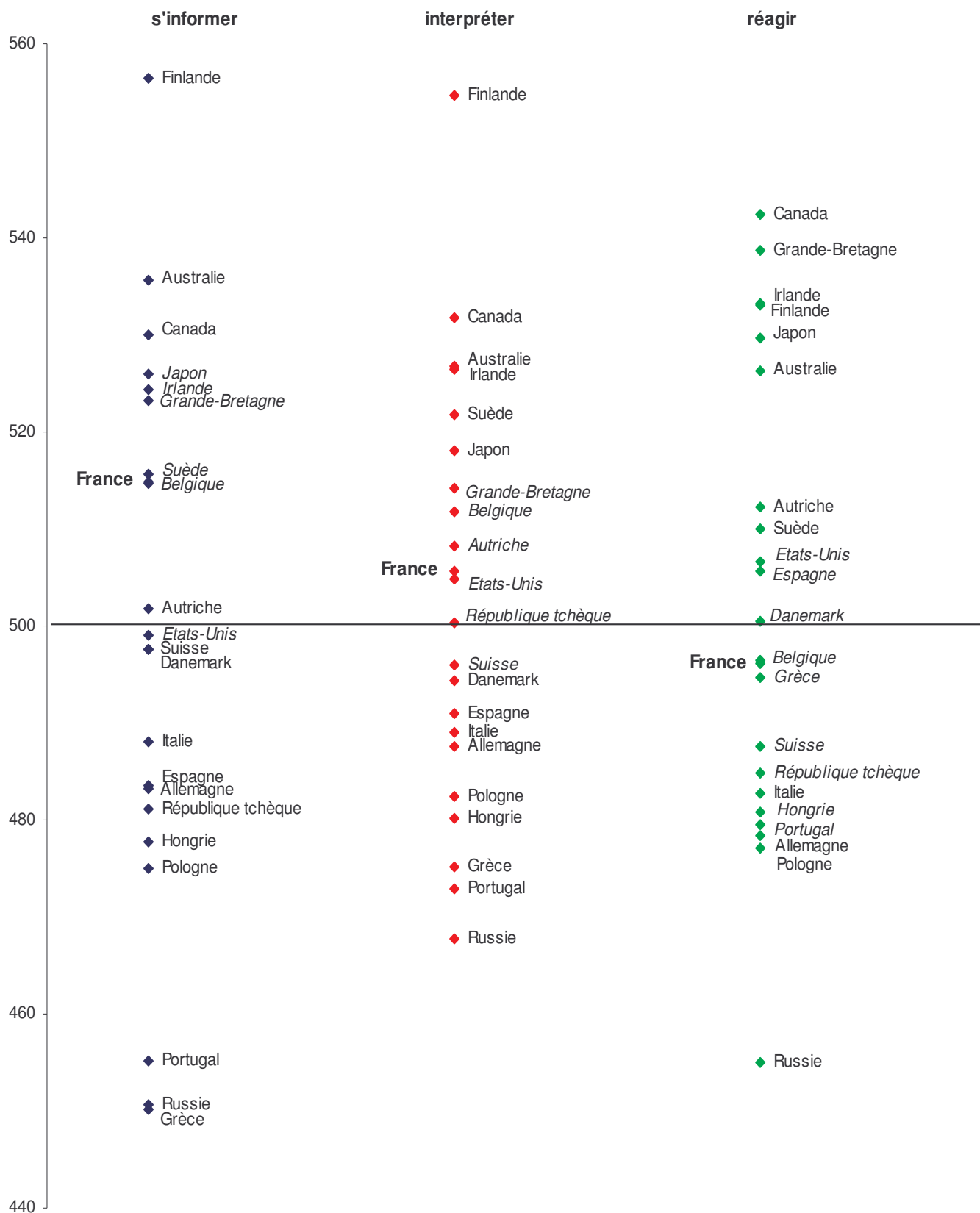
La première renvoie à la capacité des élèves à *localiser (prélever) s informations dans un texte* ; la deuxième à leur capacité à *dégager du sens et à établir des inférences à partir de l'écrit* ; la troisième à leur capacité à *mettre le texte en relation avec leurs connaissances, leurs idées et leurs expériences*. Ces compétences sont globalement hiérarchisées en terme de difficulté : dans tous les pays, les items de la compétence « S'informer » sont en moyenne plus faciles que ceux de la compétence « Réagir »

Mais les pays peuvent, selon la compétence envisagée, révéler des points forts ou des points faibles, relativement à la moyenne internationale.

Points forts, points faibles

Ceux de la France renvoient assez largement à la conception de l'enseignement de la lecture qui est la nôtre. En effet, la France se positionne au-dessus de la moyenne internationale dans les compétences « S'informer » et "interpréter". En revanche, les élèves français obtiennent un score inférieur à la moyenne internationale dans la compétence « Réagir » (496 contre 502). Ce n'est pas le cas de la Grande-Bretagne qui obtient de très

bons résultats à cette même compétence (deuxième position) mais enregistre un score qui n'est pas significativement différent du nôtre pour les compétences "s'informer et "Interpréter".



Nous nous situons ainsi au-dessus de la moyenne internationale pour les deux compétences qui sont travaillées dans notre enseignement de la lecture. Ce sont d'ailleurs celles qui sont traditionnellement présentes dans nos évaluations nationales. Quant à la compétence "réagir", peu présente dans nos pratiques en fin de collège, notamment en troisième. elle l'est plus en seconde, ce que montre d'ailleurs la comparaison des scores moyens des élèves de l'une et de l'autre de ces classes. En revanche, cette compétence est beaucoup, plus largement pratiquée dans nombre de pays anglo-saxons.

Voilà un exemple de questions que nous devons nous poser quant au rendement de notre système éducatif : devons-nous y donner une place plus large à cette compétence et surtout qu'est ce que ça implique?

Toujours en termes de points forts, points faibles, mais en culture mathématique, les élèves français disposent de réelles compétences en géométrie plane et dans la lecture de graphiques. La géométrie tient une large place dans nos programmes (celle-ci a d'ailleurs été renforcée à la suite des évaluations nationales et internationales), quant à la lecture de graphiques, c'est une activité particulièrement pratiquée chez nous en mathématiques et en sciences, mais également dans d'autres disciplines comme l'histoire-géographie ou, pour ce qui concerne les élèves de seconde, les sciences économiques et sociales.

En revanche, leurs performances sont peu élevées dans les situations numériques et algébriques (il en est d'ailleurs de même dans la grande majorité des pays). Cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas capables de mobiliser des connaissances dans ces domaines. En effet, les résultats français sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE lorsqu'il s'agit d'exercices **purement scolaires**, mais cela n'est pas le cas lorsque l'on demande une anticipation.

Pour ce qui concerne la culture scientifique, nos élèves sont capables de repérer une démarche scientifique ; ils reconnaissent bien ce qui est du domaine des sciences et ce qui ne l'est pas. En général, ils savent utiliser les connaissances qui conviennent à une situation précise.

Les résultats en culture mathématique et en culture scientifique font apparaître une aisance plus marquée des élèves français lorsqu'ils sont sollicités sur des supports « scolaires ». Il y a là aussi matière à réflexion.

Poussons un peu plus loin l'analyse.

L'évaluation PISA, tout comme l'ensemble des évaluations internationales, fait largement appel aux questionnaires à choix multiples, format peu pratiqué en France dans le cadre scolaire. On s'attendrait à constater, concernant la France, une faiblesse relative des performances due au peu d'entraînement des élèves à ce format de réponse. Parallèlement, et parce que l'écrit est un des axes essentiels de notre enseignement, on pourrait s'attendre à une relative réussite des élèves français dans les formats exigeant une réponse construite.

Or, les résultats obtenus à cette évaluation, contrairement à ces attentes, font apparaître une certaine aisance dans les réponses aux questionnaires à choix multiples, perceptible dans les performances obtenues aux exercices qui y recourent le plus et **une faiblesse dans le domaine de la réponse écrite qui se traduit par un taux de non réponse parmi les plus forts de tous les pays.**

Les questions appelant une réponse longue connaissent en France de très forts taux d'abstention. C'est particulièrement net en compréhension de l'écrit où il est très largement fait appel à ce type de question pour l'évaluation de la compétence « réagir », mais ce constat concerne l'ensemble des domaines évalués en *compréhension de l'écrit* et en *culture scientifique* et, dans une moindre mesure, la *culture mathématique*.

Il doit susciter une réflexion portant sur les compétences et leur apprentissage.

Il est évidemment difficile de démêler, dans les difficultés constatées, ce qui relève de la compréhension, de la capacité à répondre et, enfin, de la production d'écrit elle-même.

Quelques hypothèses peuvent néanmoins être formulées.

La première concerne la compétence « réagir » elle-même : on peut se demander si les questions posées pour l'évaluation de cette compétence sont abordées dans notre École à ce niveau de la scolarité.

La deuxième porte sur l'apprentissage de l'écrit ; le très fort taux de non réponse peut laisser supposer que c'est peut-être dans le domaine de l'expression écrite que nos élèves éprouvent le plus de difficultés.

La troisième envisage l'oral en tant que pratique favorisant l'instauration des mécanismes de pensée qui permettent de répondre aux questions posées dans « réagir ».

La quatrième concerne la relation du maître et de l'élève et son influence possible sur la réticence à exprimer la réponse.

Par ailleurs, une cinquième hypothèse – touchant spécifiquement aux mathématiques – conduit à s'interroger sur le caractère très souvent formel des activités proposées à nos élèves.

Enfin, on peut émettre des hypothèses semblables quant à la culture scientifique.

La compétence « réagir »

Comme je l'ai déjà évoqué, trois compétences sont envisagées dans l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit :

- la compétence « s'informer » suppose que les élèves sont capables de prendre connaissance d'un ou de plusieurs documents, d'y puiser les informations requises et de les organiser selon un objectif qui leur est donné.
- la compétence « interpréter » implique l'aptitude à synthétiser l'information et à la mettre en perspective dans le but, par exemple, de construire le sens général du texte fourni.

On retrouve dans ces deux premières compétences l'ensemble de celles qui sont traditionnellement évaluées en France. Les élèves font - on l'a vu tout à l'heure - la preuve de la pertinence de leur lecture sur ces deux compétences

- enfin, la compétence « réagir » exige que le texte soit mis à distance et analysé du point de vue de sa forme et de son contenu ou qu'il se mette au service d'un raisonnement qui lui est extérieur. Elle mobilise donc les ressources des élèves dans les domaines de l'argumentation, de l'analyse et de l'évaluation critiques des textes fournis. Or, la réflexion stylistique, l'analyse des liens logiques et l'argumentation sont certes abordés au collège, mais le sont plus souvent dans le cadre de la lecture, en réception de texte, qu'en expression.

Les programmes incitent les enseignants à aborder le domaine de l'argumentation dès la classe de sixième. Cependant, les résultats observés peuvent laisser supposer que ce terrain particulier n'est réellement investi qu'à l'entrée au lycée, hypothèse que seule l'interrogation des pratiques pourrait conforter. En tout cas, on constate que les élèves de quinze ans scolarisés en classe de troisième obtiennent à cette évaluation des résultats très inférieurs à ceux de leurs camarades de seconde. On peut supposer qu'à leur relative faiblesse traduite par un redoublement, s'ajoute l'absence d'apprentissage dans le domaine de l'argumentation.

Outre les questions de stylistique, la compétence « réagir » comporte un nombre important d'items qui sollicitent l'opinion des élèves. Or, les élèves français semblent particulièrement démunis lorsque l'on fait appel à leur avis personnel ou à leur expérience propre et ne paraissent pas considérer les textes qu'on leur soumet comme des documents sur lesquels ils sont susceptibles d'exercer leur jugement.

On peut dès lors se demander s'ils sont habitués à être sollicités sur ce terrain, si les textes abordés en cours sont, de manière générale, présentés comme étant destinés à nourrir la réflexion individuelle ou si, au contraire, la relation entre les élèves et les textes reste dans l'implicite, auquel cas on peut s'attendre à ce que jamais les élèves ne s'approprient ce qui leur est présenté.

Cette première hypothèse consiste donc à dire que les élèves ne se rendent pas à l'invitation qu'on leur fait de livrer leur opinion parce que l'école ne les sollicite pas dans ce domaine : la compétence « réagir », en fait, exige un comportement de lecteur critique que, peut-être, le collègue ne parvient pas à favoriser, d'une part, parce que certains des savoirs et des compétences requis sont jugés du ressort du lycée, d'autre part, parce que l'enjeu posé par les notions et les supports abordés reste de l'ordre du non dit.

L'apprentissage de l'écrit

Il est cependant, permis de penser que les élèves possèdent bien les mécanismes et les ressorts leur permettant de répondre, mais que leur réflexion ne peut aboutir faute d'un écrit suffisamment maîtrisé.

La deuxième hypothèse susceptible d'expliquer le taux massif d'absences de réponse à la compétence « réagir » consiste donc à avancer que les élèves français sont mal à l'aise dans le domaine de l'écrit : **parce qu'ils choisissent souvent de ne pas répondre du tout, les élèves montrent que l'écrit leur demande des efforts**. En effet, à score égal, dans d'autres pays de l'OCDE, les élèves, même faibles, répondent aux questions qui leur sont posées.

Interpréter cette réticence n'est pas chose facile.

L'hypothèse porte sur les apprentissages réels entrepris dans le domaine de la production de texte ; en effet, même si l'écrit demeure l'axe essentiel de l'enseignement français, peut-être sa maîtrise est-elle trop souvent supposée par les enseignants, et les compétences, au lieu de s'inscrire dans une démarche pédagogique, demeurent-elles implicites ? Or, l'écrit doit faire l'objet d'apprentissages successifs impliquant la réécriture, la reprise et l'amélioration de l'expression première.

Si la volonté de faire de l'écriture une pratique quotidienne s'exprime dans les programmes, on peut penser qu'elle demeure dans la réalité relativement rare et souvent conçue comme une forme aboutie sur laquelle on ne saurait revenir. Ainsi, l'écrit considéré comme un « tout » est-il peut-être évalué comme tel dans le cadre de la classe, sans souci de distinguer les différents savoir-faire mis en œuvre.

En l'absence d'une volonté délibérée de l'enseignant de considérer le texte produit par les élèves, au-delà des erreurs de formes qui l'entachent, c'est la correction grammaticale qui tend, lors de la restitution par l'enseignant, à prendre systématiquement le pas sur l'expression elle-même. S'exprimer par écrit devient alors un exercice dangereux, hérissé de contraintes, que l'on va peu à peu désinvestir.

Faute d'une pratique fréquente et progressive, l'écrit risque ainsi de demeurer coûteux aux élèves en terme d'efforts.

Les Fonctions de l'oral

Il va de soi que le type de question dont il s'agit dans les exercices de la compétence "réagir" : solliciter l'opinion personnelle des élèves, en appeler à leur expérience - aura facilement tendance à se poser à l'oral, ne serait-ce que parce qu'il implique une certaine spontanéité et qu'il semble devoir s'inscrire naturellement dans le cadre d'un dialogue.

S'il est en effet plus facile de solliciter une opinion à l'oral, il est également relativement aisé de passer d'une expression spontanée à l'élaboration d'une réponse argumentée par le biais d'un débat contradictoire.

C'est pourquoi on peut se demander, au vu des résultats constatés dans PISA, si le dialogue favorisant la construction d'un regard critique et d'une réflexion personnelle a bien été institué, même si on n'a pas de raison de douter qu'une forme d'oral soit bien pratiquée, consistant à solliciter les élèves dans le cadre d'un questionnement ponctuel, précis et portant sur des savoirs.

La pratique orale de l'argumentation, le recours au débat, permettent de structurer l'écrit ; et peut-être les élèves français, faute d'un oral construit, n'ont-ils pas acquis les mécanismes de pensée susceptibles de les aider à répondre au type de question en jeu dans la compétence « réagir ».

Le fait que peu d'élèves de 15 ans soient en mesure de traiter l'argumentation par écrit tandis que la plupart s'en révèlent capables lorsqu'on leur épargne la formulation d'une réponse reflète vraisemblablement les pratiques de classes.

Relations maître-élève

La dernière hypothèse tient à la réticence des élèves à exprimer une réponse susceptible d'être fautive. Ce comportement aversif au risque, pourrait révéler une méfiance à l'égard de l'institution scolaire qui serait peut-être à rapprocher du manque de communication orale dont il était question plus haut. Pour quelle raison nos élèves se montrent-ils aussi réticents à répondre, tendance non partagée par les autres pays ? Encore une fois, peut-être l'interrogation des pratiques portant, cette fois, sur la relation maître-élève permet-elle d'expliquer les causes de ce type de comportement.

Entre autres points susceptibles d'être examinés, on peut se demander comment s'opère en classe la restitution des devoirs corrigés, si un ordre croissant ou décroissant des notes est instauré entre les copies, si l'usage d'une ironie à laquelle les élèves ne peuvent répondre n'est pas ressentie de leur part comme un manque de respect, si la peur de voir publiquement pointer ses défaillances n'est pas à l'origine de la méfiance qui s'exprime ici.

L'erreur considérée par l'école, non pas comme nécessaire à l'apprentissage mais comme une faute, et stigmatisée comme telle, pourrait ainsi être à l'origine de l'attitude de l'ensemble des élèves, quel que soit leur niveau.

Les hypothèses qui viennent d'être formulées peuvent éventuellement expliquer les raisons pour lesquelles les élèves français qui semblent maîtriser les techniques de lecture, comme en témoignent les scores relativement élevés obtenus, d'une part, à la compétence « s'informer », même aux items les plus difficiles et, d'autre part, aux questionnaires à choix multiples évaluant la compétence « réagir », n'ont que des scores relativement médiocres et s'abstiennent souvent aux items exigeant une réponse construite.

« Formatage » du questionnement en mathématiques

Bien qu'en culture mathématique les taux de non réponse aux questions ouvertes ne soient pas aussi éloignés de ceux des autres pays de l'OCDE qu'ils le sont en compréhension de l'écrit, ils amènent tout de même à se poser un certain nombre de questions.

La réussite relativement meilleure aux exercices de type « scolaire » conduit à se demander si l'enseignement des mathématiques jusqu'au collège n'est pas centré sur des exercices très formatés, très cadrés, laissant peu de place à la prise d'initiative et à la réflexion.

On peut également s'interroger sur la pratique de plus en plus décroissante des « devoirs à la maison », qui, proposant des situations plus ouvertes que celles données au quotidien, engagent les élèves sur le chemin de la réflexion.

Quelles hypothèses peut-on avancer pour expliquer les résultats en culture scientifique ?

Il apparaît aussi une lacune au niveau de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite. En effet, dans notre enseignement, il n'est pas souvent fait appel à des extraits de presse comme support, et lorsque cela est fait, il s'agit de textes bien ciblés et généralement moins longs que ceux proposés dans PISA. Si cette pratique se rencontre dans les S V T dans le but de s'appuyer sur des faits d'actualités (séismes dans le monde, maladies etc.) cela est beaucoup plus rare en Sciences physiques.

Lorsque ces textes qui sortent du cadre scolaire habituel, sont utilisés, leur exploitation est généralement faite collectivement et oralement. Les enseignants, dans le souci de couvrir la totalité des programmes, cherchent l'efficacité ; les supports choisis sont bien ciblés, débarrassés des parties qui pourraient compliquer ou ralentir leur exploitation par les élèves et par conséquent s'avérer être un obstacle à l'apprentissage.

Le taux élevé de non-réponse peut parfois trouver son explication dans la difficulté à extraire des arguments du texte, mais, dans un grand nombre de situations les élèves français s'abstiennent sans doute de répondre par crainte de se tromper. Les enseignants insistent, en effet, sur la nécessité de faire preuve d'esprit critique, c'est à dire d'évaluer le contenu de la réponse et par conséquent, de s'abstenir, au lieu d'écrire n'importe quoi.

On pourrait penser, enfin, que si les élèves ne répondent pas aux questions ouvertes, c'est par absence d'esprit d'initiative. L'hypothèse qui peut être avancée concerne la pratique des enseignants, et plus spécifiquement leurs habitudes de formulation des questions ; ils soumettent aux élèves des questions bien cadrées, bien ciblées, parce qu'ils estiment que l'on ne peut pas attendre de réponse rigoureuse, si la question posée n'est pas elle-même rigoureuse et précise.

Ces propositions sont – répétons-le une fois encore – des hypothèses ; celles-ci ne sont certainement pas exhaustives, demandent en tout état de cause à être regardées de plus près et confortées ou infirmées par d'autres analyses et observations.

En tous cas, il nous semble que .. faut pousser l'analyse dans le détail en se référant aux outils utilisés et ne pas se limiter à des approches globales.