



HAL
open science

Les évaluations internationales des systèmes éducatifs : genèse, débats et focus sur le cas des Etats-Unis

Azzedine Si Moussa

► **To cite this version:**

Azzedine Si Moussa. Les évaluations internationales des systèmes éducatifs : genèse, débats et focus sur le cas des Etats-Unis. Alizés : Revue angliciste de La Réunion, 2009, 31-32, pp.201-217. hal-01227772

HAL Id: hal-01227772

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01227772>

Submitted on 5 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les évaluations internationales des systèmes éducatifs : genèse, débats et focus sur le cas des Etats-Unis

Avant-propos

La conception de cet article en hommage à François Duban tente de répondre à un objectif... matrimonial : « marier » mes centres d'intérêt scientifiques habituels, l'éducation comparée et l'évaluation des systèmes éducatifs¹, à ceux de François, auteur de nombreux travaux en civilisation anglo-saxonne et plus particulièrement américaine. Entreprise impossible ? Certainement pas, surtout à l'aune de discussions informelles avec François, montrant sa grande curiosité intellectuelle pour les questions éducatives et me laissant donc espérer que cette démarche trouvera un écho positif, y compris au sein de notre laboratoire de recherches où d'autres collègues linguistes ou littéraires s'intéressent également aux problématiques liées à l'évaluation de l'éducation.

Ayant conscience de m'adresser à un ou des non spécialistes du champ, selon la formule consacrée, j'ai tenté de privilégier une approche synthétique, très largement expurgée de considérations « technicistes », au risque sans doute de ne pouvoir approfondir suffisamment certains aspects. L'accent est mis à la fois sur les enjeux des évaluations internationales des systèmes éducatifs et sur le rôle joué par les Etats-Unis à ce niveau. Il s'agit de montrer tout d'abord comment se sont construites ces évaluations qui exercent une large influence sur le paysage éducatif mondial depuis près d'un demi-siècle ; puis d'évoquer quelques réflexions et autres débats d'import-

¹ Avec toutefois un effort d'adaptation dans la mesure où mes travaux se situent davantage dans la sphère géopolitique européenne, africaine ou locale (voir par exemple Andriamampianina et Si Moussa, 2004 ; Si Moussa, 2003 ; Si Moussa et Tupin, 2005).

tance suscitées par la mise en œuvre de ces évaluations² ; enfin de donner un aperçu des derniers résultats obtenus par les Etats-Unis et de leur interprétation, objet de vives et récurrentes discussions Outre-Atlantique.

Repères épistémologiques, historiques et institutionnels

Des fondements issus des différentes approches comparatives en éducation

L'éducation comparée a produit deux approches fondamentales et divergentes, le particularisme et le positivisme / universalisme. Le particularisme s'intéresse à chaque système éducatif de façon individuelle afin d'en appréhender le caractère original, national et unique (Sadler, 1900 ; Mallison, 1975). L'objectif principal, à travers une analyse descriptive du système éducatif, consiste à mettre en évidence à la fois les différents contextes, philosophiques, historiques et socio-économiques dans lesquels s'inscrivent l'organisation scolaire et les traditions pédagogiques et administratives auxquelles se rattache plus particulièrement cette organisation. Cette approche privilégie donc à la fois le système en lui-même et ce qui l'entoure, les *things outside the school* (Crossley, 1999).

Le positivisme /universalisme poursuit d'autres objectifs en utilisant la comparaison non pas pour mettre l'accent sur l'unicité de chaque système éducatif mais au contraire pour déterminer des lois générales ou des relations invariantes au-delà du temps et de l'espace et donc des frontières propres à chaque système (Jullien, 1817 ; Noah et Eckstein, 1969; Farrell, 1979; Le Thanh Khoi, 1986). D'après Noah et Eckstein, « l'éducation comparée est une tentative d'utiliser des données internationales pour tester des propositions sur

² Les travaux menés, notamment autour des questions méthodologiques, sur les évaluations internationales occupent une place importante dans la production scientifique actuelle. Les quelques développements de cet article n'en reflètent que très partiellement la richesse et la diversité. On pourra entre autres se reporter aux actes d'un récent séminaire organisé par le CIEP « L'évaluation au service de la qualité en éducation : pratiques et enjeux », 29 mai-2 juin 2006.

les relations qui peuvent exister entre éducation et société ainsi qu'entre pratiques pédagogiques et résultats scolaires ». Dans cette perspective, il s'agit de passer de la description à l'analyse des systèmes, d'un contenu factuel à des relations généralisables, grâce à des études empiriques à caractère scientifique. Aux affirmations péremptives telles que « réduire la taille des classes améliore les apprentissages des élèves », « le niveau scolaire progresserait si l'on dépensait davantage » ou encore « les structures décentralisées sont bénéfiques en terme d'apprentissage », les positivistes préfèrent des validations statistiques opérées en collectant un ensemble de données réelles sur les productions des systèmes éducatifs, les caractéristiques des élèves et les conditions d'enseignement (Mons, 2004).

Les grandes évaluations internationales qui constituent la référence de notre présente réflexion se situent clairement dans ce mouvement positiviste et universaliste. Elles s'appuient en effet sur des collectes de données portant simultanément sur l'organisation et les caractéristiques des systèmes éducatifs et de leurs acteurs, notamment les élèves et les enseignants, et sur les résultats obtenus. L'objectif est de mettre en relation les « processus » et les « produits » afin de déterminer quels sont les facteurs scolaires qui permettent le développement et l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs. La prise en compte des ressources mobilisées, qu'elles soient humaines, financières ou pédagogiques induit une approche de type coût-efficacité, et annonce le lien récurrent et historique entre recherche et politique éducative que sous-tend la mise en œuvre de ces évaluations internationales.

Des enquêtes de l'IEA au programme PISA : évolution scientifique et politique

En 1952, l'UNESCO a créé à Hambourg l'UIE (*Unesco Institute of Education*) qui existe encore aujourd'hui. Une fois par an, au cours des années 1950, s'y tenaient des séminaires d'une durée d'une semaine réunissant les figures les plus éminentes de la recherche en éducation. C'est ainsi qu'émerge le projet d'évaluer la qualité des

apprentissages des élèves dans différents pays par un même test de connaissances international (Husen et Postlethwaite, 1996). Le groupe fondateur de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) a pour objectif, de façon pionnière, en plus de pratiquer des tests d'évaluation des acquisitions des élèves, d'analyser les facteurs de réussite scolaire en prenant en considération des données relatives aux caractéristiques des élèves, au contexte d'apprentissage et à la mise en œuvre des programmes d'enseignement.

Notons ici que le premier directeur du Centre d'éducation comparée de l'Université de Chicago, C.A. Anderson, a joué un rôle majeur dans la constitution de l'IEA et la réalisation de ses premières enquêtes internationales. A l'image d'autres pionniers de l'IEA, Anderson estimait que le but ultime de l'éducation comparée est la connaissance systématique de la causalité en éducation, et qu'il était possible et même nécessaire de parvenir à des lois de portée générale en partant des résultats des études comparées, confirmant la prééminence du paradigme positiviste et universaliste. Au départ, c'est donc bien au sein de la communauté scientifique que fut posé le problème de la comparaison des résultats des systèmes d'enseignement. Les intérêts des chercheurs vont ensuite rencontrer les préoccupations des décideurs politiques et seront repris à leur compte par les responsables des systèmes d'enseignement.

Une première illustration réside dans l'influence du contexte politique de l'époque. Le 14 octobre 1957, l'Union soviétique avait réussi à mettre en orbite le premier satellite artificiel de la Terre, le Spoutnik I, ce qui marqua l'opinion publique occidentale, surtout aux Etats-Unis où surgit la crainte de perdre à la fois le leadership technologique et scientifique mondial et... la guerre froide avec l'Union soviétique. La réaction fut rapide et forte, avec le développement d'un vaste programme de recherches scientifiques et de plusieurs initiatives d'amélioration de l'enseignement scientifique au niveau secondaire, jugé de niveau très insuffisant (Bottani et Vrignaud, 2005).

Ce facteur fut certainement déterminant dans l'intérêt des Etats-Unis pour la mise en œuvre d'un programme international d'évaluation des systèmes d'enseignement permettant de comparer sur une base objective les niveaux d'instruction des élèves. Par la suite, de nombreuses enquêtes seront réalisées par l'IEA jusqu'au début des années 2000, dans des domaines aussi variés que les mathématiques, les sciences et la langue maternelle. En moyenne, une vingtaine de pays vont participer à ces enquêtes, la couverture géographique augmentant progressivement jusqu'à inclure, dans les enquêtes les plus récentes, quelques pays non industrialisés.

Un trait dominant des évaluations internationales concerne en effet la très faible représentation des pays en voie de développement. Dans les années 1990, des programmes d'évaluation « spécifiques » apparaissent dans différents contextes régionaux : le projet LLECE (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de la Calidad de la Educacion*) qui regroupe 18 pays d'Amérique Latine ; le programme PA-SEC (le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs) dans les pays sub-sahariens francophones ; le réseau SACMEQ (Le Groupe-ment d'Evaluation de la qualité de l'Enseignement en Afrique Australe) qui réunit 15 pays. Ces programmes sont principalement consacrés à l'évaluation des acquisitions des élèves à l'école primaire.

On comprend dès lors qu'il existe un lien étroit entre les possibilités de financement et la programmation des évaluations internationales. Pour les enquêtes de l'IEA, ce lien a constitué un enjeu permanent puisque selon les sources de financement, les projets devaient être modifiés pour tenir compte des exigences ou des objectifs des financeurs. Par ailleurs, faute de financement assuré et suffisant, l'IEA a dû renoncer à des enquêtes justifiées d'un point de vue scientifique : par exemple l'échec des propositions d'évaluation des compétences linguistiques dans une deuxième langue, déterminé par le désintérêt des financeurs les plus puissants, notamment les Etats-Unis, qui n'avaient aucun intérêt à réaliser une étude comparée de ce type ; ou encore le projet d'évaluation des compétences en écriture, réalisé une fois en 1984-85 et qui n'a plus été reconduit depuis.

En revanche, l'évaluation des compétences ou des connaissances en mathématiques est récurrente, non seulement à cause de la relative facilité de la construction des épreuves de mathématiques, mais aussi en raison de l'accès facilité aux fonds nécessaires pour réaliser des enquêtes, en particulier aux Etats-Unis où l'objectif de s'imposer comme le premier système d'enseignement au monde dans le domaine des mathématiques a été plusieurs fois souligné et affirmé par les Présidents successifs de ce pays. La reconduction de l'enquête TIMSS (*Third International Mathematic and Science Study*) en 1999 et en 2003 fut pratiquement imposée par les autorités américaines qui n'ont pas ménagé leurs efforts financiers pour favoriser la participation de nombreux pays à ces enquêtes programmées dans le but de vérifier l'évolution du niveau de compétences des étudiants américains en mathématiques et en sciences par rapport aux résultats atteints par les étudiants d'autres pays.

L'IEA a dans ce cas reçu les ressources financières nécessaires pour planifier, organiser et conduire au niveau international ces évaluations, malgré le fait qu'à peu près dans les mêmes années l'OCDE avait commencé le programme PISA (*Programme for International Student Achievement*) dont l'un des domaines d'évaluation était la culture mathématique des élèves à 15 ans. Ce nouveau programme avait été envisagé par l'OCDE dès les années 1980 pour être finalement lancé en 2000. Notons ici qu'un élément moteur de cette « relance » conduite par l'OCDE fut la publication du rapport *A Nation at Risk* (NCEE, 1983) qui remettait en cause la qualité de l'enseignement américain suite aux résultats des enquêtes de l'IEA. L'objectif de PISA est de tester, par intervalle de trois années, les compétences des élèves en mathématiques, sciences et langue maternelle. Plus de 50 pays participent à ce programme qui constitue désormais la référence principale en matière d'évaluation internationale des systèmes éducatifs.

Le développement et le succès grandissant de ces évaluations s'est opéré dans un contexte politique et socio-économique dont l'évolution suscite aujourd'hui de nombreuses réflexions. Les évaluations internationales ont permis des avancées importantes dans

l'analyse du fonctionnement des systèmes éducatifs mais suscitent en même temps des interrogations sur l'influence qu'elles ont tendance à exercer sur l'orientation des politiques éducatives.

Contexte, évolution et avancées récentes

Des facteurs de développement favorables et déterminants

La participation croissante et assidue des différents gouvernements aux évaluations internationales est liée à des préoccupations communes et des évolutions marquantes des systèmes éducatifs. Selon Kallaghan (1996), plusieurs facteurs déterminants entrent en jeu, au premier rang desquels figure, suite à l'expansion quantitative de l'éducation dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, l'émergence de besoins concernant l'amélioration qualitative de l'enseignement. Ceci est à relier à l'augmentation des coûts de l'éducation, et donc à la nécessité de mettre en relation les investissements réalisés avec les résultats obtenus et répondre à un questionnement de type coût-bénéfice ou coût-efficacité. De plus, dans un contexte de mondialisation et de globalisation de l'économie, le rôle de l'éducation est devenu stratégique au plan de la compétitivité internationale. Enfin, les évaluations internationales, en mettant l'accent sur les acquis des élèves d'un système d'enseignement par rapport à d'autres, ont de plus en plus servi d'outil de légitimation, a priori ou même a posteriori, des réformes éducatives entreprises dans les différents pays. Ceci a conduit certains auteurs à dénoncer une tendance « impérialiste » des évaluations internationales et des organisations qui les financent, en ce qu'elles favoriseraient la mise en place d'un modèle éducatif dominant, davantage accepté par les petits pays que par les pays les plus influents (Marginson et Mollis, 2001). Mais ce phénomène est aussi le résultat d'un processus historique d'uniformisation relative des modèles éducatifs.

Le processus d'homogénéisation des systèmes éducatifs

Depuis la fin de la 2^{ème} guerre mondiale, l'évolution des systèmes éducatifs dans le monde s'est orientée le plus souvent dans la même direction, aboutissant à un modèle relativement commun d'organisation de l'enseignement et de ses principaux objectifs. S'il existe toujours des différences sur le plan structurel, les rapprochements s'affirment sur le plan pédagogique et curriculaire. La convergence internationale des programmes d'enseignement a fait l'objet de nombreux travaux rétrospectifs initiés notamment aux Etats-Unis par divers auteurs (Ramirez et Meyer, 2002 ; Bloom et Cohen, 2002 ; Benavot, 2004) et l'*American Academy of Arts and Sciences* (2003). Ces processus de transfert et d'homogénéisation des modèles éducatifs sont largement liés à l'influence considérable exercée par l'Union européenne et l'OCDE sur la conduite des politiques éducatives dans les différents Etats membres de ces institutions.

Une explication de ce phénomène est sans doute la mise en œuvre de la *new economy* qui se traduit par une réduction du rôle de l'Etat. Alors qu'historiquement l'éducation constituait un des piliers de l'Etat-nation, on assiste à une dérégulation et une décentralisation des modes d'organisation, des pratiques et des programmes éducatifs qui constituaient auparavant un socle de traditions et de valeurs communes au plan national (Ball, 1998). Un parallèle peut ainsi être fait entre la crise de la fonction sociale de l'école et l'absence de référence à des programmes nationaux dans les évaluations internationales, pour lesquelles la référence à l'Etat-nation comme niveau d'analyse perd du terrain (Bray et Thomas, 1995 ; Crossley, 1999). Mais comme le souligne Schriewer (2004), il convient d'être mesuré dans l'analyse d'une sorte de discours mondialisé de l'éducation et donc d'une idéologie unificatrice de l'espace éducatif. Ce débat rejoint en partie une réflexion plus large sur les conflits d'intérêts récurrents dans les finalités des évaluations internationales, entre le point de vue scientifique et une orientation politique et institutionnelle.

Des évaluations à double finalité

Les décideurs politiques et les chercheurs ont des intérêts qui renvoient essentiellement à des conceptions particulières de la nature et des finalités des évaluations internationales. Il est par exemple désormais reconnu qu'une dimension des évaluations pratiquées est assimilée au *benchmarking*, c'est-à-dire une sorte d'étalonnage, qui correspond en réalité à une notion de gestion par objectifs ou pilotage. Celle-ci, s'appliquant donc aux politiques éducatives, est supposée entraîner la mise en lumière de résultats obtenus par des politiques, stratégies et logistiques se devant d'être les plus détaillées et précises possibles pour permettre précisément cette évaluation. En revanche, une dimension plus scientifique de l'évaluation serait par exemple que sa mise en œuvre vise prioritairement l'amélioration des apprentissages des élèves et de ce fait la recherche de données susceptibles d'aider les enseignants et les élèves à mieux apprendre ou faire apprendre. Ce dernier objectif est sans doute difficile à promouvoir dans le cadre des évaluations internationales qui sont organisées selon les attentes des décideurs en matière de politique éducative et parfois perçues comme des protocoles sans intérêt immédiat ou conséquence tangible par les acteurs des établissements scolaires.

Les travaux de Ernest House (2004) montrent ainsi que l'on peut aboutir à la définition de deux types d'évaluations, antinomiques, l'une hostile aux écoles et l'autre qui leur est amicale. Selon House, « les tests standardisés de résultats sont hautement sensibles aux influences politiques. Les différentes utilisations des données fournies par des tests sont en relation avec les demandes des gouvernements qui doivent justifier leurs actions ». Il en ressort que l'évolution de l'utilisation des résultats des évaluations aux Etats-Unis depuis les années 1950 est fortement liée, toujours selon House, à la conjoncture économique et à la crédibilité que peut en retirer le gouvernement. Lorsque la situation est favorable, les évaluations servent à informer les acteurs de la vie éducative des potentialités de développement. Dans une configuration plus défavorable, le gouvernement cherche à se protéger et utilise les évaluations comme moyen de

pression, en demandant aux établissements scolaires de rendre compte de leur action et d'assumer la responsabilité de leurs résultats. A l'inverse, une évaluation amicale selon House est une évaluation qui devrait être « démocratique, fondée sur le dialogue et la discussion » pour se transformer en véritable opération pour l'apprentissage au service des écoles. Lorsqu'on se rapproche de cet idéal, les résultats obtenus peuvent représenter des avancées fondamentales et inédites dans la recherche des facteurs déterminants de l'amélioration de qualité des systèmes éducatifs.

Des apports essentiels sur l'impact réel des facteurs scolaires et extra-scolaires

Sur le plan sociologique, dans le prolongement du fameux rapport Coleman (1966), s'était peu à peu ancrée l'idée que l'école n'avait pas la possibilité de corriger les inégalités scolaires, dès lors assimilées à une fatalité. La comparaison de la dispersion de résultats entre les élèves et de la relation entre ces résultats et leurs caractéristiques socio-économiques montre que selon les pays, l'école aggrave les inégalités mais a tendance à les réduire dans d'autres : donc l'école crée des différences, ce qui ravive un vif débat sur l'efficacité sociale du système éducatif dans de nombreux pays, comme le montre l'exemple des Etats-Unis dans la dernière partie de cet article.

Un autre débat sensible est relatif à l'influence des dépenses éducatives sur les résultats des élèves. La plupart des études menées au sein des systèmes éducatifs, notamment aux Etats-Unis, ont conclu à l'absence de relation significative entre les ressources financières et les performances académiques des élèves. Or la réalité semble plus complexe : le programme PISA, qui s'appuie sur un échantillon très diversifié de pays, à la fois industrialisés et émergents, a montré qu'en raisonnant à partir d'un indicateur de dépenses cumulées, on observe bien une liaison entre le niveau des dépenses et le niveau scolaire des élèves. Mais cette relation n'est pas linéaire puisque le niveau scolaire n'augmente plus lorsqu'on a atteint un certain seuil d'investissement. Ce seuil est déjà atteint par les pays

industrialisés dont bien entendu les Etats-Unis que nous avons retenu à titre d'exemple significatif pour illustrer la portée et l'interprétation socio-politique des résultats obtenus aux dernières évaluations du programme PISA.

Résultats de PISA et débats aux Etats-Unis

Aperçu international de la situation du système éducatif américain

Dans le contexte mondial globalisé qui est le notre, le rôle déterminant des comparaisons internationales et la nécessité d'une vision décentrée sont bien perçus aux Etats-Unis : les citoyens américains ont compris que leur environnement économique dépasse le cadre des villes et des Etats américains et qu'ils sont en concurrence avec des individus résidant loin de leurs frontières. Les chercheurs en sciences économiques et sociales intègrent également l'impact décisif des compétences éducatives d'une nation sur sa croissance et sa puissance économique. Dans ces conditions, en plus des compétences de base en lecture et en écriture, il est attendu des élèves américains de solides connaissances en mathématiques et en sciences, ceci devant constituer un vecteur essentiel du bien-être futur de l'ensemble des Etats-Unis.

Les Etats-Unis demeurent le pays industrialisé où le niveau de formation atteint par les adultes est le plus élevé. Mais ce leadership issu des conséquences de la 2^{ème} guerre mondiale, notamment de la constitution d'une population active massive et compétitive, s'est maintenu dans les années 1960 pour décliner ensuite de façon significative : parmi les 27 pays de l'OCDE, les Etats-Unis se situent désormais au 21^{ème} rang pour ce qui concerne les taux d'achèvement des diplômés de l'enseignement supérieur (*high school level*). Entre 1995 et 2005, les résultats des étudiants américains ont fait passer les Etats-Unis du 2^{ème} au 14^{ème} rang dans l'OCDE, surtout parce que les autres pays ont connu des taux de réussite de plus en plus élevés (*college graduation*). A ce même niveau, le nombre de diplômés scientifiques pour 100 000 individus âgés de 25 à 34 ans s'élève à

1 100 aux Etats-Unis alors que la moyenne des pays de l'OCDE se situe à 1 295 diplômés, et même plus de 2 000 diplômés en Australie, Finlande, France ou Corée (*Education at a glance*, 2007).

Objectifs, caractéristiques et résultats américains de l'enquête PISA 2006

Depuis son lancement en 2000, le programme PISA a progressivement amélioré son protocole d'évaluation des acquisitions des élèves, notamment sur le plan comparatif, pour adapter un schéma de tests de connaissances et de compétences rigoureusement compatible avec les différents standards nationaux. Les 57 pays participants à l'enquête 2006 ont approuvé un protocole qui évalue non seulement ce que les élèves ont appris en mathématiques, science et lecture, mais aussi et surtout dans quelle mesure les élèves sont capables d'exploiter ces connaissances pour répondre à des compétences relevant de la vie d'adulte. Cette orientation vers la vie active représente sans doute l'apport le plus important et original du programme PISA.

Notons que PISA recueille également des données sur les caractéristiques personnelles et familiales des élèves et sur les conditions d'organisation des enseignements dans les établissements scolaires. Ces collectes de données sont conduites sous la direction d'experts associés des pays participants qui veillent également à la constitution des matériaux d'évaluation transposables de façon adéquate sur le plan culturel et linguistique. Plus de 400 000 élèves âgés de 15 ans ont finalement participé à l'évaluation 2006, les pays représentés contribuant à environ 90% de l'économie mondiale.

Les résultats obtenus aux Etats-Unis ont montré que les élèves américains continuent de réaliser des scores décevants en sciences et en mathématiques, témoignant d'un niveau de compétences très éloigné des attentes définies dans le cadre d'une préparation à la compétitivité dans une économie globalisée. En moyenne, les Etats-Unis se situent au 25^{ème} rang sur les 30 pays membres de l'OCDE en mathématiques et au 21^{ème} rang en sciences. Dans la plupart des

domaines abordés dans les tests, les élèves américains sont donc largement en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, pas nécessairement en raison d'une baisse de leur niveau absolu mais souvent parce que les élèves d'autres pays ont davantage progressé. Ces tendances fournissent un éclairage sur ce qu'ont réalisé ces autres pays pour améliorer leurs performances et alimentent une discussion récurrente sur les leçons que devraient en tirer les Etats-Unis, notamment sur le plan social et économique, objet de nombreux débats.

Des inégalités sociales déterminantes... dont on peut atténuer l'effet

Les résultats de PISA confirment le fait que les inégalités socio-économiques ont un impact significatif sur les résultats obtenus par les élèves américains mais montrent également que d'autres pays (par exemple la Finlande, le Canada, le Japon, Hong-Kong) sont capables d'atténuer cet impact grâce à la qualité de l'enseignement dispensées dans leurs établissements scolaires : comme le souligne Schleicher (2007), « *Finland is able to lessen the impact of socioeconomic background* ». En moyenne, le test PISA attribue environ 18% de la variance des scores des élèves américains en sciences à des facteurs socio-économiques. La moyenne des pays industrialisés se situe à 14%, mais cette proportion ne dépasse pas 8% dans le cas de la Finlande et du Canada.

De ce point de vue, l'argument commun consistant à mettre en avant une plus forte disparité socio-économique dans la population américaine pour expliquer les difficultés rencontrées est également invalidé par les données de PISA. En effet, les pays dont les élèves sont les plus performants se caractérisent par une population sans doute plus homogène sur le plan ethnique mais accueillent des élèves dont l'origine sociale est très diversifiée. Dans le même ordre d'idée, les résultats de PISA contredisent l'argument selon lequel les tests profiteraient davantage aux pays de petite taille.

C'est donc davantage dans la forte dispersion des performances entre les écoles que se situe le problème aux Etats-Unis, ainsi qu'en Allemagne par exemple. Dès lors, il convient de ne pas dissocier l'objectif d'améliorer la performance d'ensemble de tous les élèves et celui d'assurer un niveau de progression équivalent pour des élèves d'origine sociale différentes : « *Quality and equity need not be considered as competing policy objectives* » (Schleicher, 2007).

Ce dernier objectif n'est pas atteint aux Etats-Unis où des travaux ont montré sans ambiguïté que les élèves moins favorisés socialement « bénéficient » de programmes scolaires moins exigeants, d'enseignants moins qualifiés et de moins de ressources pédagogiques que leurs camarades scolarisés dans des établissements mieux dotés : de façon générale, les élèves socialement défavorisés ont « moins » de tout ce qui peut améliorer la qualité de l'enseignement. Si l'opinion publique américaine pouvait avoir l'illusion que le système fait ce qu'il a à faire de ce point de vue, les résultats internationaux viennent lui rappeler que ce n'est pas le cas (Cavanagh, 2007).

De plus, les résultats de PISA ont permis d'invalider l'hypothèse, assimilée à un « mythe », de l'influence déterminante du nombre d'enfants immigrés scolarisés dans le système éducatif américain. Un premier argument a consisté à montrer qu'il ne s'agit pas d'une spécificité américaine, d'autres pays industrialisés, plus performants, accueillant sensiblement la même proportion d'élèves immigrés. Ensuite, même si globalement les élèves immigrés obtiennent de moins bons scores que les élèves « natifs », aucune relation significative n'a été observée entre la proportion d'élèves immigrés dans le pays et le résultat aux tests.

Une auto-critique excessive ou... encore insuffisante ?

Depuis plusieurs années, nombre de responsables politiques et économiques et américains se sont alarmés des mauvais résultats régulièrement obtenus par les élèves américains dans les évaluations internationales (mais aussi nationales), attirant toujours l'attention sur

les enjeux sous-jacents de compétitivité économique mondiale qui sous-tendent cette évolution. D'autres voix estiment que cette propulsion à une dévalorisation quasi permanente est excessive et surtout néfaste à la promotion d'une image positive et conquérante d'une Amérique toujours ambitieuse au plan internationale, au-delà des déficits égalitaires néanmoins admis de son système éducatif.

Mais la crainte d'une faiblesse scientifique majeure touchant l'ensemble du système, y compris les zones les plus favorisées, demeure. Elle est par exemple illustrée par la thèse soutenue dans un documentaire controversé, *Two Million Minutes*, qui retrace le parcours académique de six élèves américains dans trois pays et conclut au déclin du système éducatif des Etats-Unis par son incapacité à s'adapter aux exigences internationales : « *America is the one country in the world that doesn't seem to recognize that it's in competition for the great minds and the capital of the world* ». Les Etats-Unis ont en tous cas suspendu leur participation à PISA en 2007, peut-être parce les résultats du programme No Child Left Behind n'ont pas émergé ou parce que la concurrence internationale est trop vive dans PISA. Or fermer les yeux n'est guère constructif, conclusion sans doute à portée plus universelle...

Azzedine Si Moussa³

Références

- American Academy of Arts and Sciences (2003): Project on Universal Basic and Secondary Education, The UBASE project: A Progress Report.
- Andriamampianina P. & Si Moussa A. (2004), *L'accès à la mobilité dans les îles de l'Océan Indien, Comparaison des profils sociologiques et des choix d'orientation*, XII^{ème} Congrès Mondial d'Education comparée, Label AFEC - Symposium francophone, La Havane, 25-29 octobre.

³ Université de La Réunion, 15 av. René Cassin, B.P. 7151, 97715 Saint-Denis Messag. Cedex 9 (France).

- Ball S. (1998), Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy, *Comparative Education*, 34, 2, 130-99.
- Benavot A. (2004), *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000*, BIE-Genève.
- Bloom E. D. & Cohen E.J. (2002), Education for All: An Unfinished Revolution, *Daedalus*, 84-94.
- Bottani N. & Vrignaud P. (2005), La France et les évaluations internationales, Rapport pour le HCEE, n°16.
- Bray M. & Thomas M. (1995), Levels of Comparison in Educational Studies : Different Insight from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses, *Harvard Educational Review*, 65, 3, 472-90.
- Cavanagh S. (2007), Poverty's Effect on U.S. Scores Greater Than for Other Nations, *Education Week*, Dec. 7th.
- Coleman J.S. & alii (1966), *Equality of Educational Opportunity* (2 vols). Washington D.C. : U.S. Government Printing Office.
- Crossley M. (1999), Reconceptualising Comparative and International Education, *Compare*, 29, 3, 249-67.
- Farrell J. (1979), The Necessity of Comparisons and the Study of Education : The Saliency of Science and the Problem of Comparability, *Comparative Education Review*, 23, 1, p. 3-16.
- House E. (2004), Aspects politiques des évaluations à grande échelle aux Etats-Unis, *Politiques d'éducation et de formation*, Analyses et comparaisons internationales, 11, 2, 94-101.
- Husen T. & Postlethwaite (1996), A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), *Assessment in Education*, 3, 2, 129-41.
- Jullien M.-A. (1817), *Esquisse et Vues préliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparée*, Manuscrit réédité en marge du Congrès Mondial de la CESE, Dijon, 1993.
- Kallaghan (1996), IEA Studies and Educational Policy, *Assessment in Education*, 3, 2, 143-60.
- Le Thanh Khoi (1986), Toward a General Theory of Education, *Comparative Education Review*, 30, 1, 12-29.
- Mallison V. (1975), *An Introduction to the Study of Comparative Education*, London : Heinemann.
- Marginson S. & Mollis M. (2001), « The door opens and the tiger leaps » : Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium, *Comparative Education Review*, 45, 4, 581-615.

- Mons N. (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Thèse en Sciences de l'Education : Université de Bourgogne.
- NCEE, National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation at Risk : the imperative for educational reform*, Washington D.C. : US Government Printing Office.
- Noah H. J. & Eckstein M. A (1969), *Toward a Science of Comparative Education*, New York : Macmillan.
- OECD, *Education at a glance*, 2007.
- Ramirez F. O. & Meyer J. W. (2002), *National curricula: World models and national historical legacies*, University of Stanford.
- Sadler M. (1900), How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education, in J. H. Higginson (Eds, 1979), *Selections from Michael Sadler*, Liverpool : International Publishers Ltd.
- Schleicher A. (2007), *OECD briefing note for the United States, PISA 2006: science competencies for tomorrow's world*.
- Schriever J. (2004), L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale ?, *Revue française de pédagogie*, 146, p. 7-26.
- Si Moussa A. & Tupin F. (2005), Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultra-périphériques, in Demeuse M. & al. (dir.), *Vers une école juste et efficace*, 115-32, De Boeck.
- Si Moussa A. (2003), *L'éducation comparée à La Réunion*, Actes du Colloque « Education comparée et coopération internationale, Université de La Réunion et CIEP, 7-8 novembre.
-