

École : la grande transformation ?

Les clés de la réussite



PÉDAGOGIES | références |

François Muller
Romuald Normand

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

François Muller
Romuald Normand

École : la grande transformation ?

Les clés de la réussite

Préface d'André de Peretti

Postface de Jean-Louis Derouet



Directrice éditoriale : Sophie Courault
Responsable éditoriale : Sylvie Lejour
Coordinatrice éditoriale : Maud Taïeb, Carole Fossati
Lectrice – correctrice : Émeline Guibert, Isabelle Macé
Maquettiste : Myriam Dutheil

© 2013 ESF éditeur
Division de la société Intescia
52, rue Camille-Desmoulin
92448 Issy-les-Moulineaux cedex

www.esf-editeur.fr

ISBN : 978-2-7101-2948-6

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-editeur.fr*

Sommaire

Préface, André de Peretti	7
Introduction	11
1. Du pilotage par les résultats à la mise en œuvre d'une obligation de rendre compte « intelligente »	25
Les réformes éducatives au nom de l'obligation de résultats : une dérive technocratique	27
De la conception et de l'usage des données d'évaluation : une tension paradoxale	28
L'évaluation pour les apprentissages : une expérimentation devenue une politique	34
L'auto-évaluation de l'unité éducative : une démarche pour accompagner le changement	46
La présence et l'accompagnement d'un « ami critique »	58
Transformer l'inspection ? Entre accompagnement d'équipes et démarches d'audit	61
Annexes	75
2. Refonder la formation continue : pour un développement professionnel des enseignants	93
Le développement professionnel : un enjeu européen et international	96
Le développement professionnel des enseignants : qu'est-ce qui marche ?	103
Communautés et réseaux d'apprentissage professionnel au service d'une dynamique de changement	111
Refonder la formation continue : quel modèle efficace de développement professionnel ?	121
Pour conclure	128
Annexes	131

3. Diriger l'établissement scolaire :	
 vers un nouveau partage des rôles et des responsabilités	139
Les changements de l'organisation scolaire	
et leurs conséquences sur le rôle de l'encadrement	141
Partager les responsabilités dans l'organisation scolaire :	
comment faire évoluer la division du travail pédagogique ?	160
La direction de l'établissement scolaire :	
quels effets sur l'amélioration de la réussite des élèves ?	166
La direction scolaire au service d'une dynamique	
de changement : pour une approche systémique	170
Annexes	179
4. L'innovation dans une organisation scolaire	
 en réseaux : diffuser les connaissances	
 et les pratiques professionnelles	183
Conduire l'innovation selon une réflexion systémique	
en développant des compétences collectives	185
La grande transformation de l'innovation :	
promouvoir la contagion des idées et des solutions nouvelles	194
Des réseaux d'établissements reliés à un centre local :	
production, médiation et utilisation des connaissances	
sur l'innovation	212
L'auto-évaluation de l'innovation :	
une démarche d'enquête à l'échelle de l'établissement scolaire	219
Annexes	227
Conclusion générale	243
Postface, Jean-Louis Derouet	251
Bibliographie	259

Préface

André de Peretti

C'est un ouvrage considérable qui est proposé dans les pages qui suivent aux principaux acteurs du système éducatif français, à la mesure des changements importants, novateurs, qui s'imposent de nos jours, pour remédier aux difficultés croissantes rencontrées pour faire réussir nos élèves.

Dans notre époque marquée par une mondialisation accélérée des rapports entre les hommes, leurs cultures, leurs technosciences et leurs interactions, l'horizon de chaque établissement scolaire ne peut plus être réduit et fermé, clos et enclos, séparatif et hypersélectif aux dépens de nos jeunes. Les responsabilités d'enseignement et d'éducation ne peuvent plus rester disjointes et isolées les unes des autres.

Pour préparer « l'École de demain », il est temps de mettre à la disposition des divers responsables ou acteurs d'enseignement et de professionnalisation les données, émergentes et convergentes mondialement, en matière de savoirs, de savoir-faire, d'outillage ingénierique en développement. Elles sont devenues indispensables pour assurer l'insertion, non de quelques favorisés, mais bien de tous les individus.

L'ouvrage est synchronique, mettant en regard les politiques d'éducation récentes ou actuelles dans une optique comparative, dans la géographie mondialisée des pratiques de l'innovation en éducation ; il tente de mettre en résonance les dispositifs et pratiques du changement documentés dans les différents pays observés avec les innovations recensées et suivies, émergentes et validées en France. En cela, il est le prolongement très complémentaire d'ouvrages diachroniques, comme ceux d'Antoine Prost, consacrés à l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France¹, ou encore de ceux que nous avons nous-mêmes consacrés aux mille et une propositions pédagogiques réunies en une compilation ingénieuse des pratiques réussies² il y a peu d'années.

1. Par exemple, Prost A., *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, coll. « Points Histoire », Seuil, 1997.

2. Muller F. & Peretti A. De, *Mille et une propositions pédagogiques, pour animer son cours et innover en classe*, ESF éditeur, 2008.

À cet égard, la présente contribution offre une mise en système du changement de l'École, par ses acteurs et pour les élèves, les auteurs évoquent même la « grande transformation », en partant de concepts éclairants et éclairés reliés entre eux : évaluation, leadership, développement professionnel et innovation ; c'est une mine d'idées, de formes d'organisation et de méthodologie, de possibilités ingénieriques, que dans leur ampleur les quatre chapitres de ce livre offrent aux multiples responsables et aux enseignants comme aux formateurs ou aux personnes en préparation professionnelle.

Le chapitre premier est tout entier dédié à la variété des évaluations, d'abord celles des élèves, comme vecteur puissant et efficace de valorisation des acquis des jeunes et d'amélioration de l'école, à condition de la connecter étroitement avec l'auto-évaluation des pratiques enseignantes, en se fondant sur la pertinence d'exemples locaux, ou relevés aux quatre coins du globe, ou dans l'arborescence de sept annexes de ressources ingénieriques notamment écossaises.

Au deuxième chapitre s'exposent les conditions d'une enquête réfléchie et efficace sur les pratiques qui engage à la refondation de la formation continue des enseignants : elle devient « développement professionnel », dépassant la mise à jour théorique ou culturelle, pour mieux articuler expériences, analyses, apports et évaluation collective et solidaire au sein des équipes. De « nouveaux modèles » mis en œuvre à travers le monde y sont fructueusement esquissés, donnant des possibilités neuves de définir des objectifs cohérents et appropriés, ordonnés aux lendemains attendus.

Mais, et ce sera un troisième chapitre, la volonté d'évaluations personnalisées et stimulantes autant que de formations innovantes et responsabilisantes, requiert naturellement la construction d'un cadre nouveau de l'organisation scolaire et d'un partage avisé des rôles et des responsabilités selon une approche systémique. Celle-ci doit permettre et favoriser des interactions opportunes entre divers établissements aussi qu'entre tous les personnels en fonction. Ces rencontres, ces interactions, peuvent s'opérer et se renouveler selon des styles variés, illustrés par des exemples suggestifs et déjà à l'œuvre.

En un quatrième et dernier chapitre, l'innovation tient le cœur de la diffusion des connaissances et des pratiques. Et les expérimentations méritent d'être positivement régulées, dans et aussi entre les établissements, appelés à s'organiser en réseaux professionnels d'échange de savoirs. Il s'agit de faire que chaque professionnel devienne « contributeur », en promouvant corrélativement une contagion des idées et des solutions nouvelles. En ces buts, un inventaire expert et collectif des pratiques pour mieux innover, de notoires analyses et recommandations aussi que des exercices de créativité et de transposition d'exemples relatée sont présentés en ce chapitre final ou en ses riches annexes.

Une conclusion générale peut faire le point sur les perspectives d'un changement notoire de l'École de demain. C'est un cadre – ou réseau ou encore toile de rapprochements et d'appuis inventifs – qui est dessiné. On peut alors espérer que, suivant la présente et riche « encyclopédie » des formes émergentes de systèmes de formation et d'enseignement, une *École de Demain* pourrait donc être mise en chantier : accroissant les relations interactives entre les individus de tous les âges et de tous les lieux ou de tous les groupes, en harmonisation à la mondialisation en sa complexe croissance. Un travail de réflexion et d'invention ou d'application sera bienvenu, appliqué, en puisant dans la richesse instrumentée des pays qui vous attendent.

Gratitude soit aux contributeurs d'une vibrante École de Demain, déjà en recherche ou en devenir !

André de Peretti

Introduction

La transformation de l'école, vers une quatrième voie ?

Ce livre part d'un constat. Sur le terrain, des professionnels, même parmi les plus volontaires dans la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, se trouvent désorientés et souvent désespérés faute d'explication claire des enjeux de la réforme et d'un accompagnement efficace pour changer leurs pratiques professionnelles. Notre but est de leur redonner confiance : **une transformation de l'école est possible** et, par bien des aspects, elle est déjà à l'œuvre ; pour advenir, elle nécessite un certain nombre d'ajustements, non tant dans l'orientation de la politique éducative, que dans l'organisation pédagogique **à l'échelle de l'établissement scolaire** ou de la classe. Les idées développées dans cet ouvrage ne constituent pas un énième « discours de la méthode » et moins encore une critique radicale de l'existant. Les professionnels de l'éducation possèdent une bonne expertise et ils font preuve d'un vrai professionnalisme : capables de réflexivité sur leurs pratiques, ils souhaitent que leurs conditions de travail s'améliorent. Toutefois, en l'absence d'**une ingénierie de la réforme**¹, explicite ou encore durable, ils manquent de ressources ou d'aides pour mettre en œuvre le changement attendu dans l'amélioration de la réussite des élèves.

Dans les pages qui suivent, nous proposons **des approches et des démarches concrètes**, facilement transposables, qui ont montré leur efficacité quant aux résultats des élèves au regard des compétences fondamentales du socle commun ; elles puisent dans des expérimentations ou des innovations pédagogiques menées en France et montrent que différents chemins sont déjà empruntés localement dans la conduite du changement².

-
1. **Ingénierie de la réforme** : comme le montre la recherche internationale, la réussite d'une politique éducative dépend étroitement de la mise en œuvre d'une stratégie systémique s'appuyant sur des leviers du changement. Une ingénierie est nécessaire pour articuler ces différents leviers dans une programmation cohérente visant l'amélioration de l'efficacité du système éducatif et la réussite des élèves. Cette ingénierie place l'unité éducative au centre et elle en fait le point d'équilibre entre pilotage centralisé et autonomie, entre pression et accompagnement, entre évaluation externe et interne, entre standardisation et innovation, entre contrôle hiérarchique et travail en réseaux.
 2. Nos arguments s'appuient, en plus, sur un certain nombre de **recherches internationales et d'expériences** conduites dans différents pays. Se reporter à la bibliographie pour les références.

Nous sommes conscients que toutes les expériences, connaissances et pratiques ne se valent pas, qu'elles ne sont pas directement transposables, qu'elles relèvent de contextes historiques, culturels, institutionnels différents, qu'il existe une tradition comme une histoire, ancienne ou plus récente. Nous ne prétendons pas à une comparaison internationale exhaustive et nous cherchons plutôt à illustrer certains éléments d'ingénierie éducative et pédagogique ayant fait leurs preuves. C'est pourquoi les innovations sélectionnées sont présentées au regard des conditions socioculturelles de leur émergence et de leur développement.

La « grande transformation » de l'École

Avant d'aller plus loin, et pour éclairer le lecteur, il faut décrire la grande transformation de l'École qui marque les systèmes éducatifs et les politiques d'éducation au cours des dernières décennies. La France, comme d'autres pays, se situe en effet dans une même trajectoire internationale.

Jusqu'à la fin des années 1970, le **système d'école compréhensive** (ou école du tronc commun) fut prédominant ; sa version moderne est anglaise, et l'adaptation française tardive (réforme Haby, création du collège « unique »). Il constituait, dès le début des années 1920, une revendication du Parti travailliste. Son objectif était simple : mettre fin à la sélection précoce des élèves des classes moyennes et populaires tout en améliorant leur accès à l'enseignement secondaire et supérieur³. Il faut toutefois attendre 1965 pour que ce système soit étendu à tous les élèves anglais après que le Parti travailliste l'eut développé à titre expérimental dans plusieurs districts. Ensuite, le modèle s'internationalise, notamment sous l'action de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), alors que tous les pays occidentaux s'engagent dans une même massification/démocratisation des études, non seulement pour réduire les inégalités entre élèves mais aussi pour former le capital humain exigé par la croissance économique mondiale. Cette époque constitua une sorte d'âge d'or pour l'éducation, mais elle fut remise en cause par la crise économique et sociale de la fin des années 1970 et du début des années 1980.

À l'échelle internationale, les responsables de l'éducation ont pris soudain conscience, face à la montée du chômage des jeunes et en l'absence de qualifications de certains d'entre eux, que les systèmes éducatifs devaient être réorientés pour plus d'efficacité dans la formation de la main-d'œuvre afin d'affronter de

3. Dès sa création, le système d'école compréhensive nourrissait de grands espoirs parmi les pédagogues et les décideurs politiques. Ces derniers soutenaient les innovations pédagogiques tout en cherchant à placer l'élève au centre du système éducatif et à transformer les pratiques des enseignants. Ceux-ci bénéficiaient d'une autonomie professionnelle forte, mais aussi de la confiance des élèves et de leurs parents en l'absence de chômage et de problème d'insertion dans l'emploi. Les établissements scolaires profitaient de ressources et d'un encadrement confortable alors que se multipliaient les nouvelles constructions pour faire face à l'arrivée de nouvelles générations d'élèves.

nouveaux défis, notamment l'amélioration de la compétitivité économique⁴. Au début des années 1980, la politique éducative aux États-Unis, au Royaume-Uni et dans les autres pays anglo-saxons, visait la mise en œuvre d'une obligation de rendre compte (*accountability*) et un retour aux compétences de base (*back to basics*) afin d'améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif⁵. Cette conception fut bientôt validée par l'OCDE et dans un certain nombre d'autres pays occidentaux.

Ces systèmes d'évaluation standardisée se sont développés tout au long des années 1980⁶. L'obligation de résultats et l'évaluation des élèves sont devenues des axes forts des politiques éducatives à travers le monde. Dans les pays anglo-saxons, elles ont été associées à un développement du quasi-marché scolaire⁷. Cette orientation, dénoncée par beaucoup d'observateurs et de chercheurs, a renforcé les inégalités entre élèves alors qu'il s'agissait paradoxalement de les réduire. Les effets furent plutôt négatifs : renforcement des abandons de scolarité pour les plus fragiles, stigmatisation et démoralisation de la profession enseignante, perte de créativité et d'innovation dans les pratiques pédagogiques.

Pendant ce temps, alors que la France échappait à cette logique de marché, le ministère poursuivait sa politique de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat sans pour autant changer ni les structures, ni les programmes ; la loi de 1989 cherchait à mettre l'élève au centre du système éducatif en proposant une formation renouvelée des enseignants (les MAFPEN dès 1982 pour la formation continue, puis les IUFM en 1992 pour la formation initiale) misant sur une diversification

-
4. Malgré l'effort de démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur, de nombreux travaux et données de recherche prouvaient la persistance des inégalités de réussite entre élèves dans les disciplines fondamentales comme les mathématiques, les sciences ou la lecture.
 5. L'argument avancé était relativement simple et il continue de faire l'objet d'un large consensus international : les établissements scolaires et les enseignants sont responsables de l'amélioration de la réussite des élèves dans les compétences fondamentales en mathématiques, sciences et langue maternelle. Pour cela, ils doivent se conformer à de nouvelles normes (*standards*) qui définissent les connaissances et les compétences à faire acquérir aux élèves dans les programmes scolaires. Pour s'assurer que les objectifs ont été atteints, les élèves doivent passer régulièrement des évaluations standardisées afin de mesurer leurs progrès. La réduction des écarts de réussite est considérée comme une amélioration de l'équité ou de l'égalité des chances.
 6. La France ne s'est pas tenue à l'écart puisque le ministère de l'Éducation a conçu des « évaluations nationales » au CM2 et à l'entrée en 6^e (à partir de 1991). La différence est que, dans le système français, ces évaluations ont servi prioritairement au diagnostic des difficultés des élèves mais non pas, comme aux États-Unis ou au Royaume-Uni, à leur sélection et à leur orientation dans le système éducatif ; l'approche traditionnelle des notes s'en chargeait tout en maintenant de profondes inégalités (Merle, 2007).
 7. Les évaluations standardisées étaient en effet utilisées pour révéler la qualité des établissements scolaires, renforcer la concurrence entre eux, les parents d'élèves se comportant en clients ou consommateurs d'une offre de services éducatifs.

pédagogique des pratiques mais plus souvent fondée sur des dispositifs variés au niveau du collègue⁸.

Au cours des années 1990, le Royaume-Uni occupa le devant de la scène en innovant dans la mise en œuvre des réformes. L'arrivée au pouvoir de Tony Blair et l'installation de la « Troisième Voie⁹ », conceptualisée par son conseiller Anthony Giddens, jetaient les fondements d'une nouvelle politique éducative qui devint petit à petit un laboratoire d'idées et d'expérimentations pour le monde entier (Giddens & Blair, 2002). Des dispositifs soutenant et accompagnant les professionnels au sein des établissements scolaires afin d'améliorer les résultats des élèves ont été créés. Il est difficile en quelques lignes de dresser ici le bilan de cette politique de modernisation d'autant que beaucoup d'ouvrages s'y sont consacrés de manière précise et documentée (Tomlinson, 2001 ; Walford, 2006).

Les effets négatifs des réformes de la Troisième Voie sont aujourd'hui bien connus. L'approche descendante et centralisée du Département anglais de l'éducation, relayée notamment par son agence d'inspection, l'OFSTED, a exercé une pression très forte sur les établissements scolaires et les professionnels avec un certain nombre de dérives : pratiques de bachotage et d'entraînement systématique à la passation des tests, démoraison de la profession enseignante générant des problèmes de recrutement, obsession de la performance et des indicateurs, creusement des inégalités entre établissements. Mais des réussites sont aussi à mettre à son actif : amélioration de la qualité des formations et des ressources disponibles afin d'accompagner une stratégie nationale pour la *littérature* et la *numératie*, dynamique de soutien à l'éducation prioritaire et aux élèves au bord de l'exclusion sociale, transformation des modes d'organisation pédagogique et des relations au sein des établissements scolaires, développement d'innovations et nouvelles possibilités de carrière pour les enseignants, amélioration des résultats des élèves dans les évaluations nationales.

8. Celle-ci ne put être mise en œuvre de manière généralisée dans les pratiques enseignantes, et en définitive, compte tenu des inerties fortes, elle n'avait que peu d'impact sur la réduction des inégalités de réussite. Parallèlement, sous l'action de Claude Thélot et de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), l'exigence d'évaluation dans le système éducatif français tendait progressivement à se renforcer (Thélot, 1993).

9. Cette Troisième Voie, promue par le Nouveau Parti travailliste, entendait faire de l'éducation un axe fort d'une modernisation cherchant un nouvel équilibre entre État post-bureaucratique et extension du marché (par de nouveaux partenariats public-privé et l'engagement du secteur associatif). En renforçant l'obligation de résultats (notamment à travers un système d'audit et de management de la performance), en accroissant la participation des citoyens dans la gestion des écoles, en cherchant à promouvoir de nouveaux dispositifs d'inclusion sociale, le gouvernement de Tony Blair souhaitait développer une ingénierie de la réforme inspirée des techniques du nouveau management public*.

**Nouveau management public : il caractérise la modernisation de l'administration publique centralisée et bureaucratique qui transforme ses fonctions et ses métiers dans le sens d'une plus grande décentralisation, flexibilité, transversalité, autonomie et responsabilité en cherchant la maîtrise des coûts de fonctionnement et l'efficacité des services rendus aux usagers.*

À l'échelle européenne, les années 2000 consacrent l'émergence, le développement et la reconnaissance de l'enquête PISA. Celle-ci est devenue le baromètre de l'équité et de l'efficacité des systèmes éducatifs. Succédant aux comparaisons internationales de résultats en mathématiques et en sciences, elle intègre la lecture dans l'évaluation des compétences des élèves. Ces conditions de réception ont été variables selon les pays¹⁰ (Carvalho *et al.*, 2012). PISA a créé un « choc » en Allemagne où l'ensemble de la politique éducative a été revu à partir de ce diagnostic. En France, les résultats ont été utilisés pour dénoncer le maintien des inégalités fortes entre élèves et la persistance d'un système élitiste empêchant une réelle démocratisation des études (Baudelot & Establet, 2009 ; Dubet, Duru-Bellat & Véréttout, 2010).

« *La crise finlandaise de la pensée scolaire française*¹¹ »

Prenons le cas de la Finlande si prisée par nos analystes nationaux¹². Certes, il est possible de tirer leçon des pratiques d'individualisation des apprentissages, d'une bonne expertise professionnelle des enseignants, d'une évaluation compréhensive des progrès des élèves. Mais ce n'est pas propre à la Finlande et il est facile de retrouver ces caractéristiques dans d'autres pays. En revanche, parmi les étudiants finlandais, la popularité du métier d'enseignant est un fait établi. Une carrière dans l'enseignement est choisie bien avant d'autres professions comme la médecine, le droit, la psychologie, l'ingénierie ou le journalisme. Le choix de l'école primaire demeure le plus populaire parmi les jeunes diplômés. En Finlande, il n'existe pas de pénurie de professeurs et les candidats aux masters pour les métiers de l'enseignement à l'université sont relativement nombreux. La formation de haut niveau est largement ouverte aux apports des sciences de l'éducation.

10. En fait, chaque pays interprète ces données en fonction de sa propre tradition politique et les responsables de l'éducation se soucient assez peu des débats entre chercheurs concernant la méthodologie de la mesure et la publication des résultats. Cela conduit bien souvent à des jugements superficiels sur la situation de certains pays bien placés dans ce classement international. Par exemple, quel rapport peut-il y avoir entre la Suisse, avec son système éducatif hautement sélectif, et la Finlande qui a maintenu un tronc commun sans sélection jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire ? Des pays à forts taux de réussite à PISA comme les Pays-Bas ou le Japon possèdent plus de différences dans leurs pratiques éducatives que le Royaume-Uni et les États-Unis, lesquels montrent pourtant des écarts plus importants. La motivation des élèves et leur attitude envers les tests jouent aussi sur la performance des élèves japonais ou coréens. On sait que les élèves apprennent au travers d'« outils culturels » à la base de différences importantes en termes de curriculum, de procédures d'évaluation et de tests, de contextes de classe et de stratégies pédagogiques.

11. Nous reprenons ici la formulation d'un ouvrage célèbre et marquant pour l'historiographie française : Digeon Claude, *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, PUF, 1959. Il a montré entre autres comment notamment l'École républicaine des « Jules » a été durablement conditionnée par l'analyse et la traduction du modèle de l'École prussienne de Bismarck.

12. Robert P., *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets d'une réussite*, ESF, 2008 ; Rapport d'information du Sénat, *Finlande : le bon élève des systèmes éducatifs occidentaux peut-il être un modèle ?*, 2010.

Mais les étudiants sont cependant confrontés à une forte sélection à l'entrée. Ils obtiennent en retour des salaires parmi les plus élevés d'Europe.

En Finlande, les formes traditionnelles du contrôle du travail dans la classe (inspection, programmes officiels, cahier de textes, horaires définis selon les matières d'enseignement) ont disparu depuis le début des années 1990¹³. Cela n'empêche pas la majorité des enseignants de faire preuve d'un certain paternalisme pédagogique, lequel se traduit par l'usage du manuel scolaire dans la classe et la mise à distance des parents d'élèves. L'activité pédagogique se centre sur la gestion collective du « groupe classe », le plus souvent à travers une pédagogie frontale. L'enseignant maintient une certaine distance professionnelle à l'égard des élèves et il est surtout préoccupé par les questions de maintien de l'ordre. On est bien loin de la pédagogie active ! L'absence de problèmes de discipline, le respect mutuel, liés à une mentalité d'obéissance et de soumission à l'autorité parmi les élèves finlandais, constituent une constante du système éducatif. Ce conformisme social a un prix : la Finlande possède l'un des taux européens les plus élevés de suicide parmi les jeunes. En dépit de cela, les interactions dans la classe sont bien vécues par les enseignants qui disposent d'un environnement favorable pour prendre en charge les élèves en difficulté. Ils bénéficient aussi d'une forte homogénéité culturelle et identitaire.

En raison de la crise économique et sociale majeure qui sévissait en 1991 et menaçait d'augmenter le risque d'exclusion sociale des élèves en difficulté, les enseignants finlandais ont été fortement incités à coopérer et à pratiquer des méthodes pédagogiques plus actives. Mais la majorité d'entre eux critiquent l'augmentation de leur charge de travail et ils ne sont guère enthousiastes vis-à-vis des innovations dans le système éducatif même s'ils finissent par les accepter. En effet, il n'y a guère de contestation des réformes de la part du corps enseignant. Si des formes nouvelles de décentralisation et d'évaluation ont remplacé les modes traditionnels de pilotage et d'inspection, elles n'ont pas de caractère coercitif comme dans certains pays anglo-saxons. Les enseignants échappent à l'évaluation tout en bénéficiant d'une forte autonomie pédagogique et d'une vraie confiance de la part des responsables de l'éducation. Le système d'assurance-qualité mis en place par le ministère exerce en définitive assez peu d'influence sur les autorités locales et les établissements scolaires. Les responsables de l'éducation et les décideurs politiques ont considéré qu'un système d'évaluations nationales des compétences des élèves était inutile et trop coûteux pour la collectivité. L'évaluation des résultats scolaires reste donc une mission assurée par l'enseignant dans sa classe.

13. Simola H., *Education Policy and Contingency: Belief, Status and Trust Behind the Finnish PISA Miracle*. A keynote presentation, in Comparative Education Society in Europe (CESE) symposium entitled *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools*, 2009.

Simola H., *The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education*, *Comparative Education*, 41, 455-470, 2005.

Il n'existe pas de classement des établissements à partir d'indicateurs de performance. L'évaluation a pour objectif le développement de l'organisation scolaire et elle prend parfois la forme d'une auto-évaluation. D'ailleurs, les parents d'élèves n'exigent pas de comparer les performances des établissements scolaires et les possibilités de choix de l'école sont limitées par les autorités locales. Toutefois, certaines pressions s'accroissent pour rendre ces informations publiques alors qu'elles sont utilisées essentiellement pour la gestion des autorités locales.

Si la Finlande semble résister au phénomène mondial de restructuration des systèmes éducatifs selon une logique de performance et d'obligation de résultats, elle a pourtant été largement ouverte à l'influence de l'OCDE au cours des années 1990. C'est ainsi que la société finlandaise a fait un effort considérable pour promouvoir la *littérature* par ses équipements culturels, ses réseaux médiatiques, des films en version sous-titrée pour les enfants à la télévision. À l'école primaire, les élèves ont été sensibilisés très tôt à la lecture à travers un environnement riche et diversifié. Les enseignants ont été fortement engagés dans des campagnes de promotion de la lecture, dans des coopérations avec les bibliothèques, les journaux, les magazines, etc. Les caractéristiques du finnois (« ce que vous dites est ce que vous écrivez ») facilitent les premiers apprentissages du lire, écrire, compter. Les bons résultats obtenus dans les évaluations nationales et internationales ont fait l'objet d'une large diffusion médiatique en suscitant un vif intérêt des pouvoirs publics. Le pays est devenu « le bon élève » de l'OCDE alors que les réformes étaient conduites de manière progressive et mesurée en s'appuyant sur les différentes recommandations de l'organisation internationale. Beaucoup de publications de l'Agence nationale de l'éducation montrent que l'OCDE a constitué une référence dans la conduite de la politique éducative finlandaise et qu'inversement, l'organisation internationale a suivi de près les changements opérés dans le pays en exerçant un rôle majeur.

Si les responsables du ministère de l'Éducation français voulaient tirer des leçons du modèle finlandais pour améliorer les résultats à PISA, il leur faudrait déléguer l'entière gouvernance des établissements scolaires aux municipalités, supprimer les corps d'inspection et les programmes scolaires nationaux, renforcer l'attractivité du métier de professeur, améliorer la formation et le niveau de vie des enseignants, mettre en place une sélection à l'entrée de l'université, abandonner le système des évaluations nationales ainsi que la culture de la performance en donnant plus d'autonomie à l'enseignant dans sa classe, rétablir la carte scolaire et limiter le choix des parents d'élèves, mobiliser l'ensemble de la société hors l'école sur les premiers apprentissages et la maîtrise des compétences de base, suivre et mettre en œuvre progressivement les recommandations de l'OCDE.

Il apparaît donc qu'une analyse équilibrée et impartiale exige de mieux prendre en compte les dimensions économiques, sociales, culturelles et institutionnelles liées à la conduite des réformes dans les pays voisins. Comparaison n'est pas

raison et il est prudent de se préserver de jugements trop hâtifs en matière de politique éducative.

Dans ce livre, nous proposons de nous attacher non à comparer les forces ou les faiblesses relatives des systèmes éducatifs telles qu'elles pourraient être révélées dans les classements internationaux, mais à construire une analyse raisonnable de travaux de recherche, de dispositifs, d'approches ou d'expérimentations plus locales ayant démontré une certaine efficacité dans l'amélioration de la réussite des élèves. Nous avons recensé, de manière transversale, des éléments d'ingénierie pédagogique, avec l'idée sous-jacente qu'ils pouvaient servir de leviers de la réforme en France, à condition de les réinterpréter en fonction de problématiques et d'enjeux spécifiques à notre système éducatif.

« Qu'est-ce qui marche¹⁴ ? »

Qu'est-ce qui marche en définitive dans l'amélioration de la réussite des élèves ? À première vue, la question semble déroutante. Chacun sait que les bonnes recettes ne valent souvent guère au-delà de ceux qui les ont conçues. La complexité des systèmes, des dispositifs, des organisations et des pratiques ne saurait se réduire à quelques facteurs mesurables, qui permettraient de connaître avec certitude le type d'action ou de décision ayant un effet direct sur les apprentissages. Malgré tout, la recherche internationale a accumulé ces dernières années des données et des résultats sur l'efficacité de l'école. On sait par exemple, y compris en France, qu'il existe un effet-maître et un effet-établissement expliquant en partie la réussite des élèves et que l'organisation pédagogique et le degré de mobilisation des équipes exercent un impact sur l'amélioration des résultats¹⁵. De même, la plupart des professionnels savent bien, grâce à la diversité de leurs expériences, qu'un chef d'établissement ou un inspecteur peut faire la différence. En fait, au cours de ces dernières décennies, beaucoup de travaux de recherche internationaux ont accompagné la mise en œuvre des politiques d'obligation de rendre compte. Les enquêtes et les études se sont consacrées non seulement à repérer les facteurs de l'école efficace, mais aussi les conditions favorables

14. Traduction directe de l'expression « what works ? » qui permet d'organiser plusieurs sites en éducation, comme en Ontario. Voir, par exemple, www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html ou encore le site de l'IES, <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

15. Voir par exemple, « Que disent les recherches sur "l'effet enseignant" ? » (Note d'analyse 232 de juillet 2011), Centre d'analyse stratégique, en ligne sur www.strategie.gouv.fr/content/que-disent-les-recherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011