

PISA en Belgique francophone. Métissage entre équité et positionnement international

Miguel Souto Lopez, Sarah Croché

Citer ce document / Cite this document :

Souto Lopez Miguel, Croché Sarah. PISA en Belgique francophone. Métissage entre équité et positionnement international. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°51, 2013. Éducation et mondialisation. pp. 31-43;

doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2013.1071>

https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2013_num_51_1_1071

Fichier pdf généré le 31/03/2018

Abstract

This article analyses the (re) transcription mode of international higher education norms through the study of three decrees in Belgian French-speaking Community (CfB). It shows how two of these decrees were inspired by the Contract for the School (2005) which aims at surmounting the difficulties of the education and which follows upon the mediatization of the bad results of the CfB in PISA inquiries. The hypothesis is that the impact of PISA on the policies in CfB is a function of two elements : the PISA result affects the heart of the missions assigned to the education by public authorities, that of one more just and fair school ; the bad position of the CfB in the PISA ranking incites the decision-makers to want to heighten this position. We shall demonstrate that it is by the diversion of the values assigned to the education as the realisation of a society project that the international standards succeed in joining in the heart of the French-speaking Belgian legislation.

Résumé

Cet article étudie le mode de retranscription de normes internationales en matière d'enseignement à travers l'analyse de 3 décrets en Communauté française de Belgique (CfB). Il montre comment deux de ces décrets ont été inspirés par le Contrat pour l'École (2005) qui vise à surmonter les difficultés de l'enseignement et qui fait suite à la médiatisation des mauvais résultats de la CfB aux enquêtes PISA. L'hypothèse est que l'impact de PISA sur les politiques en CfB est fonction de deux éléments : les résultats PISA touchent le coeur des missions assignées à l'enseignement par les pouvoirs publics, celui d'une plus école juste et équitable ; la mauvaise position de la CfB dans le palmarès PISA incite les décideurs à vouloir rehausser cette position. Nous démontrerons que c'est par un détournement des valeurs assignées à l'enseignement comme réalisation d'un projet de société que les normes internationales parviennent à s'inscrire au coeur de la législation belge francophone.

PISA EN BELGIQUE FRANCOPHONE

MÉTISSAGE ENTRE ÉQUITÉ ET POSITIONNEMENT INTERNATIONAL

Résumé : Cet article étudie le mode de retranscription de normes internationales en matière d'enseignement à travers l'analyse de 3 décrets en Communauté française de Belgique (CfB). Il montre comment deux de ces décrets ont été inspirés par le *Contrat pour l'École* (2005) qui vise à surmonter les difficultés de l'enseignement et qui fait suite à la médiatisation des mauvais résultats de la CfB aux enquêtes PISA. L'hypothèse est que l'impact de PISA sur les politiques en CfB est fonction de deux éléments : les résultats PISA touchent le cœur des missions assignées à l'enseignement par les pouvoirs publics, celui d'une plus école juste et équitable ; la mauvaise position de la CfB dans le palmarès PISA incite les décideurs à vouloir rehausser cette position. Nous démontrerons que c'est par un détournement des valeurs assignées à l'enseignement comme réalisation d'un projet de société que les normes internationales parviennent à s'inscrire au cœur de la législation belge francophone.

Mots-clés : PISA, Communauté française de Belgique, hybridation, école juste, équité, classement, normes internationales.

INTRODUCTION

La mise en œuvre des normes internationales en matière d'enseignement procède d'un processus d'hybridation de déterritorialisation, vu comme le résultat de « l'émergence de pouvoirs supranationaux tels que l'Union Européenne, de la transnationalité des flux, de la recherche d'un certain ordre international » (Leloup *et al.* 2005 : 323), et de reterritorialisation qui « est constaté, enclenché, entre autres, par l'existence de nouveaux échelons d'intervention pour les politiques publiques et par une redéfinition des territoires de l'action publique » (*ibidem*). Ce double processus « relève d'une dialectique où dépassement de l'État-nation par le haut (mouvement de globalisation) – que nous nommons déterritorialisation – et dépassement de l'État-nation par le bas – que nous nommons reterritorialisation – doivent être traités conjointement » (Orianne *et al.* 2008 : 132). Cet article veut étudier comment ce processus est mis en œuvre, par l'analyse des effets de PISA sur l'enseignement belge francophone.

Entre le local et le global se situent les pouvoirs publics nationaux, régionaux ou communautaire puisque l'enseignement belge relève des compétences des Communautés linguistiques qui adaptent les normes internationales selon la spécificité de leur contexte institutionnel et qui définissent le rôle des individus (équipes éducatives, élèves, familles) chargés de les mettre en œuvre localement, à travers un processus d'individualisation et de responsabilisation. Ces pages reviennent sur la relative déposssession de la définition des missions assignées à l'ensei-

gnement constatée en Communauté française de Belgique (CfB, devenue Fédération Wallonie-Bruxelles en 2011) et partent de l'idée selon laquelle cette dépossession ne peut se réaliser qu'à travers une forme d'accord des pouvoirs publics qui restent légalement souverains en matière d'enseignement. Après une présentation des parcours scolaires en CfB, elles analysent le mode de retranscription de normes internationales en matière d'enseignement (introduction d'une approche par compétences, mise en place de politiques inclusives) à travers une approche sociologique de 3 décrets qui vise l'étude de leurs contextes d'énonciation et du contenu de leurs discours : le décret « Missions » (M. CfB 1997), le décret qui institue une épreuve externe certificative qui sanctionne la réussite de l'enseignement primaire (M. CfB 2006) et le décret qui réforme les deux premières années de l'enseignement secondaire (M. CfB 2007). Nous verrons comment les décrets de 2006 et 2007 ont été inspirés par le *Contrat pour l'École* (M. CfB 2005), une stratégie qui vise à surmonter les difficultés de l'enseignement obligatoire belge francophone et qui fait suite à la médiatisation des mauvais résultats de la CfB aux enquêtes PISA de 2000 et 2003 (De Commer 2005).

Notre hypothèse est que l'impact de PISA sur la définition de certaines politiques éducatives en CfB est fonction de deux éléments : les résultats PISA touchent le cœur même des missions assignées à l'enseignement par les pouvoirs publics de la CfB, celui d'une école juste et équitable ; la mauvaise position de la CfB dans le palmarès PISA incite les décideurs politiques à vouloir rehausser cette position. Nous discuterons l'impact cognitif de PISA et son influence sur la manière dont l'enseignement est pensé en termes de système, d'équité, d'efficacité et de qualité, une vision également portée par l'Union européenne (UE) dans sa volonté de construire un État social actif à travers les stratégies de Lisbonne et Europe 2020. Nous démontrerons que c'est par un détournement des valeurs assignées à l'enseignement par les pouvoirs publics comme réalisation d'un projet de société que les normes internationales qui véhiculent une vision de l'enseignement comme moteur du développement de l'économie de la connaissance parviennent à s'inscrire au cœur de la législation belge francophone.

PRÉSENTATION DES PARCOURS SCOLAIRES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE¹

L'enseignement se divise en 3 niveaux : maternel (M1 à M3), primaire (P1 à P6) et secondaire (S1 à S6).

Le continuum pédagogique et l'organisation en cycles

Le continuum, qui regroupe le maternel, le primaire et les 2 premières années du secondaire, est structuré en étapes et en cycles. Un cycle correspond à un ensemble d'années d'études au terme duquel l'élève doit maîtriser un socle de compétences. L'ensemble des socles de compétences forment les compétences de base dont la maîtrise est attendue à la fin du continuum. L'objectif de la notion de cycle est de permettre à l'élève de poursuivre sa scolarité à son rythme. Celui qui rencontre des difficultés peut être amené à fréquenter une seule année complémentaire par étape, qui est intégrée à l'intérieur d'un cycle et qui est censée conduire

¹ Pour une description plus détaillée, voir Souto Lopez et Vienne (2011).

l'élève, par la mise en œuvre d'une pédagogie individualisée, à surmonter ses difficultés dans certaines matières tout en continuant à avancer normalement dans les autres. L'année complémentaire est une alternative pédagogique aux redoublements.

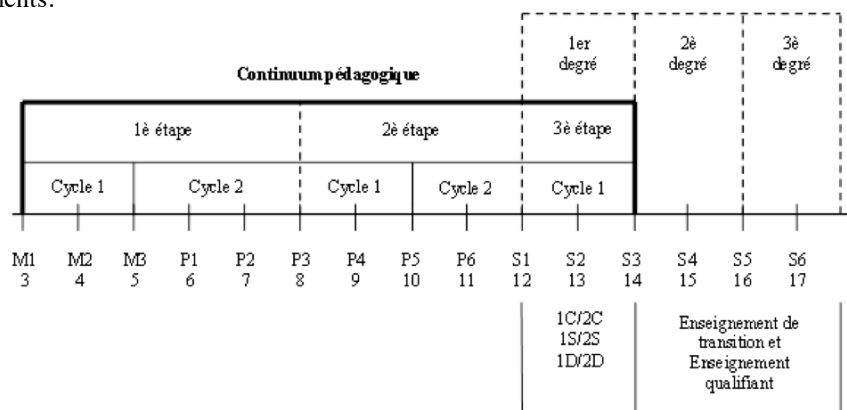


Figure 1. Structure des parcours scolaires en Cfb
(Souto Lopez et Vienne 2011 : 7)

L'enseignement secondaire et l'organisation en degrés, formes et sections

L'enseignement secondaire se divise en 3 degrés, de 2 années chacun.

Dernière étape du continuum pédagogique, le 1^{er} degré ne peut excéder 3 années et un élève ne peut commencer une année s'il a 16 ans avant le 31 décembre, auquel cas il est orienté en 3^e professionnelle. On y trouve le degré commun (1C, 2C), qui constitue le parcours normal d'un élève, et le degré différencié (1D, 2D) destiné aux élèves n'ayant pas obtenu leur CEB (Certificat d'études de base) qui sanctionne la réussite du primaire et conditionne le passage dans le degré commun. Les années complémentaires (1S et 2S) sont destinées aux élèves qui ne maîtrisent pas les compétences attendues en fin de 1C ou de 2C. L'élève issu de 1D qui obtient son CEB est orienté en 1C ou en 1S. L'élève qui obtient son CEB en fin de 2D peut s'orienter en 2C ou en S3, dans les formes et sections définies par les enseignants regroupés en Conseil de classe. L'élève du degré différencié qui n'obtient pas son CEB à temps est envoyé en 3^e professionnelle.

À partir du 2nd degré, le secondaire se divise en 2 sections d'enseignement, de transition et qualifiant, qui possèdent chacune 2 formes. Pour l'enseignement de transition, c'est l'enseignement général et l'enseignement technique de transition, comparable au général mais davantage axé sur les langues, les sciences économiques ou sociales, les études artistiques, sportives, etc. Les formes d'enseignement qualifiant sont le technique de qualification et le professionnel, qui préparent à un métier, avec un enseignement plus théorique en technique de qualification.

L'élève qui réussit le 1^{er} degré commun peut s'orienter dans 1 des 4 formes. Celui qui échoue est orienté dans le qualifiant. Le Conseil de classe définit les sections à l'intérieur desquelles l'élève peut s'orienter.

L'INTRODUCTION D'UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'approche par compétences a été introduite en 1997 avec le décret « Missions » qui fixe les objectifs généraux de l'enseignement pour tous les établissements subventionnés par la CfB, objectifs qui doivent être poursuivis simultanément et sans hiérarchie : « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (M. CfB 1997 : 3-4).

L'année d'adoption du décret coïncide avec la période où se développent le leitmotiv d'éducation tout au long de la vie et celui de « société de la connaissance », une notion prédictive qui exprime une vision rhétorique, un discours hégémonique sur la façon dont il convient d'agir au XXI^e siècle (Croché 2010). Ce n'est donc pas un hasard si le décret introduit une approche par compétences à acquérir tout au long de l'enseignement obligatoire et fixe comme second objectif l'acquisition de compétences pour « apprendre à apprendre » tout au long de la vie (M. CfB 1997 : 4).

Le décret de 1997 définit le continuum pédagogique et consolide son organisation en étapes et en cycles déjà préfigurée en 1995 (M. CfB 1995). Il impose à chaque établissement de laisser la possibilité pour « chaque élève de progresser à son rythme » (*ibid.* : 6) et prévoit la possibilité de passerelles entre les formes et sections, exprimant ainsi clairement la volonté de décroisement des filières afin d'en instaurer l'égalité et éviter toute forme de relégation.

En introduisant une approche par compétences, le décret Missions « légalise un paradigme pédagogique socioconstructiviste, guidé par des valeurs techniques, rationnelles et modernistes » (Orianne *et al.* 2008 : 138). Il témoigne de l'influence des normes internationales dans la définition des politiques éducatives, notamment celles liées à l'éducation tout au long de la vie nécessaire au développement d'une société de la connaissance ou d'une économie du savoir dans un contexte de vieillissement de la population. Toutefois, « cette globalisation de l'action publique en matière d'enseignement n'est pas synonyme des capacités d'action des États, qui hybrident et recontextualisent les orientations [...] » (*ibid.*). Dans le même temps qu'il met en évidence l'avancée du référentiel néolibéral, qui se traduit par la quête de performances et la volonté de développer le capital humain, le décret mission « reste associé à des idéaux d'équité et de justice sociale, notamment la figure de l'égalité des acquis de base qu'il a consacrée. [...] [II] nous oblige à prendre au sérieux l'autonomie de la sphère scolaire dont l'idéologie démocratique demeure forte » (*ibid.* : 138-139). L'approche par compétences s'articule avec un projet scolaire qui se veut pluraliste et humaniste.

LE CONTRAT POUR L'ÉCOLE ET DEUX RÉFORMES MAJEURES

Le *Contrat pour l'École*, qui rappelle *Le Nouveau Contrat pour l'École* français de 1994 (Danvers 1995), livre une stratégie à réaliser à l'horizon 2013 et est la source de réformes. Il identifie 4 difficultés, définit 6 objectifs et 10 priorités pour les surmonter. Les difficultés sont l'insuffisante maîtrise des apprentissages de base, le nombre trop important de redoublements et le taux trop faible de diplômés du secondaire, la ségrégation scolaire qui se traduit par des écarts de performances très importants entre élèves, les processus de relégation entre les formes d'enseignement et entre les options d'une même forme. Les 6 objectifs visent à « augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire » notamment en atteignant un taux de 100 % d'élèves obtenant le CEB, à « améliorer les performances de chaque enfant », à « augmenter le nombre d'élèves « à l'heure » » en proposant « aux élèves d'autres solutions que le redoublement » au travers « d'alternatives pédagogiques et de structures crédibles », à « favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire », à « mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif », à « lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement » (M. CfB 2005 : 6-7). Parmi les priorités, les 2, 3 et 8 cherchent à « conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base », à « orienter efficacement chaque jeune » et à « piloter les écoles en permanence » (*ibid.* : 17-20).

Le *Contrat pour l'École* a inspiré plusieurs décrets. Nous n'en retiendrons que 2 qui concernent la mise en place pour tous les établissements d'une épreuve externe commune certificative qui octroie le CEB et la réforme du 1^{er} degré du secondaire.

L'épreuve externe est « une évaluation dont la conception et la mise en œuvre sont confiées à des personnes extérieures à l'équipe éducative d'un établissement scolaire » (M. CfB 2006 : 1). Au sein du continuum, il existe des épreuves externes non certificatives et certificatives. Les premières visent à informer les équipes pédagogiques et les autorités sur le niveau de performances des élèves. Elles suivent un cycle triennal en étant organisées en P2 (lecture-écriture), P5 (mathématiques) et S2 (sciences naturelles et humaines). Leur instauration vise à préciser le diagnostic de PISA (P. CfB 2006 : 3). L'épreuve externe qui octroie le CEB concerne les élèves de P6 et du degré différencié. Depuis 2009, elle est obligatoire pour tous les établissements (M. CfB 2009). Les domaines d'épreuves correspondent peu ou prou à ceux de PISA (français, mathématiques et éveil sciences et histoire-géo). Les questions posées sont des mises en situations puisque l'objectif est d'évaluer les compétences des élèves. Ce décret répond à la priorité 8 du *Contrat pour l'École* et est à ce titre un outil de pilotage des écoles inscrit dans « un processus d'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système » (P. CfB 2006 : 3). Les résultats ne peuvent être rendus publics afin d'éviter tout classement des établissements. Les évaluations « doivent conduire à une amélioration du système scolaire dans son ensemble en vue d'une plus grande qualité, d'une plus grande équité et partant d'une plus grande efficacité en s'assurant, en priorité, de la maîtrise des compétences de base évaluées » (*ibid.* : 4).

Le décret qui réforme le 1^{er} degré (M. CfB 2007) prolonge le tronc commun jusqu'en fin de S2 – en supprimant la deuxième année professionnelle afin de retarder l'orientation au sein de l'enseignement qualifiant pour éviter que celle-ci soit le résultat d'une relégation – et instaure un degré différencié. Il s'inscrit dans les priorités 2 et 3 du *Contrat pour l'École* et veut « amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences » (P. CfB 2007a : 4). Il redéfinit et complexifie la structure du 1^{er} degré au sein duquel seize parcours sont désormais possibles (Souto Lopez et Vienne 2011). Ce décret s'articule avec le décret Missions qui définit les socles de compétences et avec le décret qui instaure l'évaluation externe commune puisque le CEB détermine l'orientation de l'élève vers le degré commun ou le degré différencié. Comme pour le décret sur les épreuves externes, il « a une ambition politique importante de travailler sur l'équité, mais aussi sur la qualité et l'efficacité de notre système scolaire » (P. CfB 2007a : 13).

IMPACT DE PISA

Notre hypothèse est que 2 éléments ont favorisé la médiatisation de PISA et son influence plus ou moins directe dans la formulation des politiques éducatives en CfB. Le premier est le caractère très inégalitaire de l'enseignement belge francophone pointé par PISA alors qu'il est fondé sur des valeurs d'équité et de justice. PISA rencontre ainsi les préoccupations de l'enseignement francophone. Le second est la constitution d'un palmarès. En termes d'équité, la CfB est en dernière position par rapport aux autres pays de l'OCDE. Il s'agit d'occuper une meilleure place.

L'impact de PISA est essentiellement cognitif. Il participe à inscrire l'enseignement dans une vision construite dès 1996 par la publication du rapport *The Knowledge-Based Economy* par l'OCDE (1996) et portée par l'UE : celle de l'économie du savoir ou de la société de la connaissance au sein de laquelle l'éducation tout au long de la vie est centrale. Cette idée de société de la connaissance a été déclinée en maintes appellations et a été consacrée par la stratégie de Lisbonne qui visait à faire de l'Europe, à l'horizon 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde en développant un État social actif.

Le caractère inégalitaire de l'enseignement belge francophone

La lecture des débats parlementaires et des rapports de la Commission de l'Éducation montre que les députés sont tous soucieux de préserver un enseignement obligatoire humaniste, porté par des valeurs d'émancipation sociale et de justice. Les débats précédant le décret du 1^{er} degré faisaient état du fait que « depuis 2001, le rapport Pisa constitue un instrument de mesure qui nous démontre que notre enseignement est inégalitaire » (P. CfB 2007b : 23). Toujours à partir de PISA, le *Contrat pour l'École* indiquait que « si l'on constate bien un certain manque d'efficacité (moyenne des résultats trop faibles) en Communauté française, c'est surtout le manque important d'équité (dispersion et différence des résultats des élèves trop grandes) qui est très interpellant. [...] [La CfB] est le système éducatif où les différences entre les élèves les plus « faibles » et les élèves les plus « forts » sont les plus importantes » (M. CfB 2005 : 3-4).

L'influence indirecte de PISA sur les réformes en CfB fait de cette enquête un « instrument d'action publique [qui] constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Lascoumes et Le Galès 2005 : 13). En même temps qu'il est défini par ses concepteurs, l'instrument ordonne la réalité à travers une double dimension politique et cognitive. « La construction d'un système statistique est inséparable de celles d'espaces d'équivalence, garantissant la consistance et la permanence, tant politiques que cognitives, de ces objets voués à fournir la référence des débats. L'espace de représentativité des descriptions statistiques n'est rendu possible que par un espace de représentations mentales communes portées par un langage commun, balisé notamment par l'État et le droit » (Desrosières 1992 : 131). PISA a participé à la construction de cet « espace de représentations mentales communes » en influençant le regard porté sur le système scolaire, à travers la mise en place d'un « langage commun » d'efficacité et d'équité dans une perspective « qui paraît désormais davantage statistique, macro et comparative (entre pays, entre groupes d'élèves, types d'écoles, etc.) » (Cattonar *et al.* 2009 : 98). Il a été le vecteur en CfB d'une vision de l'enseignement qui doit « permettre aux citoyens de tirer parti d'une économie mondialisée [ce qui] est l'un des objectifs ultimes des décideurs politiques, qui s'emploient dès lors à améliorer la politique de l'éducation, à garantir l'offre de service, à progresser sur la voie de l'égalité des chances dans l'éducation et à rendre la scolarisation plus efficiente » (OCDE 2011 : 3). La volonté d'égalité des chances est subordonnée à la nécessité d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement pour qu'ils contribuent mieux au bien-être économique des « 70 pays qui, ensemble, représentent 9/10^e de l'économie mondiale » (*ibid.*).

PISA participe à inscrire et à redéfinir les faiblesses de l'enseignement belge francophone dans une perspective économique globale, en déployant des termes comme efficacité, performance, rendement, responsabilisation ou encore ressources (humaines ou autres). Il se présente comme un instrument de pilotage de l'action publique des pays participants : « Une série de pays, dont le nombre va croissant, se basent également sur l'enquête PISA pour se fixer des objectifs chiffrés d'amélioration en fonction des accomplissements mesurables d'autres pays ainsi que pour lancer des projets de recherche et d'apprentissage collégial en vue d'identifier les leviers utilisables dans le cadre de l'action publique et les orientations de réforme pour améliorer l'éducation » (*ibid.* : 19).

La question du pilotage de l'enseignement s'est institutionnalisée en CfB par la mise en place de la Commission de pilotage du système d'enseignement, qui exprime un « changement de paradigme », le « passage d'une définition de l'école comme instance de socialisation et comme « institution » à une définition de l'école comme « système scolaire », producteur de compétences et savoirs utiles pour les « individus » qui composent la société (et son système économique) » (Mangez *et al.* 2009 : 44). Le système scolaire apparaîtrait de moins en moins comme une institution mise « au service de fonctions de socialisation importantes pour des collectivités clairement identifiées (État nation, société catholique, société laïque) mais [comme] une organisation orientée vers la production de compétences individuelles et de titres scolaires qui les certifient, compétences et titres

utiles pour une insertion « sociale et professionnelle ». Cette organisation, ce système, il convient dès lors de le « piloter », de le gouverner de la façon la plus efficace possible » (*ibid.* : 44). Le passage du paradigme de l'institution (au sein duquel l'école vise à former des identités et à transmettre des valeurs) à celui du système (où l'école est chargée d'inculquer des compétences individuelles) traduit le glissement d'une conception « politico-juridique » et sociologique de l'école à une conception « économiciste » et managériale (*ibid.* : 45).

La constitution d'un palmarès

L'effet cognitif de PISA est proportionnel à l'intensité de son impact, qui est renforcée par la constitution d'un palmarès où la conception managériale s'exprime par la volonté de se fixer des objectifs chiffrés d'amélioration en fonction des réalisations mesurables d'autres pays. Cette volonté est exprimée dans le *Contrat pour l'École* qui indique que « PISA 2003 confirme donc que le renforcement de l'équité est bien le défi à relever [...] L'effort à poursuivre est donc double : dépasser la moyenne des résultats des pays de l'OCDE tout en réduisant l'écart entre les résultats des élèves les plus « faibles » et ceux des élèves les plus « forts » en bannissant bien sûr tout nivellement des compétences par le bas » (M. Cfb 2005 : 4).

La constitution d'un palmarès et l'objectif d'être mieux classé font de PISA un cadre d'action qui « est fixé par les organisations internationales et [qui] est d'emblée défini comme incontestable, ce qui force les décideurs à se situer à l'intérieur de celui-ci ; dès cet instant, les solutions qu'ils imaginent, parce qu'elles respectent nécessairement les contraintes qui leur sont imposées dès le départ, contribuent à en établir ou à en confirmer le caractère indépassable » (Charlier 2003 : 8). Le cadre n'a donc rien de neutre : il oriente les conduites des gouvernants, limite le champ des possibles et opère un contrôle à distance assuré par l'utilisation de tableaux de bords. L'apparence de neutralité du cadre permet de ne pas le remettre en question.

Les pays qui participent à PISA sont pris dans un double mouvement de coopération pour atteindre par leurs avancées cumulées les objectifs définis au sein de l'OCDE et de compétition où chacun veut faire mieux que son voisin, selon un principe de « co-opétition ». « Il [le *benchmarking*] a été méthodiquement conçu et propagé dans les organisations productives pour équiper un « pilotage de performance », qui entend optimiser leurs capacités de développement à l'aune des scores enregistrés par leurs concurrents. Pour ce faire, les résultats des activités individuelles et collectives sont quantifiés et contrôlés à distance au moyen d'un tableau de bord, constitué d'indicateurs et d'étalons (*benchmarks*) figurant les cibles visées » (Bruno 2006 : 767). La publicité large des résultats chiffrés et la distinction opérée entre les bons et les mauvais élèves introduisent une logique compétitive relevant du marché (Croché 2010) comme principe de coordination. « Ce nouvel avatar de la technologie managériale, qui fonctionne à l'engagement et à l'émulation, hybride l'organisation et le marché, la coopération et la compétition dans un dispositif dit de « co-opétition ». Ce dispositif consiste en la pratique systématisée d'un étalonnage des performances, qui incite chacun à surveiller les actes de tous » (Bruno 2006 : 767).

CONCLUSION

PISA véhicule une vision de l'enseignement construite par l'OCDE et portée par l'UE. Les années quatre-vingt-dix voient l'apparition de l'idée de société de la connaissance dont l'éducation tout au long de la vie constitue le cœur du développement dans un contexte de vieillissement de la population. Les travailleurs doivent pouvoir s'adapter continuellement aux transformations structurelles du marché de l'emploi et aux évolutions technologiques, ce qui implique une capacité d'apprendre à apprendre, la maîtrise de compétences de base prônée dans le décret Missions, et la mobilisation de toutes les personnes susceptibles de contribuer au marché de l'emploi par la prise en compte des publics fragiles scolairement. Cette vision a été consacrée par le vocable d'État social actif au sein de l'UE à travers la stratégie de Lisbonne d'abord, Europe 2020 ensuite qui renforce la dimension sociale de la stratégie dans un contexte de crise économique mondiale. L'enseignement est appelé à jouer un rôle majeur puisque « de meilleurs niveaux d'éducation améliorent l'employabilité et permettent d'accroître le taux d'emploi aidant à réduire la pauvreté » (CE 2010 : 13).

En CfB, à travers le CEB, l'acquisition des compétences de base prônée au niveau international devient déterminante dans l'orientation des élèves. Il faut prendre en compte les élèves en difficulté et c'est le rôle du degré différencié qui peut être considéré comme une forme de politique d'éducation prioritaire (PEP) spécifique à la CfB. Les PEP sont mises en place pour agir sur « un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelques chose de plus (ou de « mieux » ou de « différent ») » (Frاندji 2009a : 17). Le degré différencié est assez classique au regard des PEP européennes puisque ces politiques et leurs dispositifs qui visent le renforcement ou le soutien « semblent souvent se focaliser de manière privilégiée sur certaines disciplines ou certains contenus considérés comme fondamentaux, au risque d'un certain repli et d'un certain instrumentalisme académiques. Sont ainsi le plus souvent concernés les apprentissages des mathématiques, les langues [...], les activités de lecture-écriture et la culture écrite » (Rochex 2009 : 315). Ces disciplines et leurs contenus sont inclus dans les huit compétences clés définies par l'UE (JO 2006).

Le degré différencié est défini comme une réponse structurelle « pour les publics dits à risques » (P. CfB 2007a : 15), i.e. les élèves en difficulté scolaire. Ce mode de ciblage selon une terminologie épidémiologique (Frاندji 2009b) se retrouve notamment dans le cadre du processus de Copenhague qui vise la coordination à l'échelon européen des politiques d'éducation et de formation professionnelles. Les groupes à risque sont « des personnes et des groupes exposés au risque de l'exclusion du marché du travail et de la marginalisation sociale, notamment les jeunes en décrochage scolaire, les travailleurs faiblement qualifiés, les migrants, les personnes handicapées et les chômeurs » (Conseil de l'UE 2004 : 5). Dans le cadre de l'enseignement, cette terminologie se réfère davantage à l'enseignement spécialisé et « repose sur cette notion de handicap instituant des catégories issues d'un modèle essentiellement médical » (Frاندji 2009b : 88). Une autre catégorie est celle des groupes à besoins spécifiques qui procède « du principe dit de l'école

inclusive, intimement lié au vocable « besoins particuliers » (ibid. : 87) dont la prise en considération des rythmes d'apprentissage des élèves et la mise en place de pédagogies individualisées en sont une expression.

La démocratisation de l'enseignement (égalité d'accès, égalité des chances de réussite, équité, etc.) constitue un « cercle vertueux » de l'économie de la connaissance (Souto Lopez 2012) dans la mesure où garantir à un maximum d'élèves la maîtrise des compétences de base afin qu'ils puissent s'adapter constamment aux transformations structurelles du marché de l'emploi et aux évolutions technologiques est un retour sur investissement qui doit assurer une croissance économique soutenue. Si la volonté d'équité constitue un objectif en soi car elle s'inscrit dans un projet de société en CfB, elle n'en reste pas moins, à l'échelle internationale, un moyen de réaliser un projet économique en contribuant à assurer la compétitivité et la croissance économiques.

C'est entre autres par la rencontre d'un objectif commun d'équité que les normes internationales parviennent à s'inscrire dans le fonctionnement institutionnel de l'enseignement obligatoire en CfB. Elles le font notamment en participant à la redéfinition de l'enseignement en termes de système, d'efficacité, de qualité, d'équité. En diffusant un vocabulaire spécifique, le discours des organisations internationales agit à la manière d'un métacadre qui n'est plus remis en question et à l'intérieur duquel les décideurs politiques inscrivent leurs actions.

L'analyse qui a été proposée n'aborde qu'un volet du mécanisme décrit en introduction. Le processus d'hybridation implique de se pencher conjointement sur les processus de construction des normes internationales, sur les modes de ré-appropriation par les pouvoirs publics et sur l'effectivité de leur mise en œuvre au niveau local. À cet égard, nous pouvons évoquer l'une des difficultés observées dans l'application du 1^{er} degré différencié : la mise en place de stratégies d'échecs par des élèves, parfois soutenus par leurs parents, qui consiste à échouer délibérément la 1D afin d'éviter de rejoindre la 1C et pouvoir s'orienter dans l'enseignement professionnel en 2 années au lieu de 3 (Souto Lopez 2011).

Miguel SOUTO LOPEZ

Université catholique de Louvain (UCL Mons)

miguel.souto@uclouvain.be

Sarah CROCHÉ

Université de Picardie Jules Verne (Amiens)

sarah.croche@u-picardie.fr

Abstract : This article analyses the (re) transcription mode of international higher education norms through the study of three decrees in Belgian French-speaking Community (CfB). It shows how two of these decrees were inspired by the *Contract for the School* (2005) which aims at surmounting the difficulties of the education and which follows upon the mediatization of the bad results of the CfB in PISA inquiries. The hypothesis is that the impact of PISA on the policies in CfB is a function of two elements : the PISA result affects the heart of the missions assigned to the education by public authorities, that of one more just and fair school ; the bad position of the CfB in the PISA ranking incites the decision-makers to want to heighten this position. We shall demonstrate that it is by the diversion of the values assigned to the education as the realisation of a society project that the

international standards succeed in joining in the heart of the French-speaking Belgian legislation.

Keyword : PISA, French-speaking community of Belgium, hybridization, fair school, equity, ranking, international standards

Bibliographie

- Bruno I. (2006) *Déchiffrer l'« Europe compétitive »*. Étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Thèse de doctorat en science politique. Science Po Paris.
- Cattonar B., Mangez E., Delvaux B., Mangez C. & Maroy C. (2009) Réception, usage et circulation au niveau national d'un instrument supranational de régulation basé sur la connaissance : les enquêtes PISA. Le cas de la Communauté française de Belgique. <http://www.knowandpol.eu>
- Charlier J.-É. (2003) « La douce violence de la » Méthode ouverte de coordination » et de ses équivalents » – *Éducation et Sociétés* 12 (5-11).
- Commission européenne (CE) (2010) *Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. COM (2010) 2020 final, 3 mars.
- Conseil de l'UE (2004) *Projet de conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels* (EFP) (Réexamen de la résolution du Conseil du 19 décembre 2002). 13832/04 EDUC 204 SOC 499, 29 octobre.
- Croché S. (2010) *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Danvers F. (1995) « L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? » – *Spirale* 14 (165-179).
<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article679>
- De Commer B. (2005) « De PISA 2000 au Contrat pour l'École » — *Courrier Hebdomadaire du CRISP* 1878-1879 (1-67).
- Desrosières A. (1992) « Discuter l'indiscutable. Raison statistique et espace public » – in : A. Cottureau et P. Ladrière (éds.) *Pouvoir et légitimité, figures de l'espace public. Raisons pratiques* 3 (131-154). Paris : EHESS.
- Frandji D. (2009a) « Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe » – in : D. Frandji, J.-M. Pincemin, M. Demeuse, D. Greger et J.-Y. Rochex *EuroPeP Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, Vol. 1 (15-33). Lyon : INRP.
- Frandji D. (2009b) « « Groupes à risques », « besoins spécifiques » : la limite d'un marquage social au service d'une redéfinition scolaire » – in : D. Frandji D, J.-M. Pincemin, M. Demeuse, D. Greger et J.-Y. Rochex, *EuroPeP Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, Vol. 2 (81-103). Lyon : INRP.

- JO (2006) Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. L 394/10, 30 décembre.
- Lascoumes P. & Le Galès P. (2005) « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments » – in : P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.) *Gouverner par les instruments* (11-14). Paris : Presses de Science Po Académique.
- Leloup F., Moyart L. & Pecqueur B. (2005) « La gouvernance territoriale comme nouveau mode de coordination territoriale ? » – *Géographie Économie Société* 7 (321-332).
- Mangez C., Maroy C., Cattonar B., Delvaux B. & Mangez E. (2009) *La construction des politiques de pilotage et d'évaluation en Communauté française de Belgique : Une approche cognitive*. UCL : Know & Pol.
- Ministère de la CfB (M. CfB) (1995) *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, 14 mars.
- Ministère de la CfB (M. CfB) (1997) *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24 juillet.
- Ministère de la CfB (M. CfB) (2005) *Contrat pour l'école*, 31 mai.
- Ministère de la CfB (M. CfB) (2006) *Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire*, 2 juin.
- Ministère de la CfB (M. CfB) (2007) *Décret organisant la différenciation structurelle au sein du 1^{er} degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences*, 7 décembre.
- Ministère de la CfB (M. CfB) (2009) *Décret visant au renforcement du dispositif d'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire*, 30 avril.
- OCDE (1996) *The Knowledge-Based Economy*. Paris : OECD.
- OCDE (2011) *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (volume 1)*. Paris : OCDE.
- Orianne J.-F., Draelants H. & Donnay J.-Y. (2008) « Les politiques de l'autocontrainte » – *Éducation et Sociétés* 2, 22 (127-143).
- Parlement de la CfB (P. CfB) (2006) *Projet de décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Études de Base au terme de l'enseignement primaire*. Rapport de Commission présenté au nom de la Commission de l'Éducation par Mme Nicole Docq, 17 mai.
- Parlement de la CfB (P. CfB) (2007a) *Projet de décret organisant la différenciation structurelle au sein du 1^{er} degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences*. Rapport de Commission présenté au nom de la Commission de l'Éducation par Mme Françoise Fassiaux-Looten, 14 novembre.
- Parlement de la CfB (P. CfB) (2007b) *Compte rendu intégral. Séance du mardi 27 novembre 2007 (matin et après-midi)*.

- Rochex J.-Y. (2009) « Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un "âge" et d'un pays à l'autre » — in : D. Frandji, J.-M. Pincemin, M. Demeuse, D. Greger et J.-Y. Rochex *EuroPeP Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique, Vol. 1 (315-345). Lyon : INRP.
- Souto Lopez M. (2011) « La stigmatisation comme processus combinatoire » – *Éducation & Formation* e-295 (59-78).
- Souto Lopez M. (2012) « Les cercles vertueux de l'économie de la connaissance » – in : J.-É. Charlier, S. Croché et B. Leclercq *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (297-326). Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Souto Lopez M. & Vienne P. (2011) *Les difficultés des élèves dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (volume 2)*. Rapport final d'une recherche commanditée par la Communauté française de Belgique. Mons, Bruxelles : UCL Mons – ULB.