

Les élèves brésiliens ne savent-ils donc rien ?

Marcos Reigota



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/5645>
ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Marcos Reigota, « Les élèves brésiliens ne savent-ils donc rien ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, mis en ligne le , consulté le 06 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5645>

Ce document a été généré automatiquement le 6 janvier 2020.

© Tous droits réservés

Les élèves brésiliens ne savent-ils donc rien ?

Marcos Reigota

- 1 Les résultats obtenus par les étudiants brésiliens dans les évaluations PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) en 2000, 2003 et 2006 étaient très négatifs et ont provoqué dans les médias les réactions et commentaires d'experts, de chercheurs et d'hommes politiques.
- 2 En ce qui concerne les résultats de 2006, les élèves brésiliens se sont classés, parmi les 57 pays concernés, en 48^e position pour la lecture, en 53^e position pour les mathématiques, en 52^e position pour les sciences.
- 3 La comparaison entre les résultats de 2003 et 2006 montre que les performances sont restées stables en sciences et en mathématiques, mais ont régressé en lecture. En 2003, l'INEP (Institut national d'études pédagogiques, organisme du ministère de l'Éducation brésilien) confronte les résultats de cette année-là avec ceux de 2000 et conclut que « les résultats des élèves brésiliens obtenus dans PISA 2003 montrent peu de différence avec ceux obtenus en 2000. Cependant, on observe une légère amélioration en lecture et en sciences ; en mathématiques, discipline principalement évaluée en 2003, on observe une petite percée dans deux domaines où la comparaison est possible. Signalons que, même si le taux de réussite est globalement faible, le Brésil a montré le plus grand taux de croissance des résultats entre les 41 pays concernés cette année-là pour ces deux domaines des mathématiques »¹.
- 4 Les médias se sont emparés de ces résultats. Un certain nombre d'experts et d'hommes politiques ont tenté d'expliquer ces résultats en s'appuyant sur des concepts et des idées qui se veulent universels, exemplaires et idéologiquement neutres, mais en fait inspirés des sociétés capitalistes avancées occidentales, prises comme modèle et miroir. Dans leurs discours ne manquent pas les références à « la société de l'information », « l'ère de la connaissance », « la compétitivité », « les *rankings* », « les besoins du marché », etc. On y trouve donc là leur source pour énoncer les standards de qualité de l'éducation.

- 5 Ces concepts et ces références ont cependant été sévèrement critiqués par des chercheurs brésiliens parmi les plus influents dans le domaine de l'éducation. Selon eux, regarder les « sociétés avancées » comme exemple à suivre, sans tenir compte de leurs spécificités historiques, est un habitus très présent chez une grande partie de l'élite économique, culturelle et politique du pays ; et ce sont les représentants de ce groupe social qui manifestent et diffusent un sentiment de honte vis-à-vis de la position des élèves brésiliens dans les classements internationaux.
- 6 Une éducation publique, disponible à tous les niveaux de scolarité, de qualité, établie comme un droit universel pour tous les Brésiliens... est loin d'être une conquête définitive. Ce droit est toujours un sujet de débats très marqués dans la société brésilienne.
- 7 Au cours des dernières décennies du XX^e siècle, ce débat a été marqué par la résistance à la dictature militaire (1964-1984). Après celle-ci, l'attention s'est tournée sur l'éducation, considérée alors comme importante pour la (re)construction de la démocratie. En effet, l'une des principales conséquences de la dictature militaire a été de détruire le système public d'enseignement de base, de qualité alors reconnue, et d'ouvrir le marché aux écoles privées. Recevoir une bonne éducation scolaire était compris par les dictateurs comme un produit cher et non comme un droit du citoyen et une obligation de l'État. Ce processus de démantèlement et de dégradation de l'enseignement public primaire et secondaire ne s'est pas poursuivi pour les universités publiques, car y accéder supposait, et suppose toujours d'ailleurs, la réussite à un examen de sélection très exigeant à la fin des études secondaires ; or les élèves issus des écoles privées coûteuses y sont en général mieux préparés. Le privé devient la voie royale pour atteindre un haut niveau d'éducation (sauf à l'université). Il domine également la sphère culturelle et politique grâce à l'appui donné par les dictateurs à une chaîne de télévision privée.
- 8 C'est ce contexte qui permet de comprendre le rôle important joué par de nombreuses personnes, intellectuels, chercheurs ou activistes, revendiquant une école publique de qualité, comme un droit du citoyen et une obligation de l'État. Ce mouvement a généré une production théorique brésilienne importante. Si la pensée pédagogique de Paulo Freire a été largement répandue internationalement, il ne faut pas oublier non plus les nombreux intellectuels brésiliens qui ont puisé les fondements de leurs travaux chez des auteurs européens, tels qu'Antonio Gramsci, Michel Foucault, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Theodor Adorno, Jung Habermas et plus récemment Gilles Deleuze et Edgar Morin.
- 9 Les références précitées permettent de comprendre que ce sont surtout les aspects politiques, sociologiques et philosophiques de l'éducation qui ont caractérisé les débats académiques, la formation des enseignants et les chercheurs en éducation, pendant et après la dictature militaire... au détriment des questions spécifiques comme l'enseignement et l'apprentissage. Ce n'est que pendant les années 1990 que les théories de l'apprentissage sont revenues en force dans les projets développés et diffusés par le ministère de l'Éducation pour arriver progressivement dans les classes.
- 10 Les débats n'étaient cependant pas clos et les enseignants se sont retrouvés au milieu d'un différent théorique entre les adeptes de Jean Piaget d'un côté et, de l'autre, les partisans de Lev Vigotski. Si les conflits pour l'hégémonie d'une théorie « scientifique » ont marqué les débats académiques et les projets officiels de l'éducation, par contre une grande partie des enseignants ont tout naturellement cherché ailleurs, dans des

activités non officielles de formation continue, d'autres références considérées par eux comme sources de solutions plus rapides, plus pragmatiques et plus efficaces... même si parfois elles apparaissaient ésotériques et/ou autoritaires.

- 11 Ces auteurs, souvent recherchés avidement par les enseignants, sont très populaires et le plus souvent des philosophes ou des psychologues ou des entrepreneurs ayant bien réussi. Leurs idées ont comme caractéristiques essentielles de responsabiliser la personne pour tous les résultats à obtenir dans sa vie et de laisser de côté les aspects politiques et sociaux qui influencent la formation de chacun.
- 12 Plus récemment se sont multipliées au Brésil les procédures d'évaluation en référence aux standards internationaux à tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et université) : l'accent mis sur l'apprentissage impliquait d'en connaître les résultats.
- 13 Certains dispositifs d'évaluation mis au point par des experts brésiliens ont été bien reçus dans la mesure où ils ont pris en compte les spécificités nationales. Mais il faut reconnaître que la plupart des expériences d'évaluation ont provoqué des résistances de la part des enseignants, des étudiants et des chercheurs. L'argument principal invoqué est qu'elles cachent les principaux problèmes de l'éducation : la faiblesse des investissements du gouvernement, les salaires trop bas des enseignants, des écoles en mauvais état ou sans les supports adéquats, des salles de classe pléthoriques, des enseignants sans orientations concrètes et donc livrés à eux-mêmes, etc. Bref, on ne peut évaluer des situations aussi différentes comme si elles étaient égales. La question de l'universalité des standards était donc posée.
- 14 Un second type d'argument critique est de dénoncer la dérive suivante : au départ, l'évaluation est déclarée conçue pour faire un bilan de la situation et, sur cette base, tenter de répondre aux problèmes concrets qui se posent, mais elle devient de fait un mécanisme de contrôle, d'obéissance et de pouvoir.
- 15 Tous ces éléments caractérisent le contexte brésilien et sont essentiels pour bien les comprendre. C'est sur cette base que nous proposons à la discussion un certain nombre de questions qui nous semblent importantes.
- 16 Les procédures d'évaluation (nationales et internationales) avec les *rankings* qui en sont déduits ne constituent-elles pas une « forme idéologique » pour responsabiliser uniquement les élèves aux performances les plus faibles et pour mettre en évidence les élèves les plus forts (une forme de reconnaissance ou de « naturalisation ») ?
- 17 Est-il possible d'évaluer, avec les mêmes « standards » ou les mêmes « critères universels », des systèmes éducatifs nationaux tellement différents sur le plan des caractéristiques sociales, économiques, historiques, politiques ?
- 18 Est-il pertinent d'évaluer les acquis et les connaissances scolaires des élèves et des étudiants en établissant des classifications et des *rankings* sur la base des mêmes standards et critères alors que dans un même pays existent des différences culturelles, économiques et sociales tellement différentes, se traduisant par des sous-systèmes éducatifs aux conditions pour apprendre très différentes ?
- 19 Est-il possible d'évaluer un même corps de connaissances pour tous les élèves, en général celui correspondant à une certaine classe sociale, alors que certaines populations défavorisées nécessitent un apprentissage qui mette l'accent sur certaines compétences de vie (« *life skills* ») ?

- 20 Est-il possible de mettre au point des processus nationaux et internationaux d'évaluation sans la participation des enseignants et des étudiants ?

*

**

- 21 C'est en pensant à ces questions que, pour terminer cette contribution, nous présentons l'analyse qui est faite actuellement par un mouvement influent au Brésil, le *Movimento Todos Pela Educação* (Mouvement de tous pour l'éducation). Ce mouvement, très médiatisé, compte parmi ses membres des économistes, des entrepreneurs, des journalistes et des experts très connus ; il a l'appui financier de grandes entreprises nationales pour ses actions. Il s'est donné quelques objectifs prioritaires de soutien à l'éducation en se basant sur une analyse du système éducatif qui a eu des échos médiatiques importants.
- 22 En décembre 2008, ce mouvement a publié son premier rapport, *De olho nas metas* (Un regard sur les cibles), en s'appuyant sur une analyse des acquis des étudiants en 2007. À sa sortie, le rapport a été l'objet, le 14 décembre 2008, d'éditoriaux dans deux des plus importants journaux du pays *O Estado de São Paulo* et *Folha de São Paulo*. En voici quelques extraits : « Plus de 70 % des élèves n'ont pas appris ce qui est considéré comme le strict nécessaire en langue portugaise et en mathématiques en relation avec leur année scolaire et leur âge (...). Les performances attendues des élèves brésiliens avaient comme référence les performances des élèves des pays développés en 2003 »² (*O Estado de São Paulo*). Dans le même éditorial est mise en évidence la phrase suivante : « Le faible niveau de l'apprentissage est le résultat d'un enseignement de mauvaise qualité » (*Baixo patamar de aprendizado resulta de ensino de má qualidade*). Le journal fait le constat suivant : « En 2007, par exemple, on constate que (...) 85,7 % des étudiants atteignent la dernière année de l'enseignement fondamental sans savoir les acquis de base en mathématiques. »
- 23 L'éditorial du journal *Folha de São Paulo* remarque que « si l'accès à l'école (universalisation) a progressé dans le pays (90,04 % des enfants sont scolarisés, ce qui est près de la cible de 91 %), la cible de la qualité est moins bonne. L'apprentissage du portugais souhaité est en dessous de ce qui était prévu pour les étudiants de 4^e et de 8^e. En mathématiques, les élèves de la dernière année de l'école secondaire ont montré des mauvais résultats. Moins de 30 % des provinces (*Estados da Federação*) ont atteint la cible ».
- 24 Ces résultats touchent directement les politiques publiques en éducation mises en route les dernières décennies. Le rapport du *Movimento Todos Pela Educação* est très important comme aperçu de la situation. C'est un exemple qui montre combien la société civile brésilienne est mobilisée et vigilante, mais une de ses limites conceptuelles et politiques, c'est justement d'avoir comme paramètre les performances des étudiants des « pays développés ».
- 25 Ce paramètre a-historique ne fera que renforcer une représentation sociale qui consiste à considérer que la qualité de l'enseignement public est mauvaise, que nos élèves ne savent presque rien et que, pour cette raison, ils seront exclus du monde du travail, de la politique et de la culture. Est-ce vraiment là un argument suffisant pour attribuer aux enseignants les mauvais résultats des apprentissages des élèves et des conséquences sociales qui en résultent ? Les résultats des évaluations ne mettent-ils pas

plutôt en évidence la négligence historique vis-à-vis d'une éducation publique de qualité comme une obligation de l'État et l'un des droits fondamentaux de tout citoyen et citoyenne ?

NOTES

1. Voir : www.inep.gov.br/internacional/pisa [consulté le 03/01/2009 ; traduit par l'auteur].
 2. Toutes les traductions sont de l'auteur.
-

INDEX

Index géographique : Brésil

Keywords : PISA: Program for International Student Assessment, evaluation

Palabras claves : PISA: programa para la evaluación internacional de los alumnos, evaluación

Mots-clés : évaluation, PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves

AUTEUR

MARCOS REIGOTA

Universidade de Sorocaba/Cnpq. Courriel : marcos.reigota@prof.uniso.br