

1



LES ORIGINES A L'OCDE DE L'ENQUÊTE PISA

PISA: de los orígenes a la actualidad

Norberto Bottani*

RÉSUMÉ

L'enquête internationale PISA de l'OCDE a été conçue au début des années 90 du 20^m siècle, lorsque l'OCDE a réalisé l'ensemble d'indicateurs internationaux de l'enseignement publié depuis lors régulièrement tous les ans. Au début, l'ensemble ne comprenait pas d'indicateurs sur les acquis des élèves. Pendant dix années l'OCDE a négocié l'obtention d'informations compatibles sur les acquis des élèves à insérer dans son ensemble d'indicateurs avec les associations qui effectuaient des évaluations des acquis des élèves sur vaste échelle au niveau mondial. En même temps elle a mis au point le programme PISA dont la mise en œuvre a été voté par les délégués des pays Membres de l'OCDE à l'automne 1997. La première enquête PISA a demandé deux années de préparation et a été effectuée au printemps 2000.

* Consultant indépendant, Paris

MOTS CLÉ: PISA, comparaison internationales, indicateurs de l'enseignement, acquis des élèves, évaluation des systèmes d'enseignement, IEA, OCDE

RESUMEN

La investigación internacional PISA de la OCDE ha sido realizada a comienzos de los años noventa del siglo XX, cuando la OCDE ha diseñado el conjunto de indicadores internacionales de la enseñanza, publicada desde entonces regularmente todos los años. En sus inicios, el conjunto no incluía los indicadores sobre el rendimiento de los alumnos. Durante diez años, la OCDE ha gestionado la obtención de datos compatibles sobre el rendimiento de los alumnos a ser incluidos en su conjunto de indicadores con las asociaciones que realizaban dichas evaluaciones sobre una vasta muestra a nivel mundial. Al mismo tiempo, esta organización ha actualizado el programa PISA, cuya implantación ha sido votada por los delegados de los países miembros de la OCDE en otoño de 1997. La primera encuesta PISA ha requerido diez años de preparación y ha sido realizada en primavera del año 2000.

PALABRAS CLAVE: PISA, OCDE, Comparación Internacional, Indicador de la Educación, Experiencia de los Estudiantes, Evaluación de los Sistemas de Educación, IEA.

1. INTRODUCTION

Cet article raconte la naissance de PISA, ce qui s'est passé entre 1991 et 1997 lorsque les délégués des pays Membres du Centre pour l'Innovation et la Recherche en éducation (CERI) de l'OCDE ont décidé de lancer le programme PISA. Cette enquête cyclique désormais très connue, réalisée pour la première fois au printemps 2000, est étroitement liée à la production d'indicateurs de résultats de l'ensemble d'indicateurs internationaux de l'enseignement produit par l'OCDE depuis 1992.

2. LA PRÉHISTOIRE DE PISA

Lorsqu'en septembre 1991 a été présenté à l'Assemblée Générale du projet INES («International Indicators of Education Systems») qui s'est s'est

tenue à Lugano, le prototype de l'ensemble d'indicateurs comparables au niveau international des systèmes d'enseignement préparé par le secrétariat de l'OCDE, les responsables des systèmes d'enseignement et des experts convenus à la rencontre qui devait valider le produit avant sa publication s'aperçurent qu'il n'y avait pas dans la section d'indicateurs de résultats des indicateurs sur les acquis des élèves. Tout le monde tomba d'accord qu'un ensemble d'indicateurs des systèmes d'enseignement ne contenant pas d'indicateurs sur les acquis des élèves, c'est à dire sur ce qu'apprennent les élèves en allant à l'école, n'était pas acceptable et ne pouvait pas être publié. Le secrétariat de l'OCDE fut alors invité à construire dans le délai d'une année des indicateurs sur les acquis des élèves et on l'obligea de ce fait à renvoyer d'une année la publication. On peut dire que ce fut le début de l'enquête internationale PISA¹.

3. A LA RECHERCHE DE DONNÉES SUR LES ACQUIS DES ÉLÈVES

Le Secrétariat de l'OCDE commença dès lors à rechercher des informations sur les acquis des élèves synchronisées avec les autres indicateurs de l'ensemble. Il n'y en avait point! Depuis 1961, l'IEA² organisait régulièrement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves mais les membres de cette institution prenaient tout leur temps pour publier résultats et analyses. Il n'était pas rare qu'il fallait attendre une dizaine d'années avant de disposer de l'ensemble des données. Or ce rythme ne convient point aux dirigeants politiques qui pilotent l'évolution des systèmes d'enseignement. Pour eux il importe de connaître tout de suite les résultats des systèmes d'enseignement pour intervenir dans le cadre de la législature. D'ailleurs pour les enseignants aussi il est important de disposer des résultats des évaluations aussitôt que possible et non trois ou quatre années après l'évaluation. Or, les dernières informations sur les acquis des élèves produites par l'IEA dont on disposait au début des années 90 remontaient aux enquêtes effectuées une dizaine d'années auparavant pour évaluer les connaissances et

¹ PISA est un acronyme pour «Programme International sur les acquis des élèves».

² IEA est un acronyme pour «International Association for the Evaluation of Educational Achievement» ou «Association internationale pour l'évaluation des acquis des élèves».

compétences des élèves de 13 ans en mathématiques et science. Manifestement, ces données ne pouvaient pas être exploitées car elles étaient obsolètes. En 1991 on avait aussi les résultats de l'enquête IAEP³ qui avait été effectuée en 1989 par l'Educational Testing Service (acronyme ETS) de Princeton, enquête entièrement financée par le gouvernement américain, réalisée pour démontrer qu'il était possible d'effectuer des enquêtes internationales comparées sur vaste échelle selon une périodicité très restreinte. Cependant cette enquête a été très mal reçue par la communauté internationale de scientifiques opérant dans le domaine de l'évaluation qui a contesté la pertinence et l'intérêt de l'enquête car son instrument principal, c'est à dire le test, était calqué sur celui utilisé aux Etats-Unis dans l'enquête NAEP⁴.

Enfin en 1991, tout le monde attendait les résultats de l'enquête de l'IEA sur les compétences en lecture (Enquête «Reading Literacy») qui était en cours⁵. En lançant cette enquête l'IEA voulait relever le défi de l'IAEP et démontrer qu'elle était capable de réaliser des enquêtes internationales comparées dans des courts délais, sans faire attendre longtemps la publication des résultats. Néanmoins, au moment de l'Assemblée Générale du projet

³ IAEP est aussi un acronyme pour désigner l'enquête «International Assessment of Educational Progress» réalisée par l'ETS (Educational Testing Service) qui est un organisme à but non lucratif spécialisé dans la fabrication de tests, créé après la deuxième guerre mondiale par le gouvernement fédéral américain pour évaluer les compétences des militaires démobilisés (voir le site de l'ETS www.ets.org)

⁴ NAEP est un acronyme pour «National Assessment of Educational Progress», qui est l'enquête au niveau fédéral aux Etats Unis organisée régulièrement depuis les années 60, laquelle a permis de faire évoluer la méthodologie des enquêtes sur vaste échelle en testant des modalités nouvelles de construction et d'analyse des instruments d'enquête.

⁵ Publications de l'IEA concernant l'enquête PIRLS (enquête sur la compréhension de la lecture, 1988-1994):

Elley, W.B. (Ed.). (1992): *How in the World do Students Read?* (Hamburg, Grindelbruck GMBH)

Lundberg, I., & Linnakylä, P. (1993): *Teaching Reading Around the World: IEA Study of Reading Literacy* (Hamburg, IEA).

Papanastasiou, C., & Froese, V. (Eds.) (2002): *Reading Literacy in 14 Countries*. Cyprus (Cyprus, University Press).

Postlethwaite, T.N., & Ross, K.N. (1992): *Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners: An Exploratory Study*. The IEA Study of Reading Literacy II (Hamburg, IEA)

Elley, W.B. (Ed.) (1994): *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems* (Oxford, Pergamon Press).

Wagemaker, H. (Ed.) (1996): *Are Girls Better Readers? Gender Differences in Reading Literacy in 32 Countries* (The Hague, IEA).

INES les données de l'enquête de l'IEA n'avaient pas encore été publiées. On peut donc imaginer que le secrétariat de l'OCDE chargé de construire des indicateurs sur les acquis des élèves devait aller à la pêche de données et que sa tâche n'était point aisée. L'absence de données sur les acquis des élèves est la raison principale de la mise au point de l'enquête PISA. Tout ce qui est venu après jusqu'au moment de la réalisation de la première enquête PISA en 2000 n'est que le développement de tentatives, d'échecs, de discussions pour parvenir à doter la communauté internationale qui s'occupe d'enseignement d'un outil fiable susceptible d'informer les responsables politiques, les enseignants, les familles, les médias des résultats scolaires avec des données entre elles comparables.

4. L'OCDE EN ACTION

Il a fallu une dizaine d'années à l'OCDE pour répondre à la requête des délégués des systèmes d'enseignement des pays Membres réunis à Lugano. Pendant cette période l'OCDE a utilisé dans son ensemble d'indicateurs des données sur les acquis des élèves produites par d'autres organismes, ramassées grâce à des négociations derrière les coulisses, afin de produire des informations cohérentes avec le reste de l'ensemble d'indicateurs. Les données exploitées pendant cette traversée du désert n'étaient pas produites dans le but de fournir des indications sur la qualité des systèmes d'enseignement, d'où la nécessité de manipuler les données pour les rendre compatibles avec l'ensemble d'indicateurs. Entre-temps, l'OCDE qui n'était et n'est toujours pas un organisme spécialisé dans le domaine des évaluations internationales comparées sur les acquis des élèves a pris en main l'affaire et a créé un dispositif, le programme PISA, pour parvenir à disposer régulièrement d'informations fiables sur les acquis des élèves d'où on pouvait extrapoler des indicateurs sur les résultats cohérents avec les autres indicateurs de l'ensemble INES⁶. Cette opération a été rendue possible grâce à les faiblesses de la communauté de recherches internationales sur l'évaluation des acquis des élèves (en gros l'IEA), à de nombreuses erreurs stratégiques de plusieurs responsables scientifiques et politiques actifs dans différents

⁶ INES est un acronyme pour «International Indicators of Education Systems».

systèmes d'enseignement, ainsi que par la naïveté des délégués nationaux et des experts engagés dans les groupes de travail du projet INES.

5. ERREURS ET FAIBLESSES: DÉSACCORDS ENTRE SCIENTIFIQUES ET ENTRE RESPONSABLES DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES

Le problème auquel a été confronté le secrétariat de l'OCDE en 1991 se révéla en effet beaucoup plus compliqué qu'une simple affaire d'absence de données. Il impliquait d'un côté des questions méthodologiques et de l'autre une question philosophique. D'un point de vue méthodologique on savait depuis longtemps que les évaluations systémiques axées sur les tests de connaissance étaient des opérations délicates et qu'on ne pouvait pas se fier à des tests pour apprécier la qualité de l'enseignement. D'un point de vue philosophique ou épistémologique, délégués et experts des systèmes d'enseignement concernés par la production d'informations permettant de construire des indicateurs sur les acquis des élèves n'étaient point d'accord entre eux sur les résultats à prendre en compte. Certains résultats considérés comme une caractéristique essentielle des systèmes d'enseignement (par exemple l'image soi, la confiance en soi, la capacité à discuter, etc.) pouvait-il être mesurés ? Si oui, de quelle manière ? Est-ce qu'il y avait une solution garantissant la comparabilité finale des données permettant de comparer les systèmes d'enseignement entre eux ? Le réseau d'experts qui assistaient le secrétariat de l'OCDE risqua plusieurs fois de se diviser sur ces points et même de ne pas pouvoir commencer à travailler faute d'entente préalable. Pendant quatre années, jusqu'en 1995, plusieurs sous-groupes soutenus par les responsables de différents systèmes d'enseignement favorables à des approches d'évaluation différentes ont exploré des approches alternatives d'évaluation des systèmes d'enseignement. Pendant cette même période, presque en cachette, le secrétariat de l'OCDE a préparé le programme PISA. Plusieurs délégués et experts étaient conscients des risques considérables et des conséquences liées aux choix qu'auraient été pris en matière de résultats à évaluer, sans pour autant se rendre compte que ces hésitations ne faisaient qu'amener de l'eau au moulin de ceux qui souhaitaient mettre en œuvre une évaluation internationale sur vaste échelle des acquis des élèves.. La sélection et l'identification d'acquis scolaires à prendre en compte pour mesurer la qualité des systèmes d'ensei-

gnement aurait lancé un message international équivoque à toutes les écoles, à tous les enseignants, aux responsables scolaires et politiques sur les priorités curriculaires que l'enseignement aurait dû privilégier. Cette situation et ce défi présentaient le danger d'une colossale déviation et mystification de l'enseignement au niveau planétaire. Il fallait donc avancer sur la pointe des pieds mais cette prudence était contreproductive par rapport aux attentes des milieux politiques qui attendaient dans de brefs délais des informations sur l'efficacité des systèmes d'enseignement.

6. MAXIMALISME ET MINIMALISME: DEUX STRATÉGIES OPPOSÉES D'ÉVALUATION

Les experts étaient donc divisés entre eux, ce qui arrangeait fort bien le secrétariat de l'OCDE⁷ qui pouvait ainsi imposer son point de vue à des interlocuteurs hésitants et divisés entre eux: d'un côté il y avait un groupe de minimalistes, composé en grande partie par des évaluateurs sceptiques ou prudents, conscients des déformations et des risques impliqués par chaque évaluation sur vaste échelle. Ce groupe estimait nécessaire et suffisant de trouver un accord sur un ensemble de connaissances fondamentales qu'on pouvait acquérir uniquement en fréquentant une école. L'évaluation à mettre sur pied aurait dû se borner à mesurer les acquis des élèves sur cet ensemble, Ce faisant on aurait pu répondre à l'invitation des responsables politiques qui souhaitaient obtenir des renseignements sur les résultats scolaires à la fin de la scolarité obligatoire. Des évaluations bien menées sur les connaissances en mathématiques, sciences et lecture auraient suffi pour satisfaire les attentes des responsables politiques.

De l'autre côté il y avait un groupe d'experts qu'on pourrait qualifier de maximalistes pour qui les acquis des élèves ne pouvaient pas se borner aux résultats des tests sur les compétences et les connaissances en mathématiques, sciences et lecture. Le programme scolaire en effet ne se borne pas à ces apprentissages ! En articulant l'évaluation autour de ces trois domaines on au-

⁷ Le directeur de la Direction de l'éducation de l'OCDE à l'époque ainsi que du CERI, le Centre de l'OCDE spécialisé dans l'innovation et la recherche en éducation était Tom Alexander, anglais. Il a été le responsable des aspects stratégiques et politique l'opération PISA entre 1991 et 2000.

rait dévaloriser considérablement le travail éducatif effectué dans les écoles et on aurait déformé de manière caricaturale la profession de l'enseignement. Il va de soi qu' on trouvait parmi ce groupe les personnes les plus attentives aux répercussions du choix des résultats à mesurer sur les curricula scolaires. Cependant les maximalistes n'avaient pas de propositions opérationnelles immédiatement entre les mains. Il fallait prendre du temps pour le étudier, les tester, les développer. Ceci ne convenait pas aux responsables politiques. Or, il faut savoir que l'OCDE est au service des responsables politiques, c'est un outil remarquable qui sert les pouvoirs en place. Les maximalistes représentaient la résistance ; les minimalistes les collaborationnistes et les opportunistes.

7. UN DOUBLE JEU

Lorsqu'en septembre 1992 l'OCDE a publié le premier ensemble d'indicateurs internationaux comparables de l'enseignement dans un petit volume qui portait bien son titre : «Regards sur l'éducation», il n'y a pas eu de miracles en ce qui concerne les indicateurs sur les acquis des élèves. Le secrétariat de l'OCDE a dû se débrouiller avec ce qu'il avait sous la main, en premier lieu les données vieilles de dix ans de l'IEA. L'IEA a été pendant une trentaine d'année la seule organisation scientifique mondiale spécialisée dans le domaine de la réalisation d'enquêtes internationales sur les acquis des élèves. Ce monopole a été brisé en 1988. La responsabilité de cet acte incombe à l'administration fédérale américaine qui, ayant été pendant des décennies le principal pourvoyeur de fonds de l'IEA, décida soudainement de mandater à l'«Educational Testing Service»⁸ de Princeton la réalisation d'une enquête internationale sur les acquis des élèves concurrentielle à celle de l'IEA. Cette enquête, désignée comme IAEP1⁹ (International Assessment of Educational Progress), a porté sur deux disciplines, les mathématiques et les sciences. Dupliquée en 1991, elle a représenté une tentative d'innovation des études internationales. Le Secrétariat de l'OCDE n'a pu faire autre chose que de se servir au râtelier et utiliser les données de l'IEA de l'enquête SIMS («Second International Mathematics Study») effectuée entre 1980 et 1982, une enquête vieille donc de dix ans mais fournissant des renseignements contrôlés et plutôt sûres, ainsi

⁸ Connu avec l'acronyme ETS

⁹ IAEP1, parce qu'il y a eu en tout et pour tout deux enquêtes IAEP. Celle-ci a été la première.

que les données plus récentes de l'enquête IAEP très critiquées pour des raisons surtout politiques expliquées ailleurs (Bottani et Vrignaud, 2005). Opération miraculeuse pourrait-on dire, mais le miracle était cependant ailleurs! En effet, la section sur les résultats des acquis des élèves a été en effet imprimée sur un fond coloré et a été introduite par une note (un chapeau suivant la terminologie éditoriale) qui exprimait toute la méfiance du courant maximaliste alors dominant au sein des experts en éducation et parmi le staff qui s'occupait de politique scolaire à l'OCDE. Le texte avertissait les responsables politiques que les données sur les acquis des élèves étaient provisoires, n'avaient pas la même robustesse des autres données et devaient être prises en compte avec la plus grande précaution car l'école est un organisme complexe et délicat qui ne peut pas être appréhendé avec des chiffres. La note voulait signaler que la mission de l'école dépasse ce qu'on peut mesurer. Voici le texte:

«Les résultats de l'éducation peuvent être interprétés de plusieurs façons. Tous, indépendamment de leur portée spécifique, sont toujours un reflet des conditions historiques qui façonnent l'enseignement et des effets conjugués des politiques, des programmes, des pratiques et des décisions qui déterminent l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement dans chaque pays. Les résultats de l'éducation, qui échappent à toute mesure directe, sont fonction d'un jeu complexe de facteurs propres au système social et économique, parmi lesquels les inputs éducatifs ne sont qu'une composante, si décisive qu'elle puisse être. Étant donné que les résultats de l'éducation, déterminés qu'ils sont par les activités et les conditions scolaires et sociales, font l'objet de discussions, de débats politiques et de recherches, aussi bien sur le plan national qu'international, les dix indicateurs de résultats, dont cinq sont provisoires, sont nécessairement limités. Les tableaux sur les résultats des élèves se distinguent par le fait qu'ils n'ont d'autre but que de montrer comment des indicateurs internationaux sur les résultats des élèves pourraient être calculés si on ne disposait, pour tous les pays de l'OCDE, de données comparables sur les acquis cognitifs et les résultats qui n'ont pas de lien direct avec les programmes d'enseignement»¹⁰.

(Dans la version anglaise on a été plus précis et on a utilisé l'expression «non-curriculum-bound outcomes» à la place de «résultats qui n'ont pas de lien direct avec les programmes d'enseignement»).

¹⁰ CERI-OECD (1992): Regards sur l'éducation (OECD, Paris).

Cette note est banale, mais elle permettait à l'OCDE de se dédouaner face aux responsables politiques tout en faisant passer un message subliminaire: on va s'occuper du problème ! Les auteurs de ce chapeau très prudents, exprimant la plus grande caution face aux évaluations des connaissances scolaires, ne pouvaient pas imaginer qu'ils auraient perdu la partie dans quelques années! Dix ans après l'OCDE réussissait l'exploit de produire des données comparables sur les acquis des élèves et de montrer comment on pouvait les analyser dans un délai très court. Le démenti des positions maximalistes caractérisées par des avis fort réservés face aux évaluations des acquis des élèves ne pouvait être plus flagrant.

L'insertion de ces deux paragraphes dans la première version de l'ensemble d'indicateurs internationaux de l'enseignement de l'OCDE ainsi que l'insistance sur la nature provisoire de ces indicateurs ainsi que l'impression de ces indicateurs sur un fond coloré pour bien attirer l'attention sur la nature douteuse de ces indicateurs a été une condition «sine qua non» posée par le directeur de la direction de l'éducation de l'OCDE, le prof. Malcom Skilbeck, Australien, pour autoriser la publication du recueil. Sans son accord sur la formulation de cette note concernant les résultats de l'enseignement insérés dans l'ensemble d'indicateurs des systèmes d'enseignement, probablement on n'aurait pas pu publier en 1992 le volume «Regards sur l'éducation». Un ensemble d'indicateurs sur l'enseignement qui n'auraient pas inclus des indicateurs extraits de données sur les acquis des élèves aurait été considéré un échec insupportable pour une machine de production de statistiques, d'analyses et d'évaluation systémiques comme l'OCDE et donc comme un acte d'impuissance intolérable dévalorisant l'Organisation internationale de coopération et de développement économiques. Le blocage de la publication d'autre part aurait été un succès considérable, voire une provocation, de la part des milieux et des centres de pouvoir qui à l'époque faisaient la loi dans le domaine de la politique de l'enseignement. Ces milieux en général contestaient la pertinence des évaluations externes des systèmes d'enseignement, critiquaient l'injonction faite aux établissements scolaires de rendre compte («accountability»), contestaient les politiques scolaires axée sur l'efficacité et l'efficience des systèmes d'enseignement, politiques accusée d'être ségrégationnistes et injuste, de mettre en compétition les écoles, d'être le produit d'une philosophie neo-libérale intéressée uniquement à l'excellence sans aucune considération pour l'égalité, la justice so-

ciale, les discrimination sociale face à l'instruction. . La note de caution publiées sur une page entière à l'intérieur du recueil «Regards sur l'éducation», au début de la section sur les résultats scolaires était un compromis entre deux courants opposés caractérisant les politiques de l'enseignement et a surtout permis d'éviter une crise au niveau international dans le domaine de l'éducation, mais elle a été aussi une victoire de Pyrrhus. D'un côté elle n'a pu empêcher la publication d'un ensemble d'indicateurs de l'enseignement dans la tradition de l'OCDE et d'autre part elle n'a pas freiné, au contraire, le secrétariat de l'OCDE de poursuivre une stratégie de mise en oeuvre d'un dispositif d'évaluation en mesure de produire régulièrement et rapidement des informations sur les acquis des élèves pouvant satisfaire les besoins des milieux politiques en charge de l'enseignement.

Si l'on compare les derniers volumes de la série «Regards sur l'éducation» avec le tout premier la différence est impressionnante. Dans le premier volume de la série on insère avec précaution trois indicateurs sur les acquis des élèves:

- a) le premier sur les résultats en mathématique construit utilisant des données provenant de la deuxième enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques (SMIS) réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation de l'enseignement (IEA) entre 1980 et 1982¹¹,
- b) le deuxième sur la comparaison entre écoles des résultats en mathématiques qui a utilisé les données de la deuxième évaluation internationale sur les progrès en éducation réalisée par l'Educational Testing Service (ETS) en 1991 (l'enquête IAEP2) auprès des élèves de 13 ans, et enfin.
- c) le troisième sur la comparaison entre élèves des résultats en mathématiques basé sur des données collectées en 1991 par la même enquête américaine.

¹¹ Publications de l'IEA concernant le projet SMIS: (Deuxième enquête internationale sur les mathématiques, 1976-1989):

Travers, K.J., & Westbury, I. (Eds.) (1989): *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of Mathematics Curricula* (Oxford, Pergamon Press).

Robitaille, D.F., & Garden, R.A. (Eds.) (1989): *The IEA Study of Mathematics II: Context and Outcomes of School Mathematics* (Oxford, Pergamon Press).

Burstein, L. (Ed.) (1992): *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes* (Oxford: Pergamon Press).

Donc, l'OCDE n'avait pas réussi à se procurer les résultats de l'enquête sur la lecture de l'IEA (l'enquête Reading Literacy) terminée en 1991. Ceci a été une autre raison qui a incité l'OCDE à imaginer qu'il ne fallait pas compter sur l'IEA pour produire régulièrement des informations sur les acquis des élèves.

Dans la série des volumes «Regards sur l'éducation» publiée après l'année 2000 le panorama est exactement le contraire de celui qu'on vient d'illustrer. Dans presque tous les volumes la section sur les résultats des élèves est très étendue et est composée en grande partie d'indicateurs concernant les résultats scolaires construits avec les données provenant de l'enquête PISA réalisée par l'OCDE. Donc on a ici un pure produit maison. Il a fallu une dizaine d'années pour permettre aux indicateurs de résultats d'effectuer une entrée triomphale dans l'ensemble des indicateurs de l'enseignement produits par l'OCDE et pour occuper la place principale dans cet ensemble.

Dans la décennie précédente l'année 2000, en attendant PISA, l'OCDE a eu la chance de pouvoir exploiter les résultats de l'enquête sur la lecture de l'IEA et par la suite ceux de la troisième enquête de l'IEA sur les mathématiques et les sciences, enquête connue avec l'acronyme TIMSS dont les résultats ont été publiés en 1995¹² et pour finir l'OCDE a pu exploiter les résultats de la première grande enquête internationale sur les compétences des adultes en lecture, enquête connue avec l'acronyme IALS publiés à l'au-

¹² L'enquête TIMSS a produit une masse de publications au niveau mondial. Nous en signalons quelques-unes:

Beaton, A.E., Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzales, E.J., Smith, T.A., & Kelly, D.L. (1996): Science Achievement in the Middle School Years: IEA's TIMSS (Chestnut Hill, MA: Boston College).

Beaton, A.E., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Kelly, D.L., & Smith, T.A. (1996): Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's TIMSS (Chestnut Hill, MA: Boston College).

Harmon, M., Smyth, T.A., Martin, M.O., Kelly, D.L., Beaton, A.E., Mullis, I.V.S., Gonzales, E.J., & Orpwood, G. (1997): Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study. (Chestnut Hill, MA: Boston College)

Howson, G. (1995): Mathematics Textbooks: A Comparative Study of Grade 8 Texts. TIMSS Monograph No 3. (Vancouver BC: Pacific Educational Press).

Martin, M.O., & Kelly, D.L. (Eds.). (1996): TIMSS Technical Report: Volume I Design and Development (Chestnut Hill, MA: Boston College).

Martin, M.O., & Kelly, D.L. (Eds.). (1997): TIMSS Technical Report. Volume II. Implementation and Analysis, Primary and Middle School Year (Chestnut Hill, MA: Boston College).

tomne 1995¹³, enquête menée en partenariat avec le Canada. De ce fait, l'OCDE a réussi à passer le cap de la décennie en montrant qu'on pouvait exploiter passablement bien les informations sur les résultats et les acquis des élèves produites par d'autres organismes, mais ceci n'a pas suffi à éviter que dans les coulisses l'OCDE préparât sa revanche, c'est-à-dire le programme triennale d'évaluation des acquis des élèves PISA.

Martin, M.O., & Kelly, D.L. (Eds.). (1998): TIMSS Technical Report: Volume III. Implementation and Analysis, Final Year of Secondary School (Chestnut Hill, MA, Boston College).

Martin, M. O., & Mullis, I.V.S. (Eds.). (1996): TIMSS: Quality Assurance in Data Collection (Chestnut Hill, MA: Boston College.)

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Beaton, A.E., Gonzales, E.J., Smith, T.A., & Kelly, D.L. (1997): Science Achievement in the Primary School Years: IEA's TIMSS (Chestnut Hill, MA: Boston College).

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzales, E.J., Smith, T.A., & Kelly, D.L. (1999): School Context for Learning and Instruction in IEA's Third International Mathematics and Science Study (Chestnut Hill, MA: Boston College).

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gregory, K.D., Hoyle, C., & Shen, C. (2001): Effective Schools in Science and Mathematics (Chestnut Hill, MA: Boston College=.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Beaton, A.E., Gonzales, E.J., Kelly, D.L., & Smith, T.A.: (1998).

Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's TIMSS

(Chestnut Hill, MA: Boston College).

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Fierros, E.G., Goldberg, A.L., & Stemler, S.E. (2000): Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (Chestnut Hill, MA: Boston College.=

Robitaille, D.F. (Ed.). (1997): National Context for Mathematics and Science Education: An Encyclopedia of the Educational Systems Participating in TIMSS (Vancouver, BC: Pacific Educational Press).

Robitaille, D.F., & Beaton, A.E. (Eds.). (2002): Secondary Analysis of the TIMSS Data (Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers).

Robitaille, D.F., Beaton, A.E., & Plomp, T. (Eds.). (2000): The Impact of TIMSS on the Teaching & Learning of Mathematics & Science (Vancouver, BC: Pacific Educational Press).

Robitaille, D.F., & Garden, R.A. (Eds.). (1996): Research Questions and Study Design: TIMSS Monograph 2 (Vancouver, BC: Pacific Educational Press).

Schmidt, W.H., Jorde, D., Cogan, L.S., Barrier, E., Gonzalo, I., Moser, U., Shimizu, K., Sawada, T., Valverde, G.A., McKnight, C., Prawat, R.S., Wiley, D.E., Raizen, S.A., Brotton, E.D., & Wolfe, R.G. (1996): Characterizing Pedagogical Flow: An Investigation of Mathematics and Science Teaching in Six Countries (Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers)

Schmidt, W.H., McKnight, C., Valverde, G.A., Houang, R.T., & Wiley, D.E. (1996): Many Visions, Many Aims: A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Mathematics (Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers)

¹³ L'acronyme IALS signifie «International Adult Literacy Survey»

8. LA DÉCISION DE PRINCIPE AU PRINTEMPS 1995: L'OCDE ORGANISERA SON ENQUÊTE

Entre 1991 et 1995 l'OCDE a joué sur un double tableau : d'un côté la Direction de l'éducation a exploré la possibilité d'une alliance avec les organismes internationaux spécialisés dans la réalisation d'évaluations sur une vaste échelle (par exemple l'IEA, mais aussi l'ETS ou les gouvernements américains et canadiens). Elle a testé avec une certaine méfiance et mollesse la possibilité de monter un dispositif permettant de produire régulièrement des informations sur les acquis et les connaissances des élèves au niveau mondial en laissant la porte ouverte au débat parmi les experts et les délégués nationaux intéressés à étudier la possibilité d'évaluations alternatives invoquées par les maximalistes et les sceptiques à l'égard des tests. L'OCDE a trompé tout beau monde qui rêvait d'organiser des évaluations d'un nouveau genre grâce à l'appui d'une organisation internationale prestigieuse comme l'OCDE, mais l'OCDE en même temps ne croyant point à cette opportunité tout en laissant discuter a préparé autre chose, l'enquête PISA. Au sein du groupe international de travail chargé de construire des indicateurs sur les acquis des élèves, deux sous-groupes ont eu l'opportunité pendant trois ans d'envisager des évaluations alternatives et d'organiser des enquêtes démontrant qu'il était possible d'évaluer les objectifs de l'éducation annoncés par les politiques scolaires.

Ces deux sous-groupes ont été les suivants:

- Un sur la possibilité d'identifier et évaluer les résultats non cognitifs de l'enseignement («non-cognitive outcomes»). Ce sous-groupe était connu avec l'acronyme NOBS («Non Outcomes Basic Skills»), et a été dirigé par le Suisse Uri Trier. Par la suite ce sous-groupe a évolué, a changé de dénomination en devenant le sous-groupe CCC («Cross Curricular Competences») et a été piloté par le professeur hollandais Jules Peschar. Le groupe a réalisé entre 1993 et 1995 une première enquête internationale de faisabilité¹⁴. Cette enquête avait le but de démontrer qu'il était tout à fait possible de réaliser une enquête internationale de vaste échelle pour comparer les compétences trans-

¹⁴ Le compte-rendu de cette recherche a été présenté à l'Assemblée Générale du projet INES de l'OCDE qui s'est déroulée à Lahti, Finlande, en juin 1995. Voir, Peschar (1997)

disciplinaires acquises par les élèves, comme par exemple la capacité à défendre un point de vue, à prendre conscience de soi-même, à communiquer, etc. Huit systèmes d'enseignement ont participé à cette expérimentation qui a concerné en moyenne un échantillon de 700 étudiants de 16 ans par système d'enseignement. Le sous-groupe avait une position critique à l'égard des approches évaluatives pratiquées au niveau international dans le passé car elles étaient centrées sur les disciplines scolaires («Subject-bound measures»).

- L'autre sous-groupe, connus avec l'acronyme GOALS («Goals Orientation and Attainment in Learning Systems») m a été piloté par la norvégienne Marit Granheim qui occupait une position élevée dans le ministère de l'éducation de la Norvège. Mme Granheim pouvait par ailleurs compter sur l'appui de collègues suédois et en particulier de Esse Lövgren, directeur de l'Institut national suédois de l'éducation ainsi que sur les avis du professeur américain Laureen Renswick. Ce sous-groupe a lui aussi réalisé une enquête internationale en 1994¹⁵. Huit pays se sont accordés pour tester la possibilité de recueillir des informations comparables sur les objectifs de leurs systèmes d'enseignement. Les promoteurs estimaient que les objectifs éducatifs constituaient un cadre théorique déterminant pour comprendre les acquis des élèves et qu'on ne pouvait pas monter des enquêtes comparables sur les acquis des élèves, c'est à dire sur les résultats scolaires, sans prendre en compte ces objectifs qui façonnaient les programmes d'enseignement. L'analyse des objectifs était un préalable essentiel à toute entreprise de comparaison des résultats scolaires et donc à toute évaluation internationale des acquis des élèves, mais personne n'était en mesure de relier objectifs et programmes dans des outils d'évaluation qui ne visaient pas seulement à mesurer le niveau de connaissances en mathématiques ou sciences ou le niveau de compétences en lecture.

Par la suite, lors de la construction des outils de PISA, l'OCDE a décidé de sauter cette obstacle, de ne pas faire référence aux cadres théoriques des politiques de l'enseignement élaborés dans les différents pays, d'ignorer les programmes d'enseignement et de développer des tests «curriculum free»,

¹⁵ Les résultats de cette enquête n'ont jamais été rendu publics.

c'est à dire indépendants des programmes d'enseignement, ne tenant pas compte des objectifs de l'enseignement des différents systèmes scolaires.

9. L'OCDE SE LANCE TOUTE SEULE DANS L'ÉVALUATION DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT

L'activité qu'on vient de décrire a été très intense et approfondie mais n'a cependant pas réussi à convaincre la Direction de l'éducation de l'OCDE qu'il était envisageable et possible de concevoir des évaluations sur vaste échelle au niveau international fournissant des informations originales et comparables sur les acquis des élèves après huit ou neuf années d'école obligatoire sans utiliser les tests de connaissance. Ne prenant en compte aucune des productions de ces sous-groupes, au printemps 1995 la Direction de l'éducation de l'OCDE décide que le moment était venu de concevoir un programme spécifique propre d'évaluation sur vaste échelle permettant d'alimenter avec des données fiables son ensemble d'indicateurs de l'enseignement. Pendant que les deux sous-groupes exploraient, au milieu de difficultés, d'obstacles et d'incompréhensions de tout genre, les possibilités de développer une approche originale de l'évaluation des acquis des élèves, dans les mêmes années, entre 1995 et 1997, la Direction de l'enseignement de l'OCDE a étudié la configuration d'un programme d'évaluation régulière des acquis des élèves sur vaste échelle au niveau international susceptible d'être appuyé et donc financé par les gouvernements. Il est probable que dans quelques décennies on réalisera ce que les deux sous-groupes de l'OCDE n'ont pas réussi à faire en trois ou quatre ans. Pour le moment le compromis a été atteint avec l'enquête PISA qui est loin d'être un outil parfait d'évaluation des acquis des élèves.

Le travail préparatoire déroulé en coulisse par le secrétariat de l'OCDE a abouti à un succès inespéré. En 1997, les pays membres de l'OCDE ont adopté le programme d'évaluation proposé par le secrétariat de l'Organisation de coopération et de développement économiques et ont accepté de le financer. Il a fallu ensuite deux années de préparation pour mettre au point les instruments de l'enquête PISA qui a été réalisée pour la première fois au printemps de l'année 2000. Depuis dix ans, cette enquête qui a fourni des informations inédites sur l'état des systèmes d'enseignement a changé tota-

lement le panorama des politiques de l'enseignement soit au niveau international qu'au niveau national. Les minimalistes ont gagné la partie et les maximalistes l'ont perdue.

10. CONCLUSION

La mise en oeuvre, le lancement et l'organisation de l'enquête PISA coïncident avec l'entrée en scène des forces politiques dans le domaine des évaluations sur vaste échelle des systèmes d'enseignement. Dans cet article on a décrit le jeu croisé de la plus grande puissance mondiale en éducation, les Etats-Unis, qui a fait alliance avec l'OCDE, une organisation intergouvernementale aussi discrète qu'efficace, pour parvenir à ses fins, c'est à dire pour obtenir des informations comparables solides sur les résultats scolaires des étudiants à la fin de la scolarité obligatoire.

Les grandes manoeuvres politiques pour parvenir à ce résultats ont commencé en 1988 avec l'enquête IAEP qui peut être considérée comme un coup d'état de la part des Etats-Unis. Cette opération n'a pas réussi à cause d'erreurs diplomatiques et méthodologiques. Néanmoins l'enquête IAEP a été le facteur qui a déclenché l'entrée en scène de l'OCDE. Au tout début personne à l'OCDE n'aurait été en mesure de prévoir que dans un délai de dix ans l'organisation qui n'était pas spécialisée dans le domaine de l'éducation et qui n'avait jamais accompli des enquêtes internationales dans le domaine de l'éducation, aurait réussi un coup semblable. L'aboutissement de PISA n'était pas en soi évident. Il y a eu beaucoup de trahisons, d'aides, de coups de main, de doubles jeux qui ont permis d'en arriver-là. Il faut aussi ajouter que les antécédents de PISA, c'est — à — dire les enquêtes IEA qu'on peut considérer le fleuron de la phase scientifique des grandes enquêtes sur les évaluations des systèmes d'enseignement, n'étaient pas tout à fait neutres. Leur virginité scientifique peut être mise en doute, mais celle-ci est une autre histoire. En tout cas, quelqu'un a péché, si on me permet la métaphore, à l'intérieur de la communauté scientifique qui a inventé et géré l'IEA pendant une trentaine d'année, entre 1960 et 1990 environ. Ces points faibles ont concouru à rendre possible PISA, qui est redevable au travail effectué par l'IEA pendant des décennies.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEATON, A.E., MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., GONZALES, E.J., SMITH, T.A., & KELLY, D.L. (1996): *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's TIMSS* (Chestnut Hill, MA: Boston College).
- BEATON, A.E., MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., GONZALES, E.J., KELLY, D.L., & SMITH, T.A. (1996): *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's TIMSS* (Chestnut Hill, MA: Boston College).
- BOTTANI N., VRIGNAUD P. (2005): *La France et les évaluations internationales* (Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Ministère français de l'éducation nationale, Paris).
- BURSTEIN, L. (Ed.). (1992): *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes* (Oxford, Pergamon Press).
- CERI-OECD (1992): *Regards sur l'éducation* (OECD, Paris).
- ELLEY, W.B. (Ed.). (1992): *How in the World do Students Read?* (Hamburg, Grindelbruck GMBH).
- ELLEY, W.B. (Ed.). (1994): *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems* (Oxford, Pergamon Press).
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE (1992): *Learning Mathematics*. (ETS, Princeton).
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE (1992): *Learning Science* (ETS, Princeton).
- HARMON, M., SMYTH, T.A., MARTIN, M.O., KELLY, D.L., BEATON, A.E., MULLIS, I.V.S., GONZALES, E.J., & ORPWOOD, G. (1997): *Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study* (Chestnut Hill, MA: Boston College).
- HOWSON, G. (1995): *Mathematics Textbooks: A Comparative Study of Grade 8 Texts*. TIMSS Monograph No 3 (Vancouver BC, Pacific Educational Press).
- LUNDBERG, I., & LINNAKYLÄ, P. (1993): *Teaching Reading Around the World: IEA Study of Reading Literacy* (Hamburg, IEA).
- MARTIN, M.O., & KELLY, D.L. (Eds.). (1996): *TIMSS Technical Report: Volume I Design and Development* (Chestnut Hill, MA, Boston College).
- MARTIN, M.O., & KELLY, D.L. (Eds.). (1997): *TIMSS Technical Report. Volume II. Implementation and Analysis, Primary and Middle School Years* (Chestnut Hill, MA, Boston College).

- MARTIN, M.O., & KELLY, D.L. (Eds.). (1998): TIMSS Technical Report: Volume III. Implementation and Analysis, Final Year of Secondary School (Chestnut Hill, MA, Boston College).
- MARTIN, M. O., & MULLIS, I.V.S. (Eds.). (1996): TIMSS: Quality Assurance in Data Collection (Chestnut Hill, MA, Boston College).
- MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., BEATON, A.E., GONZALES, E.J., SMITH, T.A., & KELLY, D.L. (1997): Science Achievement in the Primary School Years: IEA's TIMSS (Chestnut Hill, MA: Boston College).
- MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., GONZALES, E.J., SMITH, T.A., & KELLY, D.L. (1999): School Context for Learning and Instruction in IEA's Third International Mathematics and Science Study (Chestnut Hill, MA, Boston College).
- MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., GREGORY, K.D., HOYLE, C., & SHEN, C. (2001): Effective Schools in Science and Mathematics (Chestnut Hill, MA, Boston College).
- MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., BEATON, A.E., GONZALES, E.J., KELLY, D.L., & SMITH, T.A. (1998): Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's TIMSS (Chestnut Hill, MA, Boston College).
- MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., FIERROS, E.G., GOLDBERG, A.L., & STEMLER, S.E. (2000): Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study. (Chestnut Hill, MA, Boston College).
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1998): Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey (Washington D.C.).
- PAPANASTASIOU, C., & FROESE, V. (Eds.) (2002): Reading Literacy in 14 Countries. (Cyprus, Cyprus University Press).
- PESCHAR, J. (1997): Prepared for Life? Prêts pour l'avenir? (OECD, Paris).
- POSTLETHWAITE, T.N., & ROSS, K.N. (1992): Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners: An Exploratory Study. The IEA Study of Reading Literacy II (Hamburg, IEA).
- ROBITAILLE, D.F., & GARDEN. R.A. (Eds.). (1989): The IEA Study of Mathematics II: Context and Outcomes of School Mathematics (Oxford: Pergamon Press).
- ROBITAILLE, D.F. (Ed.). (1997): National Context for Mathematics and Science Education: An Encyclopedia of the Educational Systems Participating in TIMSS. (Vancouver, BC, Pacific Educational Press).

- ROBITAILLE, D.F., & BEATON, A.E. (Eds.). (2002): Secondary Analysis of the TIMSS Data. (Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers).
- ROBITAILLE, D.F., BEATON, A.E., & PLOMP, T. (Eds.). (2000): The Impact of TIMSS on the Teaching & Learning of Mathematics & Science (Vancouver, BC, Pacific Educational Press).
- ROBITAILLE, D.F., & GARDEN, R.A. (Eds.). (1996): Research Questions and Study Design: TIMSS Monograph 2. (Vancouver, BC, Pacific Educational Press).
- SCHMIDT, W.H., JORDE, D., COGAN, L.S., BARRIER, E., GONZALO, I., MOSER, U., SHIMIZU, K., SAWADA, T., VALVERDE, G.A., MCKNIGHT, C., PRAWAT, R.S., WILEY, D.E., RAIZEN, S.A., BROTTON, E.D., & WOLFE, R.G. (1996): Characterizing Pedagogical Flow: An Investigation of Mathematics and Science Teaching in Six Countries (Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers).
- SCHMIDT, W.H., MCKNIGHT, C., VALVERDE, G.A., HOUANG, R.T., & WILEY, D.E. (1996): Many Visions, Many Aims: A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Mathematics (Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers).
- TRAVERS, K.J., & WESTBURY, I. (Eds.). (1989): The IEA Study of Mathematics I: Analysis of Mathematics Curricula (Oxford: Pergamon Press).
- WAGEMAKER, H. (Ed.). (1996): Are Girls Better Readers? Gender Differences in Reading Literacy in 32 Countries (The Hague: IEA).

PROFESIOGRAFÍA

Norberto Bottani

De nationalité suisse. Il a débuté sa vie professionnelle en tant qu'enseignant dans l'enseignement primaire. Il a travaillé dans l'administration fédérale suisse à Berne avant de devenir fonctionnaire international à l'OCDE-CERI en 1976 où il a été responsable des trois projets suivant:

Education préscolaire

Education et pluralisme culturel et linguistique

Indicateurs internationaux de l'enseignement

Directeur du Service de la recherche en éducation du Département de l'Instruction Publique de Genève de 1997 à 2005

Actuellement retraité, vit à Paris et en Provence, dans le département du Vaucluse

Datos de contacto: norberto.bottani@oxydiane.net

Fecha de recepción: 19 de julio de 2011

Fechas de revisión: 2 de octubre de 2011 y 9 de octubre de 2011

Fecha de aceptación: 23 de noviembre de 2011