

PISA : une évaluation qui concerne à la fois les chercheurs et les politiques

Olivier Rey

► **To cite this version:**

Olivier Rey. PISA : une évaluation qui concerne à la fois les chercheurs et les politiques. Administration Education, Bulletin de l'AFAE, Association française des administrateurs de l'éducation, 2015, Le choc PISA ?, 145 (1), pp.11-15. <<http://www.afae.fr/>>. <ensl-01561061>

HAL Id: ensl-01561061

<https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01561061>

Submitted on 12 Jul 2017

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

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

PISA : une évaluation qui concerne à la fois les chercheurs et les politiques

Olivier REY

Ingénieur de recherche

Institut français de l'éducation – ENS de Lyon

Officiellement lancé en 1997, le programme PISA a largement dépassé le cadre des pays membres de l'OCDE pour devenir probablement l'enquête la plus connue au niveau international en matière d'éducation. Chaque nouvelle publication des résultats des évaluations triennales devient un événement dont les échos résonnent bien au delà des cercles spécialisés des experts de l'éducation. PISA n'est pas le seul ni même le premier programme international d'évaluation des acquis des élèves, mais il est devenu le plus visible, le plus commenté et le plus étudié.

Comment fonctionne PISA ?

Tous les trois ans, une nouvelle évaluation est organisée, avec, par rotation, un champ thématique privilégié (compréhension de l'écrit, culture mathématiques, culture scientifique) qui représente 2/3 des questions.

Les échantillons d'élèves passant les épreuves sont statistiquement représentatifs des jeunes de 15 ans, ce qui implique des procédures strictes de contrôle de la qualité des échantillons.

L'ensemble des items d'une évaluation représente environ sept heures de passation de questionnaire. Bien évidemment, aucun élève de l'échantillon n'est censé répondre à l'ensemble : chacun doit y participer 2 heures, ce qui est déjà considérable, pour une cinquantaine d'items à renseigner. Le temps est volontairement limité pour que les élèves aient à décider rapidement la réponse à apporter. Le processus repose sur la méthode de la théorie de réponse à l'item qui permet de généraliser la valeur prédictive des résultats, sans obliger tous les élèves à passer la totalité de l'épreuve (système de cahiers tournants). La théorie de la réponse à l'item interprète les résultats des tests en situant les individus par rapport à la difficulté des tâches et non plus en relation avec les performances des autres individus (Felouzis et Charmillot, 2012, p. 18).

Les items sont organisés en groupes sur la base de situations « de la vie réelle ». Seule la moitié des items environ sont sous forme de QCM, le reste des questions exigeant la construction d'une réponse. Les élèves doivent en outre compléter un questionnaire de contexte sur eux-mêmes et leur milieu familial, qui prend 20 à 30 minutes, et les directeurs d'établissements doivent faire de même pour ce qui concerne leur institution scolaire.

La robustesse méthodologique de PISA, appuyée sur la collaboration de nombreux experts scientifiques, est une des clés de son succès. Autant les attendus épistémologiques de certains aspects du programme peuvent être et sont discutés, autant la rigueur des évaluations est généralement reconnue. On est en la matière à des années lumières des

approximations qui caractérisent d'autres entreprises médiatiques de comparaisons internationales, telles que le classement des universités dit de « Shanghai » !

Quelle est la particularité de PISA ?

La comparaison des pays par les indicateurs produits par les différents ministères (coût et nombre moyen d'années de scolarité par exemple), est une pratique bien établie. Elle fournit de nombreuses données utiles à travers les enquêtes diffusées par l'agence européenne Eurydice, au sein des tableaux de bord figurant dans les publications de l'OCDE (« Regards sur l'éducation ») ou dans divers rapports de l'UNESCO ou d'autres organismes. Ce type de comparaison se situe en partie dans une vision traditionnelle de l'éducation où l'on apprécie la qualité d'abord du point de vue de l'offre d'éducation (quels moyens attribués et utilisés, pour quelles missions ?). PISA renverse la problématique en ayant pour objectif de saisir cette qualité de l'éducation du point de vue des résultats de l'éducation (*learning outcomes* en anglais).

Ce que PISA a apporté aussi de nouveau par rapport à d'autres évaluations des acquis des élèves (telles que les enquêtes de l'IEA PIRLS et TIMSS), c'est :

- un engagement des décideurs politiques via l'OCDE, qui a permis de dégager des ressources et moyens importants et d'assurer une large diffusion des résultats ;
- un rythme d'enquête soutenu, sans doute plus rapide qu'il ne serait « scientifiquement » nécessaire, assurant une visibilité et une présence sur l'agenda public sans équivalent et permettant d'utiliser les données dans le pilotage gouvernemental ;
- une continuité de comparaisons et une fidélisation des pays d'une enquête à l'autre par un traitement récursif des trois mêmes domaines (lecture, culture mathématique, culture scientifique) ;
- la définition de références communes entre pays différents, en interrogeant les élèves en fonction de leur âge (15 ans) et sur des compétences et savoirs génériques, plutôt qu'en fonction de leur niveau scolaire et de connaissances scolaires particulières.

Toute une part de la démarche comparatiste en éducation portait traditionnellement sur la mise en lumière des contrastes et des spécificités des cultures éducatives selon les pays ou les aires régionales. Il s'agissait alors de relever les spécificités et les exceptions nationales avec l'idée sous-jacente d'un enrichissement par la diversité qui rendait les systèmes peu hiérarchisables sur une échelle quelconque de performance ou de réussite.

La conception mise en œuvre par les comparaisons internationales de l'OCDE, relève au contraire d'une option dite « universaliste » (Mons, 2007) au sens où l'idée n'est pas tant de relever les particularités de chaque système mais de considérer qu'ils poursuivent les mêmes objectifs et donc qu'il est pertinent de les comparer selon les mêmes critères considérés comme universellement reconnus.

PISA s'est donc d'entrée autonomisé des curricula nationaux en se fixant délibérément comme objectif d'évaluer les compétences indispensables que tout jeune devrait maîtriser, à un âge correspondant à peu près à la fin de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays

développés. C'était la seule façon de comparer des systèmes éducatifs qui ne valorisent pas forcément les mêmes contenus scolaires.

On comprend bien la relation ainsi établie avec d'autres programmes visant la définition de compétences clés au niveau de l'OCDE puis de l'Union européenne, ainsi que sa répercussion sur des initiatives nationales comme le socle commun de connaissances et de compétences français. L'imbrication croissante entre ces types d'évaluations et les évaluations nationales se constate désormais dans un nombre croissant de pays (Bottani et Vrignaud, 2005).

Qu'est-ce qui est vraiment évalué dans PISA ?

Entre ceux qui considèrent que les savoirs disciplinaires doivent être considérés comme l'objectif central des acquisitions scolaires et ceux qui estiment que les compétences génériques ou transversales constituent le futur souhaitable de l'éducation, PISA a proposé un compromis autour de la notion de littéracie élargie, qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes (Schleicher, 2007).

On trouve ainsi dans PISA des questions qui nécessitent de mobiliser des savoirs scolaires, mais dans des contextes ou en utilisant des supports qu'on rattache plutôt à la « vie quotidienne » ou qu'on qualifie parfois de situations plus « authentiques ».

Les élèves français, moins familiers que d'autres avec ce type d'environnements que dans d'autres pays, rencontrent d'ailleurs des difficultés que les chercheurs ont bien identifiées (Bauthier et al., 2007).

Dans les situations proposées par PISA, les deux disciplines de sciences expérimentales (sciences physiques et chimiques et sciences de la vie et de la terre) peuvent par exemple être concernées simultanément, alors qu'elles sont approchées séparément dans l'enseignement. Les questions posées par PISA ne sont pas toujours abordées dans l'enseignement des sciences ou font appel à des perspectives plus larges, comme par exemple celle de savoir identifier ce qu'est un problème scientifique par rapport à ce qu'est un problème de société, ou celle de retrouver l'objet « scientifique » d'une question au sein d'une problématique hétérogène. Si certains élèves font spontanément le lien entre les différents univers, d'autres n'y arrivent pas spontanément.

Certains chercheurs posent dès lors la question de savoir si PISA évalue vraiment l'enseignement puisqu'on évalue les élèves sur des savoirs ou des connaissances qui, pour beaucoup, n'ont pas fait l'objet d'un enseignement direct et ne font pas partie des programmes (Bain, 2003). On peut, dans le même esprit, se demander dans quelle mesure PISA n'évalue pas des compétences « non scolaires », ce qui rend fragiles, aux yeux de certains observateurs, les observations sur les performances des systèmes éducatifs à l'aune de PISA.

Pour autant, les données inédites à cette échelle, en conditions « naturelles », ont permis aux chercheurs de mettre en œuvre des analyses inédites, par exemple concernant les degrés relatifs d'équité et d'efficacité des différents systèmes. Elles ont plus largement contribué dans de nombreux pays à mettre en relief des atouts ou des dysfonctionnements

éducatifs avec un étayage scientifique sans précédent, comme le montrent divers articles de ce numéro.

PISA, un instrument de *Soft Power* international ?

La médiatisation du programme de l'OCDE dans de nombreux pays, et les réformes provoquées ou légitimées par PISA dans certains, a conduit des observateurs à souligner la double nature des enquêtes PISA : d'un côté une production de connaissances utiles pour penser l'éducation, de l'autre une entreprise normative, pas toujours explicite, aboutissant à mettre en valeur des « bonnes pratiques » dans une sorte de *benchmarking* éducatif entre États.

Les organisations internationales comme l'OCDE, mais aussi la commission européenne, ont un rôle en effet croissant dans l'éducation depuis la fin des années 90. En faisant circuler des critères définissant par touches successives ce que pourrait être la qualité de l'éducation, en signalant des formes d'organisation scolaire plus efficaces que d'autres, en promouvant des contenus éducatifs jugés pertinents pour le 21^e siècle, ces organisations façonneraient ainsi les représentations des décideurs publics dans le domaine de l'éducation, en orientant ainsi les réformes et les politiques de façon douce mais plus efficace que par la voie d'un pouvoir réglementaire ordinaire (Grek et Lawn, 2012 ; Barsoso et Carvalho, 2008).

Pourtant, on peut aussi constater que les mesures concrètes mises en place dans les différents pays au nom de PISA répondent tout autant, voire en priorité, à des préoccupations « locales » plutôt qu'elles n'obéissent à des normes supranationales. De ce point de vue, en reprenant l'analyse de Buisson-Fenet (2014) concernant le cadre européen des langues, on peut avancer que « le processus en cours s'avère donc plus complexe qu'un simple transfert de bonne pratique : plutôt que l'adoption contrainte d'une norme supranationale, on assiste à une série de « traductions » de certaines composantes, dans une dynamique relevant davantage de l'innovation tâtonnante que d'une logique d'application directe. ».

Bibliographie

Bain Daniel (2003). « PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 1, p. 59-78.

Barroso João et de Carvalho Luís M. (2008). « PISA : un instrument de régulation pour relier des mondes ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p.77-80.

Bautier Élisabeth, Crinon Jacques, Rayou Patrick & Rochex Jean-Yves (2006). « Performances en littéracie, mode de faire et univers mobilisés par les élèves ; analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.85-101

Buisson-Fenet Hélène (2014). « Enseigner les langues en Europe : expertise communautaire ou expertise d'État ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 37, p. 79-94

Bottani Norbert et Vrignaud Pierre (2005). *La France et les évaluations internationales*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Felouzis Georges et Charmillot Samuel (2012). *Les enquêtes PISA*. « Que Sais-Je ? ». Paris : Presses universitaires de France.

Grek Sotira et Lawn Martin (eds)(2012). *Europeanizing Education, Governing a New Policy Space*. Symposium Books.

Mons Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.

Rey Olivier (2011). *PISA : ce que l'en sait et ce que l'on en fait*. Dossier de veille de de l'IFÉ, n° 66, octobre. Lyon : ENS de Lyon

Schleicher Andreas (2007). « Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? ». *Journal of Educational Change*, Vol.8, n° 4, p.349-357.

Vrignaud Pierre (2006). « La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p.27-41.