

## L'exploitation des enquêtes PISA : entre rigueur scientifique et exigences politiques

**Simone Bloem**

Candidate au doctorat en sociologie  
Université Paris Descartes / Université de Bamberg

### Résumé

*Dans cet article, nous étudions l'exploitation des enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de Développement et de Coopération Économiques (OCDE). En plus des indicateurs de rendement, les enquêtes comportent des statistiques contextuelles qui ont un potentiel énorme afin de fournir des connaissances sur les caractéristiques des systèmes éducatifs, des établissements et des élèves, en particulier par rapport à la situation qui prévaut dans d'autres pays. Depuis 2006, l'Organisation a davantage orienté ses activités vers une analyse secondaire des données PISA dans le but d'améliorer la pertinence et l'utilité de l'enquête en termes de politiques éducatives. L'OCDE réalise ses rapports PISA avec prudence, en employant un langage adéquat au sens statistique. Cependant, les résultats sont en partie formulés de manière très générale et la présentation des analyses secondaires laissent supposer une interprétation causale, notamment pour un public non scientifique. Or, l'enquête PISA ne permet pas d'établir des relations de cause à effet. Nous abordons ce paradoxe en recourant à l'observation participante et à des entretiens effectués auprès d'experts de la Direction de l'Éducation de l'OCDE.*

### Mots-clés

PISA/OCDE/Interprétation/Analyse secondaire/Exigences politiques/Rigueur scientifique

### Introduction

Le « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) de l'Organisation de Développement et de Coopération Économiques (OCDE) a été mis en place par les pays membres de l'Organisation en 1997. Le premier cycle de l'étude fut lancé en 2000. PISA est une étude triennale qui vise à évaluer les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences naturelles des élèves âgés de 15 ans.

L'objectif principal de PISA est de fournir des données comparatives sur les acquis des élèves, leurs connaissances et les capacités qui sont considérées importantes pour la vie adulte dans le contexte de la société de la connaissance et de la compétitivité des sociétés à l'échelle internationale (Organisation de Développement et de Coopération Économiques [OCDE], 2004; Schleicher, 2007). Avec environ 70 pays participants pour l'année 2009, PISA représente actuellement la base de données sur les acquis des élèves

et les caractéristiques des systèmes éducatifs à l'échelle internationale la plus imposante (OCDE, 2011c). L'OCDE décrit l'utilité de l'enquête PISA comme suit :

La plupart des pays suivent l'évolution des acquis des élèves et du rendement des établissements. Toutefois, dans une économie mondialisée, évaluer les progrès des systèmes d'éducation à l'aune de normes nationales ne suffit plus, il faut aussi les mesurer sous une perspective internationale. (...) L'enquête PISA est l'expression de la volonté des gouvernements des pays de l'OCDE d'étudier, de façon suivie et à l'intérieur d'un cadre conceptuel approuvé à l'échelle internationale, les résultats des systèmes d'éducation. Elle sert de base à la collaboration internationale dans le domaine de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques d'éducation (OCDE, 2011c, p. 3).

La Direction de l'Éducation de l'OCDE<sup>1</sup> a comme missions principales de traiter et d'analyser les données PISA aux fins de publications, de produire les rapports initiaux qui paraissent tous les trois ans et qui présentent les résultats clés de chaque cycle d'enquête, de même que de publier quelques rapports thématiques sur des thèmes divers, tels que la réussite scolaire des élèves migrants, des stratégies d'apprentissage des élèves, des leçons extrascolaires, etc.<sup>2</sup>. Depuis 2006, la Direction de l'Éducation de l'OCDE a davantage orienté ses activités vers une analyse secondaire des données PISA, en termes d'interprétation politique plutôt qu'en termes d'analyses purement descriptives. Les analyses secondaires regroupent la recherche empirique qui met en relation les performances cognitives des élèves avec des caractéristiques éducatives de trois ordres (élèves, établissements, systèmes) dont certaines peuvent être considérées comme des pratiques (ex. : ajout de leçons extrascolaires (out of school lessons) ou des politiques (ex. : orientation précoce, responsabilisation des établissements)). D'un point de vue statistique, il s'agit d'analyses fonctionnelles qui tendent à étudier l'influence de certaines caractéristiques, pratiques et politiques éducatives sur les performances des élèves.

PISA renforce ainsi l'importance croissante de la recherche empirique en éducation à l'échelle nationale et internationale, qui vise à découvrir les modèles et les pratiques politiques qui influencent la qualité et l'efficacité du secteur de l'éducation (Owens, 2012; Salinas Jiménez et Santín González, 2011; Scheerens, 2005; Weiß, 2008). L'impact de la responsabilisation des établissements scolaires, leur degré d'autonomie financière et pédagogique, ainsi que les politiques sur les performances des enseignants sont des

---

<sup>1</sup> La Direction de l'Éducation de l'OCDE, établie à Paris, est l'un des douze Départements du Secrétariat de l'OCDE. Elle est chargée de l'organisation de l'étude et de l'implantation des activités qui lui sont accordées par différents conseils, notamment le « Conseil directeur PISA » qui réunit un représentant par pays participant et définit les priorités politiques de l'étude. Les données sont collectées sous la responsabilité nationale et en accord avec les standards internationaux agréés par des conseils d'experts. Les données nationales sont ensuite réunies et traitées par sous-traitance externe. La base des données internationales est traitée par la Direction de l'Éducation, notamment par l'équipe PISA composée d'environ dix à quinze personnes. Pour des informations supplémentaires sur l'organisation de l'enquête, voir le site Internet : <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

<sup>2</sup> Pour des informations sur les publications relatives à l'enquête PISA, voir le site Internet : <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>

thèmes récurrents de la recherche empirique en éducation, notamment dans la branche de ce qu'on appelle « l'économie de l'éducation » (economics of education) (Hanushek, Machin et Woessmann, 2011; Lüdemann, Schütz, Woessmann et West, 2010; Salinas Jiménez et Santín González, 2011).

Certains noteront qu'au sein de l'enquête PISA, science et politique se côtoient de près. En effet, Bottani et Vrignaud (2005) ont souligné que l'enquête PISA avait une orientation principalement politique, notamment par la conception spécifique des tests qui y sont utilisés, de sa structure d'organisation, et par le fait qu'elle soit menée par l'OCDE qui est une organisation intergouvernementale. L'OCDE (2004) elle-même estime que « l'orientation de sa politique » (p. 12) est l'un des grands principes sur lesquels se fonde l'enquête PISA. Par conséquent, « le cadre conceptuel et les méthodes de compte rendu de l'évaluation ont été choisis pour permettre aux gouvernements de tirer des enseignements politiques des résultats » (OCDE, 2004, p. 12).

Les exigences politiques et la rigueur scientifique sont deux dimensions contradictoires souvent présentes dans les recherches en sciences sociales. Toutefois, cette opposition est particulièrement marquée dans l'interprétation des données tirées de l'enquête PISA. L'interprétation des analyses statistiques pour identifier les bonnes politiques et les bons modèles éducatifs doit être fondée sur une interprétation causale, c'est-à-dire que l'analyse doit être en mesure d'isoler l'effet d'un ou plusieurs facteurs sur une dimension particulière du système éducatif étudié. Mais d'un point de vue scientifique, la nature transversale<sup>3</sup> de l'enquête ne justifie pas ce principe (Goldstein, 2004; Schubert et Becker, 2010).

Cet article se divisera en quatre parties. D'abord, dans le cadre théorique, nous présenterons les travaux qui se penchent sur la place de l'OCDE dans le domaine de l'éducation et qui contribuent à mieux comprendre son chevauchement entre politique et science. L'approche méthodologique est explicitée dans la section suivante. Nous exposerons ensuite les résultats de notre analyse, suivis par une discussion sur les implications de nos résultats avant de conclure.

### **Cadre théorique**

L'OCDE, étant une organisation internationale qui conseille les gouvernements de ses pays membres, poursuit l'objectif de fournir à ses membres des recommandations politiques basées sur des faits (evidence based policy advice) (OCDE, 2011a). En dehors et dans l'Organisation, il existe toutefois quelques divergences quant à l'interprétation et l'utilisation de ces « faits » (Burns et Schuller, 2007). En ce sens, mentionnons Peter Weingart (1999), d'une part, qui aborde la question de l'importance croissante du conseil scientifique dans la sphère politique et rappelle la frontière floue entre conclusions

---

<sup>3</sup> Dans les enquêtes de nature transversale comme PISA, l'enquête est réalisée pendant un temps court et permet d'avoir un cliché instantané de la situation (performances, caractéristiques des systèmes éducatifs). La répétition de l'enquête, comme PISA à chaque trois ans, fournit une série de clichés permettant d'apprécier la dynamique du système éducatif. Cependant, il n'est pas possible d'expliquer son évolution dans le temps, car l'influence des facteurs qui sont en relation avec la performance des élèves ne peut pas être isolée.

scientifiques et avis d'expert :

What transforms scientific knowledge into an expert appraisal is its inscription within the dynamics of decision-making. Yet this inscription, at least in the case of scientifically and politically complex questions, immediately leads the scientist to express opinions or convictions which (however scientifically founded) cannot in any way be identified with knowledge in the strict sense which science generally affords this term (Roqueplo, 1995, p. 176 cité par Weingart, 1999, p. 158).

D'autre part, comme les données et les analyses de l'OCDE sont considérées comme étant d'une grande qualité (Jakobi et Martens, 2010; Porter et Webb, 2004), l'OCDE assure avec prudence la qualité de ses données et de ses produits. Comme Morgan (2011) le note, le succès de PISA est le résultat de compétences techniques et scientifiques, et de l'établissement d'un réseau d'experts en enquêtes comparatives issus de la communauté internationale. Ce sont également ces éléments qui assurent la crédibilité de PISA sur le plan scientifique.

Grâce à son enquête PISA, l'OCDE a gagné en influence et en réputation en devenant un acteur central dans le domaine de l'éducation, et ce, sur le plan international (Martens, 2007). PISA, en effet, a influencé les politiques éducatives de nombreux pays (Grek, 2009; Martens et Jakobi, 2010; Wiseman, 2012).

La littérature scientifique permet de constater une tendance croissante à « gouverner par les nombres » dans le domaine de l'éducation (Felouzis et Hanhart, 2011; Grek et Ozga, 2008). Selon Martens (2007), l'OCDE a adopté une « approche scientifique pour la prise de décisions politiques » (p. 42), à partir des années 1990, qui consiste à collecter des données internationales, à les analyser et à les comparer afin d'informer et de conseiller les pays membres<sup>4</sup>. En effet, les indicateurs et benchmarks, en devenant des constituantes des politiques nationales, induisent une comparaison continue des performances des différents systèmes et engendrent ainsi une forme de « régulation par la compétition » (Bieber et Martens, 2011, p. 103). Selon Bieber et Martens (2011), cette tendance contribuerait à la normalisation des politiques éducatives.

Les chercheurs qui s'inscrivent dans la théorie de la World Polity constatent également une standardisation croissante des systèmes éducatifs à travers le monde par la diffusion de modèles éducatifs universels. D'après cette théorie, l'éducation est devenue une « institution globale » qui crée et diffuse des valeurs universelles basées sur des idées de modernité, comme l'égalité de chances, l'égalité de sexe, la citoyenneté ou encore, la transparence et la responsabilité gouvernementale. Enfin, à ces valeurs universelles correspondent des conceptions spécifiques de la structure du système éducatif, de l'organisation de l'école, du contenu des programmes scolaires, etc. Les organisations internationales seraient des acteurs importants qui produiraient et diffuseraient de tels modèles éducatifs (Meyer et Ramirez, 2010).

---

<sup>4</sup> Ce changement d'approche pour la prise de décisions politiques est à considérer dans le contexte global de l'importance croissante des comparaisons internationales dans le domaine de l'éducation. C'est ce que Kerstin Martens (2007) appelle le « comparative turn » en éducation.

Ainsi, l'identification et la promotion des « meilleures pratiques » contribueraient à la diffusion de modèles éducatifs, comme le système éducatif finlandais qui a reçu énormément d'attention de la part des décideurs politiques à l'échelle internationale suite à ses performances PISA. On remarque le même phénomène avec les systèmes éducatifs d'Asie, comme ceux de Singapour ou de Shanghai, également en tête des classements de performances PISA (Meyer et Benavot, 2012; Pereyra, Kotthoff et Cowen, 2011).

Ces exemples permettent de montrer que les activités de l'OCDE ne se limitent pas à un espace géographique et culturel, mais tendent à promouvoir des pratiques et des modèles politiques du monde entier (Pereyra *et al.*, 2011). Cette perspective globale s'exprime en particulier par le fait que les analyses secondaires produites à partir des données PISA regroupent plusieurs systèmes éducatifs (« analyses entre systèmes ») et visent à découvrir l'influence de certaines caractéristiques des élèves (attitudes ou stratégies d'apprentissage), des établissements et des systèmes sur les performances cognitives des élèves de tous les pays étudiés.

Les différences qui sont observées entre les systèmes éducatifs témoignent des variations entre des pays et reflètent aussi des différences culturelles, sociales et économiques dont on ne peut tenir compte dans les analyses produites à partir des données PISA (Goldstein, 2004; Meyer et Schiller, 2012). PISA, de même que les autres études internationales, rencontrent ce problème, notamment en raison de leur nature transversale. Ainsi, les analyses produites à partir de ce type de données ne devraient pas conclure en termes causaux.

D'autres auteurs avancent que par manque de fiabilité, les résultats de la recherche en pédagogie ne peuvent servir d'argument aux recommandations politiques (Münch, 2012; Weiß, 2008). C'est le cas notamment pour les « analyses entre systèmes » qui ne prennent pas en compte le contexte national de manière adéquate (Hagemeister, 2007; Münch, 2012) et qui sont, dans certains cas, considérées comme des « artefacts statistiques » (Münch, 2012).

De nombreux travaux ont par ailleurs commenté l'attention médiatique dont PISA est l'objet (Pereyra *et al.*, 2011, p. 2) et qualifient celle-ci de « cirque médiatique » entourant PISA. L'exploitation que les médias font de PISA s'attarde souvent au palmarès, ou encore diffuse des informations parfois trop simplifiées, voire fausses. Bien que cela puisse provenir du mode de fonctionnement du champ médiatique, la politique et les stratégies de diffusion de l'OCDE tendraient à conforter les exigences médiatiques (Bottani et Vrignaud, 2005; Duru-Bellat, 2011). Certains ont d'ailleurs fait des propositions pour changer la manière d'analyser et de présenter les résultats PISA afin d'éviter les palmarès (Mortimore, 2009).

Desrosières (2001) a souligné la tendance actuelle à diffuser les résultats d'enquêtes statistiques séparément de la méthodologie utilisée pour les produire. Selon l'auteur, qui se réfère à Thevenot (1986 cité par Desrosières, 2001, p. 281), les statistiques font l'objet d'un « investissement en forme » pour accentuer leur utilité immédiate, au détriment de la compréhension du contexte de production des données. Marcussen (2004), qui a analysé

les pratiques discursives des publications de l'OCDE, constate la combinaison particulière d'un style scientifique et d'un style politique. Il qualifie cette pratique de « prose semi-académique » (semi academic prose) et, comme nous le verrons par la suite, cette prose est également présente dans les publications relatives à l'enquête PISA.

La position de l'OCDE suscite certaines interrogations, au sens où elle vise à la fois à produire des connaissances empiriques en satisfaisant à des exigences scientifiques, tout en se livrant à une activité politique. Ceci nous amène à formuler les questions suivantes : Comment expliquer l'importance croissante des analyses secondaires des données PISA dans l'exploitation qui est faite de l'enquête par l'OCDE? Quelles sont les stratégies d'interprétation des résultats des analyses des données PISA? Comment les résultats des analyses sont-ils présentés dans les publications PISA?

Nous illustrerons ceci en nous référant à des matériaux collectés sur le terrain (entretiens, observation participante) ainsi qu'au rapport PISA 2009 « Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, politiques et pratiques » (OCDE, 2011b).

### **La méthode**

Pour répondre à ces questions, la recherche que nous avons menée s'est penchée sur les « producteurs »<sup>5</sup> de connaissances des enquêtes PISA – la Direction de l'Éducation de l'OCDE. Ainsi, sur la base d'entretiens d'experts et d'observations participantes, nous avons collecté des informations sur la manière de penser et d'agir de ceux qui produisent des connaissances à partir de PISA. Notre recherche s'appuie sur des entretiens menés auprès d'experts de la Direction de l'Éducation de l'OCDE et de l'équipe PISA. Dans cet article, nous présentons une partie des résultats émanant de certains de ces entretiens. L'analyse repose sur sept entretiens avec les membres de l'équipe PISA, ainsi qu'avec deux gestionnaires de la Direction de l'Éducation<sup>6</sup>.

Les entretiens auprès des experts sont axés sur leur utilisation des données PISA. Voici des exemples de questions : « Quelles règles suivent l'analyse, l'interprétation et la diffusion des données? Quels sont les objectifs poursuivis? Et sur quelles valeurs reposent de telles activités? ».

L'approche de l'analyse thématique a été retenue pour analyser les entretiens. Les citations des entretiens d'experts qui vont suivre sont insérées dans leur langue originale avec une traduction française dans les notes de bas de page. Les citations sont identifiées par un numéro d'entretien et la date d'entretien.

Enfin, notre analyse se base également sur une expérience d'observation participante qui a été effectuée de 2010 à 2013, alors que nous étions à l'emploi de la Direction de l'Éducation. Il s'agit d'une approche méthodologique de l'ethnographie et de la sociologie qui est décrite comme « un processus d'apprentissage par exposition et

---

<sup>5</sup> Ce groupe se distingue de l'idéal-type des « concernés », composé des établissements scolaires, des élèves ou encore des décideurs politiques.

<sup>6</sup> Il s'agit d'une sélection des entretiens réalisés dans le cadre de notre thèse de doctorat en cours.

engagement dans les activités quotidiennes ou de routine des participants dans le cadre d'une recherche » (Schensul, Schensul et Le Compte, 1999 cités par Kawulich, 2005, p. 2, traduit par nos soins). La notion de participation souligne l'engagement sur le terrain et le rôle du chercheur en tant qu'acteur dans le milieu (Soulé, 2007). L'observation participante s'accompagne aussi de l'utilisation d'un journal de recherche et de nombreuses conversations informelles avec des collègues.

### **Les limites**

Nous voulons souligner que nous n'aborderons pas la qualité des données PISA en termes de standards de collecte ou de leur comparabilité sur le plan international. Nous ne traiterons pas non plus des méthodes statistiques sur lesquelles s'appuient les analyses réalisées par l'OCDE à partir des données PISA. Ces informations sont disponibles dans le rapport technique PISA (OCDE, 2012) et on peut également lire les critiques à ce sujet (Jahnke et Mayerhöfer, 2008; Pereyra *et al.*, 2011). Notre objectif, ici, est de dévoiler le contexte dans lequel les analyses sont effectuées et les résultats interprétés, sous l'angle d'un éventuel conflit entre les exigences politiques et la revendication d'une certaine rigueur scientifique.

### **Résultats**

#### **L'importance croissante des analyses secondaires des données PISA axées sur les politiques éducatives**

Depuis 2006, le nombre d'analyses secondaires des données axées sur les politiques éducatives réalisées à l'interne par l'Organisation est croissant. Dans les premiers cycles PISA, la Direction de l'Éducation optait pour une description des résultats sans chercher à les interpréter ou à formuler des recommandations politiques à partir des résultats d'enquête.

L'importance croissante des analyses secondaires, plutôt qu'une présentation purement descriptive des résultats, vise à assurer la pertinence de PISA. Comme des résultats très similaires sont présentés tous les trois ans, l'enquête offre peu de nouveauté si elle continue de présenter des analyses descriptives. L'enquête préserve ainsi sa pertinence en s'orientant vers des analyses secondaires, comme en témoigne cet expert interviewé :

And I think this (policy analysis) was completely absent in the first rounds 2000 and 2003. Obviously in 2000 there was nothing about that and 2003 there were maybe few others but not many. And in 2006 we did it the first time. And I think it was also, in the beginning, countries were very skeptical about this and some still are. They don't really want to allow us to analyze the data for many reasons while other countries want that more and more. And everybody understands just collecting the data, having another round of PISA, makes no sense if you don't make attempts to analyze and try to understand what policies are behind the data. So I think, this is changing, and in the future we will have more emphasis on analysis

and policy advice<sup>7</sup> (Entretien #3; 28/1/2012).

La tendance vers l'analyse secondaire des données correspond à la demande de certains pays. La citation ci-haut abordait déjà ce sujet et cette affirmation est confirmée par cet extrait d'entretien avec un expert de l'équipe PISA :

Je pense, au début, ce qui intéressait énormément les pays, c'était de voir à quel niveau ils étaient classés et maintenant, petit à petit, cet intérêt a glissé vers des analyses un peu plus profondes et un peu plus intéressantes. PISA n'est pas seulement un classement mais permet de voir l'impact de certaines politiques d'éducation sur les résultats et de voir et comprendre aussi ce que font d'autres pays (Entretien #7; 5/9/2012).

Ainsi, lors des premiers cycles, l'approche préconisée par l'OCDE était de se limiter à une description des résultats PISA sans déduire les recommandations politiques afin de ne pas nuire à la crédibilité et la neutralité de l'enquête. Toutefois, maintenant que la réputation de l'enquête est établie, cette nouvelle pratique, qui a émergé au fil du temps, serait également reconnue par les « consommateurs » des résultats PISA même si, comme l'interviewé le précise, quelques pays restent sceptiques (Entretien #1; 19/1/2012; Entretien #9, 10/12/2012).

De plus, PISA, dans son quatrième cycle, repose sur une base de données beaucoup plus vaste, ce qui joue également un rôle important dans la décision de passer d'une description vers une analyse secondaire. En effet, les analyses ont un plus grand potentiel quant à l'éventail des thèmes qui peuvent être traités et les données sont plus robustes. Par exemple, il est maintenant possible de mener des analyses de tendance à travers les années. Puisque les objets spécifiques de l'enquête changent à chaque année<sup>8</sup>, PISA comporte un vaste éventail de données qui engendre ainsi des possibilités d'analyse sur des thèmes divers (Entretien #9, 10/12/2012).

Il est arrivé que des analyses secondaires soient lancées dans les cycles PISA précédents, mais ces dernières étaient généralement réalisées par des experts externes (chercheurs universitaires et des instituts de recherche) et restaient des projets isolés qui ne répondaient pas toujours aux attentes de la Direction (analyses trop techniques, pas assez axées sur l'utilité politique des résultats) (Entretien #5; 24/3/2012; Entretien #7; 5/9/2012). L'importance croissante des analyses secondaires axées sur les politiques

---

<sup>7</sup> Traduction libre : « Et je pense que cela était totalement absent dans les premiers cycles de 2000 et 2003. Évidemment, en 2000 il n'y avait rien à ce sujet et en 2003 il y en avait peut-être quelques-unes mais pas beaucoup. Et en 2006, nous l'avons fait la première fois. Et je pense que c'était aussi, au début, les pays ont été très sceptiques à ce sujet et certains le sont toujours. Ils ne veulent pas vraiment nous permettre d'analyser les données pour de nombreuses raisons alors que d'autres le veulent de plus en plus. Et tout le monde comprend que seulement la collecte des données, d'avoir un autre cycle de PISA, n'a aucun sens si on ne fait pas les tentatives pour analyser et essayer de comprendre quelles politiques sont à l'origine des données. Donc, je pense, les choses changent, et dans l'avenir, nous mettrons davantage l'accent sur l'analyse et la formulation de recommandations politiques ».

<sup>8</sup> Le domaine de disciplines change à chaque cycle, ainsi que les thèmes des questionnaires contextuels qui sont remplis par des élèves et des directeurs des établissements (par exemple, sur les stratégies et les attitudes d'apprentissage des élèves, la dotation des ressources aux établissements).



éducatives par l'équipe PISA est donc également liée à des raisons pragmatiques. Quand les analyses étaient confiées à des consultants externes qui « habitaient très loin quelques fois » et travaillaient sur plusieurs études et projets différents, il était difficile de respecter les contraintes de temps et de contrôler le progrès et la qualité des travaux commandités (Entretien #7; 5/9/2012). En plus, une analyse interne permet de réaliser des analyses statistiques provisoires (pre-analysis) afin de savoir si des résultats statistiquement significatifs apparaissent pertinents.

Before, we didn't do much pre-analysis, but a lot of analysis or some thematic reports that sounded really interesting, but ended up not really successful. So, recently, only since a few years, we do analysis more in-house now so that we can –, if it's not external contractor, it's easier for us to check if it works, very preliminary analysis, and then see if we can get a result that is interpretable or not and then we bring it to the PGB (PISA Governing Board) and then ask the PGB to approve to further develop and whether it's interesting or not<sup>9</sup> (Entretien #5; 24/3/2012).

Les analyses de l'équipe PISA permettent aussi au « Conseil directeur PISA » de mieux commenter et surveiller les activités de la Direction de l'Éducation, ce qui faciliterait la transparence des moyens financiers de PISA (Entretien #7; 5/9/2012). La façon dont l'OCDE organise la production des analyses en termes de politiques éducatives est donc aussi à considérer comme étant une stratégie pour assurer le succès des produits PISA.

### **Le paradoxe de l'impossibilité des liens de causalité**

En général, dans les sciences sociales, les enquêtes non expérimentales ou transversales, telle que PISA, ne permettent pas d'établir des liens de causalité. Il est clairement évoqué, dans les rapports PISA, que les relations de cause à effet ne sont pas possibles. Cependant, le potentiel de l'enquête serait de fournir des informations descriptives sur des caractéristiques des systèmes éducatifs qui sont comparables à l'échelle internationale :

Si l'enquête PISA ne permet pas d'identifier des relations de cause à effet entre les intrants, les processus et le rendement de l'éducation, elle n'en révèle pas moins des caractéristiques clés qui sont comparables ou différentes selon les systèmes d'éducation et les porte à la connaissance des professionnels de l'éducation, des décideurs politiques et du grand public (OCDE, 2011c, p. 19).

---

<sup>9</sup> Traduction libre : « Avant, nous ne faisons pas beaucoup d'analyses provisoires, mais beaucoup d'analyses ou certains rapports thématiques qui semblaient vraiment intéressants, mais qui finalement n'avaient pas beaucoup de succès. Ainsi, récemment, depuis seulement quelques années, nous faisons des analyses plus à l'interne maintenant, afin de pouvoir / si ce n'est pas un prestataire extérieur, il est plus facile pour nous de vérifier si cela fonctionne, des analyses très préliminaires, et ensuite voir si nous pouvons obtenir un résultat qui est interprétable ou non, et ensuite le porter au PGB (le Conseil directeur PISA) et ensuite demander au PGB de l'approuver pour davantage développer et si c'est intéressant ou non ».

Comme on l'a constaté plus haut, l'enquête PISA vise à fournir autant des statistiques descriptives que des analyses secondaires qui vont permettre la production des recommandations politiques, comme le souligne un expert :

And our role from the beginning was to try to analyze the data but maybe we should distinguish between one way which is very simple, you just describe the data and even if you go into relationships you just provide results for these, you describe how they differ, but you don't interpret these. And the second level is a policy analysis that is when you try to conclude about policies. For example you don't only say that there is inequality in countries, or that performance is higher or lower in some countries, but you try to interpret this and try to give some advice about policies<sup>10</sup> (Entretien #3; 28/1/2012).

Cette étape de l'interprétation des résultats des analyses secondaires en vue des conclusions politiques est problématique d'un point de vue scientifique, dans la mesure où les analyses secondaires concluent généralement en supposant un tel lien de causalité, comme en témoigne l'extrait suivant :

Basically you do analysis with PISA – it's a cross-sectional survey – you can basically only describe what you observe and describe associations between variables, and we are very careful in the reports that we never interpret our findings causally, but of course, from this we very often jump to policy advise and in policy advise you need causal assumptions. So, you observe this data but then you conclude about policies in the end – countries that have higher performance and it's very doubtful whether they have higher performance, because what you observed. So this is, I would say substantial critics – I mean that critics that has substantial basis and it is valid but I don't think this is often made by countries<sup>11</sup> (Entretien #3; 28/1/2012).

La légitimité et la reconnaissance de l'enquête PISA sont liées à la qualité des données et à celle des analyses réalisées dans le respect des conventions statistiques et scientifiques

---

<sup>10</sup> Traduction libre : « Et notre rôle dès le début était d'essayer d'analyser les données, mais peut-être devrions-nous distinguer entre une manière qui est très simple, on décrit les données et même si on s'aventure dans les relations, on fournit seulement des résultats pour celles-ci, on décrit comment elles se différencient, mais on ne les interprète pas. Et le deuxième niveau est une analyse en termes de politique, ça c'est lorsqu'on essaie de conclure en termes de politiques. Par exemple, on ne dit pas seulement qu'il y a des inégalités dans des pays, ou que la performance est supérieure ou inférieure dans certains pays, mais on essaie d'interpréter tout ça et on essaie de formuler des recommandations sur les politiques ».

<sup>11</sup> Traduction libre : « À la base, on analyse des données PISA – c'est une enquête transversale – ça permet uniquement de décrire ce que l'on observe et de décrire des associations entre les variables, et nous sommes très attentifs dans les rapports, nous n'avons jamais interprété nos résultats en termes de causalité, mais bien sûr, à partir de là, nous faisons très souvent, un saut, vers la recommandation politique et en matière de recommandation politique on a besoin d'hypothèses causales. Donc, on observe ces données, mais ensuite on conclut en termes politiques à la fin – des pays qui ont des performances supérieures et il est très contestable s'ils ont une meilleure performance en raison de ce qui est observé. Il s'agit donc, je dirais des critiques substantielles – Je veux dire que cette critique a une base substantielle et elle est valide, mais je ne pense pas que cette critique soit souvent faite par les pays ».

en général. Ainsi, les rapports PISA sont formulés avec prudence en employant un langage adéquat au sens statistique et sans interprétations causales, comme le souligne cet expert :

You are never sure what effects you specify. Actually, we don't use the word effect in PISA. We can't use it – forbidden. “There is strong relationship”, not only PISA but also in many other studies. (...) That's why we say “there is a strong association – Countries that implement A can have”, so there is a lot of passive language into it, but people probably don't get it that way. But we put it like that. We don't make any causal claims. No, I think, as in any other report or in any discipline you have to be responsible and acknowledge the limitations<sup>12</sup> (Entretien #2; 25/1/2012).

Malgré la prudence dans la présentation des résultats et leurs limites d'interprétation, les experts interviewés reconnaissent que cela n'empêche pas de penser en termes causaux :

Là, tu as deux types de personnes, t'as les gens qui font des statistiques, les analystes purs et puis après les gens qui font la politique. Et au niveau de la statistique pure, personne ne dirait jamais que c'est une relation causale parce que, au niveau de la statistique pure, on peut voir des relations entre deux variables et sans connaître la cause exacte. Et peut-être d'ailleurs, cette variable-là n'est pas un effet secondaire de la réelle cause. Donc, c'est pour ça, au niveau statistique et dans ce qu'on écrit, on n'écrit jamais que c'est une relation causale, parce que ce sont quand même des documents qui sont basés d'une façon scientifique. Les analyses scientifiques des statistiques, donc, on ne mettra jamais une relation causale qui n'est pas vérifiée. Après, il y a des interprétations que font les hommes politiques ou des médias ou n'importe (Entretien #7; 5/9/2012).

So, there is a lot of caution. And of course, some people skip those cautions. But we give our best to write up these cautions everywhere. So over time, when we do the reports, there is at least one paragraph on one page on what we cannot do<sup>13</sup> (Entretien #5; 24/3/2012).

Comme le montre la première citation, c'est le public non scientifique qui tend à

---

<sup>12</sup> Traduction libre : « On n'est jamais sûrs des effets qu'on spécifie. En fait, nous n'utilisons pas le mot effet pour PISA. Nous ne pouvons pas l'utiliser – interdit. “ Il existe une relation forte ”, non seulement pour PISA, mais aussi pour plusieurs autres enquêtes. C'est pourquoi nous disons “ il y a une forte association – Un pays qui met en œuvre A peut avoir ”, donc il y a beaucoup de langage implicite (passive), mais les gens ne le comprennent probablement pas de cette façon. Mais nous le présentons de cette façon. Nous ne faisons aucune affirmation causale. Non, je pense que, comme dans tout autre rapport ou dans toute autre discipline, il faut être responsable et reconnaître les limites ».

<sup>13</sup> Traduction libre : « Donc, il y a beaucoup de prudence. Et bien sûr, certaines personnes ignorent la mise en garde. Mais nous faisons de notre mieux pour écrire ces mises en garde partout. Ainsi, au fil du temps, quand nous faisons des rapports, il y a au moins un paragraphe par page sur ce que nous ne pouvons pas faire ».

interpréter les résultats en termes causaux. Or, c'est le public non scientifique qui constitue le public cible des publications PISA, notamment les intervenants en éducation, les décideurs politiques, les professeurs, les parents, etc. Cela se manifeste dans la présentation des résultats qui est concise, simplifiée et adaptée au manque de connaissances spécifiques ou de temps pour lire de longs documents de style scientifique. Un analyste décrit :

Je pense que PISA a essayé vraiment de s'adresser à tous les publics, diffuser, communiquer ces résultats d'une façon moins administrative et moins scientifique que d'autres études mais tout en se reposant sur la qualité scientifique des analyses mais arriver à communiquer ses résultats et à se faire comprendre, c'est tout l'intérêt de fait de ces études (Entretien #7; 5/9/2012).

Nous retrouvons chez PISA ce que Marcussen a nommé la « prose semi-académique » (Marcussen, 2004).

Certaines stratégies de communication peuvent être utilisées afin de proposer une présentation de résultats « moins scientifiques » mais qui respecte tout de même les critères de présentation statistique. Une de ces stratégies est de présenter les résultats de recherche en mettant de côté les informations statistiques (la méthodologie, les limites de l'interprétation des corrélations observées, les explications sur la constitution et la construction des variables et indicateurs, etc.). Dans les rapports, les informations statistiques sont en effet souvent présentées en forme d'encadrés ou d'annexes statistiques que l'on place à la fin des rapports ou qui sont mis à part dans des rapports techniques, comme on peut voir dans les rapports initiaux de PISA, notamment l'annexe A qui présente le cadre technique (OCDE, 2011c, p. 175-202). Le cadre d'évaluation, qui décrit la théorie derrière l'évaluation des compétences, est présenté dans un rapport distinct (OCDE, 2010). L'OCDE a également publié des rapports techniques méthodologiques spécifiquement pour les chercheurs qui souhaitent travailler à partir des données PISA (OCDE, 2012), ainsi que des manuels d'analyses qui comprennent des instructions détaillées sur la façon d'analyser les données (OCDE, 2009). L'encadré IV.1.1 (OCDE, 2011b, p. 32-33) et les notes en bas de page dans le rapport sur les caractéristiques des systèmes éducatifs (OCDE, 2011b) sont d'autres exemples de documentations distinctes comprenant des informations supplémentaires sur les modèles d'analyses. Tous ces exemples nous laissent penser que nous avons à faire à ce que Thevenot (1986 cité dans Desrosières, 2001) et Desrosières (2001) ont appelé un « investissement en forme ».

PISA s'adresse aussi à d'autres acteurs du secteur de l'éducation, comme les professeurs ou les parents<sup>14</sup>, en leur proposant, par exemple, des méthodes d'apprentissage prometteuses ou des conseils sur le meilleur choix d'école. L'objectif d'informer les acteurs du secteur de l'éducation sur les politiques éducatives et de fournir des recommandations politiques peut également se comprendre dans la perspective

---

<sup>14</sup> L'OCDE a consacré une publication qui s'adresse spécifiquement aux parents : OCDE (2011). *PISA – Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. Paris, France : OCDE.

d'« étendre » les interprétations jusqu'au point où elles dérivent vers une négociation particulière entre les exigences de scientificité et la pertinence des conclusions de l'enquête. Un expert note la « pression à trouver des solutions simples remarquables » avec comme conséquence de dépasser certaines limites quant à l'interprétation au sens statistique (Entretien #2; 25/1/2012).

We could be much more irresponsible if we wanted to, we could say a lot of stuff that we don't say because it is not responsible to do it. So I think we are – or we are responsible for what we say. Sometimes we have to stretch because we have to be a bit ambitious in a message and kind of say something that is stronger, but in general we are considerate – we try to be<sup>15</sup> (Entretien #2; 25/1/2012).

Ces exigences pour rendre utiles les analyses en termes de politiques éducatives sont autant externes qu'internes à l'Organisation. Pour les interviewés, les exigences politiques de l'OCDE sont dues à sa nature d'« organisation de consultation politique » en général, mais ils notent que l'équipe elle-même tend à favoriser l'interprétation des données à des fins d'utilité politique (Entretien #3; 28/1/2012; Entretien #2; 25/1/2012; Entretien #8; 7/11/2012).

### **Vers une généralisation des modèles et pratiques en éducation**

Dans nos entretiens, les contextes nationaux sont évoqués comme étant pertinents et décisifs à la compréhension des résultats. Un analyste de l'équipe PISA précise qu'« il serait de plus en plus difficile de découvrir des relations universelles » car, « s'il y avait des choses universelles, qui marchaient pour tout le monde, tout le monde les ferait déjà » (Entretien #2; 25/1/2012). Le but ne serait donc pas de déterminer l'universel, mais de référer aux contextes, soit aux dispositions des systèmes politiques nationaux, à leur richesse, etc.

Cependant, l'OCDE diffuse aussi des messages qui semblent universels dans la mesure où il s'agit d'« analyses entre systèmes » avec des conclusions apparemment universelles. Citons, à titre d'exemple, les résultats d'analyses concernant la taille des classes selon lesquels il serait plus favorable d'investir dans les salaires des professeurs plutôt que de diminuer le ratio d'élèves par classe.

Au niveau du système d'éducation (abstraction faite du PIB), l'enquête PISA montre qu'une performance élevée est associée non à la réduction de la taille des classes, mais à l'augmentation du salaire des enseignants. Le salaire des enseignants est lié à la taille des classes dans la mesure où, en présence de niveaux de dépenses analogues, les systèmes d'éducation

---

<sup>15</sup> Traduction libre : « Nous pourrions être beaucoup plus irresponsables si nous le voulions, nous pourrions dire beaucoup de choses que nous ne disons pas parce qu'il n'est pas responsable de le faire. Je pense donc que nous sommes – ou nous sommes responsables de ce que nous disons. Parfois, nous devons étirer parce que nous devons être un peu ambitieux dans le message et dire quelque chose qui est plus fort, mais en général, nous sommes attentifs – nous essayons de l'être ».

compensent souvent la taille des classes par l'augmentation du salaire des enseignants. Les résultats de l'enquête PISA suggèrent que les systèmes qui privilégient l'augmentation du salaire des enseignants et non la réduction de la taille des classes tendent à être plus performants, ce qui corrobore les études montrant que pour faire progresser la performance des élèves, améliorer la qualité de l'enseignement est une stratégie plus probante que diminuer la taille des classes (OCDE, 2011b, p. 15-16).

Un autre exemple de conclusion qui apparaît universelle concerne l'orientation précoce des élèves vers des écoles ou des classes différentes selon leur niveau de performance. Ceci ferait chuter l'équité du système et ne contribuerait pas à l'amélioration des performances des élèves :

Les pays dont les élèves de 15 ans sont orientés vers davantage de filières selon leur capacité ne sont pas plus performants; plus les élèves sont orientés tôt, plus l'écart de performance des élèves de 15 ans se creuse en fonction du milieu socio-économique, sans amélioration globale de la performance. Dans les systèmes d'éducation où les transferts des élèves faisant état de faibles résultats ou de problèmes de discipline sont fréquents, la performance et l'équité tendent à être plus faibles. Dans certains pays, les établissements qui transfèrent davantage les élèves sont aussi les moins performants (OCDE, 2011b, p. 15).

On peut également penser à la conclusion selon laquelle les systèmes qui donnent plus d'autonomie à leurs établissements scolaires tendent à obtenir de meilleures performances – si les politiques en place rendent les établissements responsables de leurs actions.

Dans les pays dont les établissements jouissent d'une plus grande autonomie en ce qui concerne le contenu de l'enseignement et l'évaluation des élèves, ces derniers ont tendance à être plus performants. Dans les pays dont les établissements sont responsabilisés via la publication de leurs résultats, les établissements qui bénéficient d'une plus grande autonomie dans l'affectation des ressources tendent à être plus performants. Cependant, dans les pays où ces mécanismes de responsabilisation n'existent pas, on constate l'inverse (OCDE, 2011b, p. 14).

Il convient de noter que ces résultats sont souvent valides dans des contextes spécifiques. Par exemple, les analyses sur les salaires des professeurs restent significatives seulement pour les pays relativement riches. Ainsi, le résultat un « haut niveau de salaire des professeurs serait favorable à la performance des élèves » est déjà très politisé :

Another finding is that there was very politicized in the PISA 2009 higher teacher salaries bring better performance. There is a positive relationship but it doesn't hold in low-income countries. So, you have to, instead of

finding the universal, finding the context in which it works<sup>16</sup> (Entretien #2; 25/1/2012).

Richard Münch (2012) s'interroge sur la conclusion tirée à partir des analyses à propos de la taille de la classe et remet en question la validité de ces résultats. Il se demande s'il ne s'agit pas d'un « artefact statistique », provoqué par les systèmes éducatifs d'Asie qui obtiennent une très bonne performance avec de grandes classes.

Ensuite, il importe de garder à l'esprit que certaines conclusions se fondent sur la généralisation des résultats significatifs observés pour une variable. Par exemple, le concept de l'autonomie est en effet réduit à la seule variable « autonomie en ce qui concerne le contenu de l'enseignement et l'évaluation des élèves ». L'autre variable qui pourrait aussi témoigner de l'autonomie, « autonomie dans l'affectation des ressources », ne donne pas, selon les analyses de données PISA 2009, de résultats statistiquement significatifs (OCDE, 2011b). En outre, Mons et Crahay (2011) soulignent que les variables de PISA sur la responsabilisation poursuivent des intentions très diverses (pour faire un diagnostic, à des fins sommatives, avec ou sans conséquences pour les établissements et les élèves) et varient fortement selon les disciplines pour lesquelles les tests standardisés sont disponibles, de sorte qu'il n'est pas possible d'établir une comparaison entre pays. Ces auteurs notent l'existence d'un paradoxe entre une « rhétorique centrée sur la mesure de la performance, l'obligation de résultats et la responsabilisation des acteurs » et, en même temps, « une très faible utilisation de ces données dans la formation et/ou la régulation des politiques éducatives » (Mons et Crahay, 2012, p. 90). Sans oublier que les recherches sur l'effet des politiques de responsabilisation sur la performance des élèves montrent des résultats très divers (Hanushek, Link et Woessmann, 2011; Salinas Jiménez et Santín González, 2011).

Enfin, notons que l'OCDE contribue en partie aussi à la généralisation des résultats dans la forme de ses présentations. Le rapport initial intitulé « Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, politiques et pratiques » (Volume 4, 1<sup>er</sup> chapitre) (OCDE, 2011b) décrit les caractéristiques communes des « systèmes d'éducation les plus performants »<sup>17</sup>. Pourtant, aucune certitude ne permet d'affirmer l'influence de ces caractéristiques sur les performances cognitives des élèves. Bien que ce chapitre ne soit certainement pas à comprendre comme une présentation des « recettes pour le succès », comme un expert le précise (Entretien #5; 24/3/2012), la forme de la présentation pourrait le laisser penser. La description des caractéristiques communes aux

---

<sup>16</sup> Traduction libre : « Une autre conclusion qui a été très politisée dans PISA 2009 est que les salaires des enseignants favorisent de meilleures performances. Il existe une relation positive, mais elle ne tient pas dans les pays à faible revenu. Donc, il faut, au lieu de trouver l'universel, trouver le contexte dans lequel ça marche ».

<sup>17</sup> Ces systèmes « sont ceux dont la performance en compréhension de l'écrit est supérieure à la moyenne de l'OCDE (493 points) et dont la performance des élèves en compréhension de l'écrit subit moins l'influence du milieu socio-économique que dans le cas d'un pays dans la moyenne de l'OCDE (en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % de la variation des scores en compréhension de l'écrit est imputable au milieu socio-économique) », notamment les systèmes éducatifs de la Corée, de la Finlande, du Canada, du Japon, de la Norvège, de l'Estonie, de l'Islande et de l'économie partenaire de Hong Kong (Chine) (OCDE, 2011b, p. 29).

systèmes éducatifs les plus performants est diffusée en tant que recommandations politiques pertinentes et, par conséquent, ces caractéristiques sont généralisées pour constituer les éléments centraux des modèles éducatifs favorables sur le fondement des données PISA.

Un expert interviewé note que la forme de présentation de ce chapitre a été choisie pour satisfaire les demandes d'un public plus large. Lorsque questionné sur la façon dont il juge le rapport dans sa pertinence statistique, il répond :

That's – ok, that's just chapter one on the Volume 4. And it is just, it was, it doesn't matter what came out to be since this it is read by a broader audience where you kind of need to say those easy things, like strong messages. So I think it is kind of – it also comes from pressure to say something that is ambitious. And I guess you and me coming from an environment of a PhD are ready to say, “ No, you can't say that, you need evidence to say that. ” Yeah, we talked about high performing countries share these characteristics but maybe also Thailand has it and Trinidad Tobago has it. So there is no common factual in that statement so you can't really make it. So to say, if countries that don't have this, have this – so logically it doesn't hold, I agree (...) But there is a pressure in the Organisation we have to policy premises<sup>18</sup> (Entretien #2; 25/1/2012).

### **L'interprétation dans le contexte global de la Direction de l'Éducation**

Dans cette dernière partie, nous discuterons brièvement de l'importance du système de valeurs de la Direction de l'Éducation. Un expert de la Direction réfère, par exemple, au « dogme » qui existe au sein de la Direction selon lequel l'orientation précoce des élèves est considérée comme mauvaise. Cependant, selon l'interviewé, les données ne le montrent pas entièrement.

And for example, one area where I disagree with some of the political statements is early tracking. I think there is a kind of dogma here in the house that early tracking is by definition bad. If you look at it very well it's not really supported by PISA data<sup>19</sup> (Entretien #8; 7/11/2012).

---

<sup>18</sup> Traduction libre : « C'est – ok, c'est juste le premier chapitre du volume 4. Et c'est juste, il était, ce n'est pas très important ce qui en est sorti puisque cela est lu par un public plus large où on a besoin de dire ces choses simples, comme des messages forts. Je pense que c'est – il s'agit aussi de la pression à dire quelque chose d'ambitieux. Et je suppose que moi et toi qui sommes issus d'un milieu académique (Ph.D.) sont prêts à dire : “ Non, vous ne pouvez pas dire ça, vous avez besoin de preuves pour dire ça ”. Oui, nous avons dit que les pays les plus performants partagent ces caractéristiques, mais peut-être aussi que la Thaïlande l'a aussi et Trinidad et Tobago l'a également. Donc il n'y a pas des facteurs communs dans cette déclaration de sorte que vous ne pouvez pas vraiment la faire. Pour ainsi dire, si les pays qui n'ont pas ça ont ça – donc, logiquement, ça ne tient pas, je suis d'accord (...) Mais il existe une pression dans l'Organisation aux prémisses politiques ».

<sup>19</sup> Traduction libre : « Et par exemple, un sujet avec lequel je ne suis pas d'accord avec les déclarations politiques c'est l'orientation précoce des élèves. Je pense il y a une sorte de dogme ici (à la Direction) que l'orientation précoce est par définition mauvaise. Si on regarde très bien, ce n'est pas vraiment soutenu par les données PISA ».



Les recommandations politiques qui sont formulées sur la base de ces résultats contribuent à maintenir et soutenir le discours de l'OCDE en éducation. Ainsi, l'OCDE développe un discours cohérent autour de PISA qui inclut les idées et les valeurs de l'Organisation en général, de sorte que l'éducation est présentée comme la ressource personnelle et sociale principale pour la réussite socio-économique des pays en compétition dans le marché global. L'OCDE se réfère à la notion de qualité qui comprend à la fois la performance ainsi que l'équité d'un système éducatif. Strang et Meyer (1993) décrivent ce processus dans leur concept de « théorisation ». Selon ce concept, la diffusion des modèles est plus rapide quand les éléments particuliers forment un ensemble cohérent :

(...) diffusion should be most rapid where theorization is central to the construction of both unites and specific elements, where partial theorization articulate with each other, and where a network of congruent theories forms a hegemonic cultural frame (Strang et Meyer, 1993, p. 147).

Les analyses empiriques qui confortent les idées de l'Organisation peuvent être intégrées dans les discours existants et se renforcent mutuellement. Au sein de la Direction de l'Éducation, ces dernières années, on peut aussi observer une cohésion plus forte des différents projets en éducation de PISA, mais aussi avec les projets de l'OCDE en général, comme le précisent certains interviewés (Entretien #8, 7/11/2012; Entretien #6, 4/9/2012). L'intégration croissante de PISA à d'autres projets renforce la pertinence de l'enquête et des recommandations politiques qui en ressortent. Les interprétations servent de base à la diffusion des idées et à la recommandation de modèles pratiques qui paraissent objectivés par les faits empiriques.

## **Discussion**

PISA est certainement un moyen très pertinent pour informer les décideurs politiques, orienter les politiques éducatives et stimuler des débats en éducation. Un bon exemple est celui de l'Allemagne où les premiers résultats de l'enquête ont créé le « choc PISA » (Wiseman, 2012).

En général, les palmarès tirés des performances nationales à l'enquête PISA ont reçu la plus grande attention, autant de la part des médias que de la part du milieu politique. Ces résultats de performances ne présentent pas plus qu'une première information et ne sont guère suffisants pour « élaborer des politiques éducatives ». C'est aussi pour cela que la Direction de l'Éducation s'est orientée de plus en plus vers l'analyse secondaire des données comme nous avons montrée plus haut.

Cet article voulait attirer l'attention sur le fait que ces résultats ne sont pas incontestables et demandent surtout des investigations subséquentes, notamment à l'égard de l'impact spécifique des différents contextes nationaux. Les relations entre la performance et les caractéristiques des élèves et des établissements demandent à être analysées plus finement pour chaque pays et devraient intégrer d'autres recherches (différentes bases de données, des recherches de nature qualitative et quantitative). Les résultats de notre enquête nous poussent à croire que les résultats des rapports initiaux PISA représentent un point de départ pour la discussion et non une fin en soi.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de montrer que l'équipe PISA de l'OCDE tendait à réaliser de plus en plus d'analyses secondaires afin d'améliorer l'utilité de l'enquête en termes politiques, ce qui permettrait également au programme PISA d'évoluer afin de garder son importance auprès d'une plus grande variété de publics.

Notre analyse souligne que les analyses secondaires présentées par l'OCDE découlent d'une interprétation causale des données qui n'est pas justifiée au sens statistique strict. Les matériaux écrits, dont les rapports PISA, semblent très prudents quant aux critères scientifiques et aux statistiques, mais il apparaît toutefois que les messages diffusés sont souvent concis, simplifiés et ne respectent pas tous les principes scientifiques.

Les analyses réalisées à partir des données PISA et leur interprétation par l'OCDE mettent de l'avant certains modèles et certaines pratiques éducatives qui reflèteraient, en partie du moins, le système de valeurs et les idées de la Direction de l'Éducation.

Les recommandations, de nature politique, qui sont tirées de ces analyses doivent être considérées comme un point de départ pour l'élaboration de politiques, mais elles devraient également s'appuyer sur des recherches supplémentaires qui tiennent compte du contexte national d'implantation.

## Références

- Bieber, T. et Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.
- Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*. France, Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école (Rapport No. 16). Paris, France: Ministère de l'éducation nationale.
- Bressoux, P. et Lima, L. (2012). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives: le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. Dans G. Felouzis et S. Hanhart (dir.), *Gouverner par les nombres? Usages, débats et controverses* (p. 99-125). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Burns, T. et Schuller, T. (2007). The Evidence Agenda. Dans T. Burns et T. Schuller (dir.), *Evidence in Education. Linking research and policy* (p. 15-30). Paris, France: OCDE.
- Desrosières, A. (2001). How Real Are Statistics? Four Possible Attitudes. *Social Research*, 68(2), 339-355.
- Duru-Bellat, M. (2011). From the appealing power of PISA data to the delusions of benchmarking: Does that challenge any evaluation of education systems? Dans M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff et R. Cowen (dir.), *Pisa under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (p. 157-168). Rotterdam, Pays-Bas: Sense.

- Espeland, W. et Sauder, M. (2007). Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1), 1-40.
- Felouzis, G. et Hanhart, S. (2011). Politiques éducatives et évaluation: nouvelles tendances, nouveaux acteurs. Dans G. Felouzis et S. Hanhart (dir.), *Gouverner par les nombres? Usages, débats et controverses* (p. 99-125). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Goldstein, H. (2004). International comparisons of students attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education*, 11(3), 319-330.
- Grek, S. (2008). From Symbols to Numbers. *European Educational Research Journal*, 7(2), 208-218.
- Grek, S. (2009). Governing By Numbers: The Pisa 'Effect' In Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, S. et Ozga, J. (2008, février). Governing by Numbers. Shaping Education through Data. *CES Briefing*, (44). Récupéré du site du Centre for Educational Sociology: <http://www.ces.ed.ac.uk/publications/briefings.htm>
- Hagemester, V. (2007). Kritische Anmerkungen zum Umgang mit den Ergebnissen von PISA. Dans T. Jahnke et W. Meyerhöfer (dir.), *PISA & Co. Kritik eines Programms* (p. 339-374). Hildesheim/Berlin, Allemagne: Verlag Franzbecker.
- Hanushek, E., Link, S. et Woessmann, L. (2011, novembre). *Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA*. Récupéré du site The National Bureau of Economic research: <http://www.nber.org/papers/w17591>
- Hanushek, E., Machin, S. et Woessmann, L. (dir.) (2011). *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3). Amsterdam, Pays-Bas: Elsevier.
- Jahnke, T. et Meyerhöfer, W. (dir.) (2008). *PISA & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim/Berlin, Allemagne: Verlag Franzbecker.
- Jakobi, A. et Martens, K. (2010). Expanding and Intensifying Governance: The OECD in Education Policy. Dans K. Martens et A. Jakobi (dir.), *Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making?* (p. 164-177). Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Kawulich, B. (2005, mai). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Récupéré du site de la revue: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Lüdemann, E., Schütz, G., Woessmann, L. et West, M. (2010). School accountability, autonomy and choice around the world. *Journal of Economics*, 99(3), 283-285.
- Marcussen, M. (2004). OECD Governance through Soft Law. Dans U. Mörth (dir.), *Soft Law in Governance and Regulation: An Interdisciplinary Analysis* (p. 103-128). Cheltenham, Angleterre: Edward Elgar.
- Martens, K. (2007). How to become an influential actor – The 'comparative turn' in OECD education policy. Dans K. Martens, A. Rusconi et K. Lutz (dir.), *Transformations of the state and global governance* (p. 40-56). Londres, Angleterre: Routledge.

- Martens, K. et Jakobi, A. (dir.) (2010). *Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making?* Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Meyer, H.-D. et Schiller, K. (2012). Gauging the role of non-educational effects in large-scale assessments: socio-economics, culture and PISA outcomes. Dans H.-D. Meyer et A. Benavot (dir.), *PISA, Power and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (p. 207-224). Oxford, Angleterre: Symposium Books.
- Meyer, J. et Ramirez, F. (2010). Education: The World Institutionalization of Education. Dans G. Krücken et G. Doli (dir.), *World society. The Writings of John W. Meyer* (p. 206-222). Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Mons, N. et Crahay, M. (2011). L'évaluation des performances scolaires des élèves: un instrument d'évaluation des politiques éducatives? Dans G. Felouzis et S. Hanhart (dir.), *Gouverner par les nombres? Usages, débats et controverses* (p. 77-89). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Morgan, C. (2011). Constructing the OECD Program for International Student Assessment. Dans M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff et R. Cowen (dir.), *Pisa under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (p. 47-59). Rotterdam, Pays-Bas: Sense.
- Mortimore, P. (2009). *Alternative models for analysing and representing countries' performance in PISA*. Bruxelles, Belgique: Education International Research Institute. Récupéré de: <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Alternative%20Models%20in%20PISA.pdf>
- Münch, R. (2012, mis à jour 3 mars). *Triumph des Szientismus. Ist ein neuer Positivismusstreit fällig?* Récupéré du blog de la Deutschen Gesellschaft für Soziologie: <http://soziologie.de/blog/?p=669>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Paris, France: OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2009). *PISA Data Analysis Manual: SPSS (2<sup>nd</sup> ed.)*. Paris, France: OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2010). *PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris, France: OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2011a). *Better policies for better lives. The OECD at 50 and beyond*. Paris, France: OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2011b). *Résultats du PISA 2009: Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, politiques et pratiques (Vol. 4)*. Paris, France: OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2011c). *Résultats du PISA 2009: Savoirs et savoir-faire des élèves: Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Vol. 1)*. Paris, France: OCDE.

- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2012). *PISA Technical Report*. Paris, France: OCDE.
- Owens, T. (2012). Thinking beyond league tables: a review of key PISA research questions. Dans H.-D. Meyer et A. Benavot (dir.), *PISA, Power and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (p. 27-50). Oxford, Angleterre: Symposium Books.
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G. et Cowen, R. (2011). *Pisa under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense.
- Porter, T. et Webb, M. (2004, 17 mars). *The role of the OECD in the orchestration of global knowledge networks*. Communication présentée à l'International Studies Association Annual Meeting, Montréal, Canada. Récupérée le 18 juin 2013 de: [http://citation.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/0/7/3/5/2/pages73523/p73523-1.php](http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/7/3/5/2/pages73523/p73523-1.php)
- Salinas Jiménez, J. et Santín González, D. (2011). Are you on the educational production frontier? Some economic Insights on efficiency from PISA. Dans M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff et R. Cowen (dir.), *Pisa under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (p. 169-182). Rotterdam, Pays-Bas: Sense.
- Scheerens, J. (2005, 2 au 4 septembre). *The Use of International Comparative Assessment Studies to Answer Questions About Educational Productivity and Effectiveness*. Communication présentée à la Conférence Liberal Education – International Perspectives organisée par le Liberal Institute of the Friedrich-Naumann-Stiftung, Potsdam, Allemagne. Récupérée du site de l'organisme: <http://www.fnf.org.ph/downloadables/International%20Comparative%20Assessment%20Studies.pdf>
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8(4), 349-357.
- Schubert, F. et Becker, R. (2010). Social Inequality of Reading Literacy: a longitudinal analysis with cross-sectional data of PIRLS 2001 and PISA 2000 utilizing the pair wise matching procedure. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 1-32.
- Scott, D. (2011). PISA, international comparisons, epistemic paradoxes. Dans M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff et R. Cowen (dir.), *Pisa under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (p. 97-108). Rotterdam, Pays-Bas: Sense.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Strang, D. et Meyer, J. (1993). Institutional Conditions for Diffusion. *Theory and Society*, 22, 487-511.
- Weingart, P. (1999). Scientific Expertise and Political Accountability: Paradoxes of Science in Politics. *Science and Public Policy*, 26(3), 151-161.

Weiß, M. (2008). Stichwort: Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(2), 168-182.

Wiseman, A. W. (2012). Policy Responses to PISA in Comparative Perspective. Dans H.-D. Meyer et A. Benavot (dir.), *PISA, Power and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (p. 303-322). Oxford, Angleterre: Symposium Books.

### **Notice biographique**

Simone Bloem est doctorante en sociologie. Elle réalise sa thèse en cotutelle, à l'Université Paris Descartes (CERSES, UMR 8137, CNRS/Paris Descartes, France) et à l'Université de Bamberg (Allemagne).