



## 4

# Cadre conceptuel des questionnaires du cycle PISA 2009

Ce chapitre présente le cadre conceptuel qui a présidé à la conception des questionnaires de l'enquête PISA 2009 utilisés pour recueillir auprès des chefs d'établissement, des élèves et de leurs parents des informations contextuelles pertinentes pour l'action publique et liées à la performance des élèves.

Il décrit le type d'informations recueillies et leur objectif pour quatre grands niveaux : le système d'éducation dans son ensemble ; l'établissement ; le cadre d'apprentissage ; et enfin, l'élève. Il suggère également des pistes d'analyse pour l'utilisation de ces informations pour l'action publique, notamment à travers l'étude des thématiques suivantes : les environnements propices à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit ; la gestion et l'efficacité des établissements ; l'équité de l'éducation et le rapport coût-efficacité ; et enfin, l'élaboration d'indicateurs systémiques.



## INTRODUCTION

Dans un grand nombre de pays, l'enquête PISA est certainement connue pour mesurer et faire connaître les performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Elle a également un autre but : interpréter les résultats des épreuves et évaluer les politiques éducatives à la lumière des informations « contextuelles » qu'elle recueille. Ce chapitre présente le cadre conceptuel dans lequel ont été conçus les questionnaires utilisés pour recueillir ces informations contextuelles, informations qui sont en rapport avec les enjeux politiques liés à la performance des élèves.

De toute évidence, l'intérêt pour la performance scolaire des élèves ne se limite pas à la description des niveaux de performance et des écarts de performance au sein de chaque pays et entre les pays. L'analyse des résultats des épreuves PISA soulève diverses questions, notamment : pourquoi les résultats des élèves de 15 ans sont-ils meilleurs dans certains pays que dans d'autres ? Pourquoi les résultats sont-ils moyens chez beaucoup d'élèves, et soit très élevés, soit très faibles chez les autres ? Ces écarts peuvent-ils s'expliquer par des différences sociales, des différences en matière de caractéristiques familiales, de ressources scolaires, de pratiques pédagogiques, d'environnement au sens large ? Comme l'enquête PISA est au service de l'action publique, elle se doit de décrire les résultats pour éclairer les décideurs politiques, mais également de leur fournir des informations qui leur permettent de les améliorer. Les résultats des épreuves ne peuvent répondre à eux seuls aux questions que les décideurs politiques se posent. C'est pourquoi l'enquête PISA recueille des données supplémentaires qui aideront les décideurs politiques à interpréter les divers profils de performance et en trouver les causes.

En quoi les données supplémentaires recueillies au travers des questionnaires peuvent-elles servir à interpréter les écarts de performance ? Leur plus grand mérite est d'enrichir les analyses : elles décrivent les caractéristiques familiales des élèves, ainsi que l'organisation des systèmes d'éducation, du niveau national jusque dans la salle de classe et les possibilités d'apprentissage dans le milieu familial. L'enquête PISA s'emploie à établir des liens entre ces caractéristiques et la réussite scolaire des élèves pour identifier des tendances générales entre les pays et des tendances spécifiques au sein des pays. Comme les résultats du cycle PISA 2009 pourront être comparés à ceux des cycles précédents (PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006), il sera possible dans de nombreux pays, non seulement de suivre l'évolution du niveau de performance sur près d'une dizaine d'années, mais aussi de tenter d'établir des liens entre cette évolution et les changements intervenus dans les politiques, les pratiques et les populations d'élèves.

L'enquête PISA donne la possibilité de former des conjectures sur l'évolution du niveau de compétence. « Conjectures » parce que PISA est une étude « de terrain » qui tente d'établir le rendement cumulé de l'éducation chez les élèves qui arrivent au terme de leur scolarité obligatoire. Autrement dit, PISA ne cherche pas à évaluer combien les élèves ont appris dans l'établissement d'enseignement secondaire qu'ils fréquentent au moment de l'enquête car, pour ce faire, il faudrait comparer le niveau de compétence qu'ils avaient au moment où ils sont entrés dans cet établissement et celui qu'ils ont atteint à l'âge de 15 ans, dans ce même établissement. Cette approche permettrait d'évaluer les progrès que les élèves ont faits grâce à leur parcours scolaire dans cet établissement précis (« valeur ajoutée » apportée par la fréquentation de l'établissement). Or, l'enquête PISA n'évalue les élèves qu'une seule fois, lorsqu'ils ont l'âge de 15 ans. Autre difficulté, dans de nombreux pays, les élèves ne fréquentent leur établissement actuel que depuis relativement peu de temps, trois ans, voire moins, pour la plupart d'entre eux. En conséquence, ils doivent une partie seulement de leurs compétences aux caractéristiques scolaires de l'établissement ou de la classe qu'ils fréquentent actuellement, tandis que d'autres compétences sont dues à des expériences éducatives antérieures, qui ne se reflètent pas nécessairement dans le profil de leur établissement actuel.

L'enquête PISA permet essentiellement d'identifier des modèles de relations statistiques entre la performance et des variables socio-culturelles (famille, école et autres lieux d'éducation). Certains de ces modèles sont tranchés et assez homogènes dans l'ensemble des pays : ce sont ces modèles qui sont les plus susceptibles de révéler des tendances sous-jacentes pouvant ouvrir la voie à la recherche de mécanismes de causalité. D'autres modèles sont moins marqués et ne sont pas homogènes d'un pays à l'autre. Ces modèles peuvent avoir, ou pas, des implications importantes pour la politique éducative. Les interprétations menées dans un but d'action publique doivent tenir compte de ces différences constatées. Si les modèles de corrélation sont bien nets, il y a aussi matière pour les pays à approfondir les recherches pour confirmer que les phénomènes en question existent bel et bien quand on les étudie de façon plus directe. Ces recherches ciblées peuvent s'effectuer sous la forme de grandes études qualitatives de la famille, de l'école et de la classe ; elles peuvent aussi se présenter sous la forme d'études, voire d'analyses expérimentales, sur les relations mises en évidence dans PISA, et utiliser des modèles statistiques permettant de mesurer des gains de performance.



La politique de l'éducation est complexe et ne se laisse pas confiner dans les limites d'une définition unique. En règle générale, la politique de l'éducation concerne les mesures que peuvent prendre les familles, les pouvoirs publics et autres instances en charge de l'éducation pour façonner et exploiter le système d'éducation à tous les niveaux d'enseignement et à tous les échelons de l'exécutif. De toute évidence, cela inclut l'action de nombreuses instances : celles qui dirigent l'éducation, comme des ministères et des secrétariats d'État, celles responsables de la législation en la matière, le personnel technique, qui prend des décisions concrètes en matière de fonctionnement, et enfin la direction des établissements et le corps enseignant, qui ont pour mission d'appliquer des stratégies spécifiques sur le terrain. Les familles sont également concernées par la politique en matière d'éducation : divers mandats ou directives influent sur leurs comportements.

Les résultats de l'enquête PISA se prêtent à plusieurs usages d'ordre général. Ainsi, les décideurs politiques s'en servent aux fins suivantes :

évaluer les connaissances et compétences des élèves de leur pays par comparaison avec celles des élèves des autres pays participants ; définir des points de comparaison et de repères sur la voie de l'amélioration de l'enseignement, par exemple les scores moyens d'autres pays ou leur capacité à parvenir à un degré élevé d'équité, équité dans les opportunités éducatives offertes aux élèves, et équité dans les résultats de l'éducation ; et enfin, comprendre les points forts et les points faibles de leur propre système d'éducation (OCDE, 2007).

Une politique de l'éducation digne de ce nom est une politique « éclairée », où tous les acteurs de l'éducation (décideurs politiques, chefs d'établissement, enseignants, élèves et parents) sont informés pour pouvoir prendre de bonnes décisions en la matière. Les résultats des épreuves PISA sont source d'information et de motivation pour ces acteurs dans leur recherche des moyens à mettre en œuvre pour élever le niveau de performance national et en améliorer l'équité, certes, mais ils ont besoin de beaucoup d'autres informations pour les aider à concevoir des stratégies efficaces pour accomplir ces objectifs.

C'est la raison pour laquelle des efforts concertés sont menés dans le cadre de l'enquête PISA en vue de recueillir des informations « contextuelles » sur les systèmes d'éducation, les établissements d'enseignement, les familles et les élèves : tous ces éléments peuvent venir éclairer les causes des écarts de performance observés entre les pays et au sein même des pays, et ils peuvent être utilisés pour concevoir des stratégies permettant d'améliorer la performance scolaire globale et l'équité du système d'éducation.

Choisir les types d'informations contextuelles à recueillir sur les familles, les élèves et les établissements, qui puissent avoir un lien avec le niveau de performance, est un exercice qui peut en décourager plus d'un. En effet, les types d'informations sont innombrables, certains sont pertinents dans plusieurs contextes nationaux et régionaux, mais pas dans d'autres. Il y a, de surcroît, la contrainte du temps pour les individus qui doivent fournir ces informations : la plupart des informations spécifiques concernant les établissements et les classes doivent être obtenues auprès des élèves et des chefs d'établissement, au travers des questionnaires. Il est important de limiter le temps qu'il leur faut pour répondre aux questionnaires pour garantir que leurs réponses soient fiables et complètes. Comme les chefs d'établissement sont très occupés, il est essentiel de leur demander des informations sur des thématiques-clés qui aideront à mieux comprendre les stratégies et le mode de fonctionnement de leur établissement. Les élèves seront invités non seulement à donner des informations sur leur famille et leurs expériences scolaires, mais aussi à passer les épreuves cognitives PISA, un exercice très prenant (deux heures d'épreuves, dans trois domaines d'évaluation différents). Ils doivent donc pouvoir remplir en une demi-heure seulement le questionnaire « contextuel », qui porte sur leur milieu personnel, leurs habitudes de lecture, les caractéristiques de leur établissement et de leur classe, leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage et, enfin, leur engagement et leur motivation. Ces 30 minutes viennent s'ajouter aux 2 heures d'épreuves dans les trois domaines d'évaluation.

Il est établi que plus un questionnaire est long et ardu, plus le degré d'exactitude des réponses diminue et plus il est probable que certaines questions soient tout simplement omises. Dans ce contexte, afin de recueillir des informations explicatives utiles, les questionnaires ont été conçus de sorte que les informations apparaissent par ordre de priorité, et que les individus répondent aux questions avec exactitude, compte tenu des limites de temps fixées par le Comité directeur PISA. La section suivante décrit la stratégie adoptée pour y parvenir.

## TYPES D'INFORMATIONS CONTEXTUELLES ET OBJECTIFS DE LEUR COLLECTE

Les types d'informations contextuelles recueillies *via* les questionnaires sont sélectionnés à des fins spécifiques, le but étant qu'ils fournissent des cadres d'analyse et des données explicatives pour interpréter les résultats des épreuves PISA. Recueillir ces informations est d'autant plus difficile que les systèmes d'éducation comptent de nombreux acteurs différents



à des échelons différents. La plupart des systèmes d'éducation sont chapeautés par une instance nationale ou fédérale qui définit la politique du pays en la matière et est en grande partie responsable des décisions de dotation financières. Dans de nombreux pays, des instances régionales assument en partie ces responsabilités. Certains établissements scolaires sont du ressort de districts, qui non seulement sont chargés de la mise en œuvre des politiques et du contrôle de leur application, mais qui répartissent les budgets, et participent parfois au financement des établissements. Ce niveau de gouvernance de l'enseignement peut alors être envisagé en tant que système éducatif dans son ensemble, puisqu'il reflète les dispositions du niveau national ou fédéral pour le fonctionnement et la réglementation de l'enseignement. Dans certains pays, le système est hautement centralisé, sous la houlette d'un ministère investi des pouvoirs suprêmes, alors que dans d'autres, il est décentralisé et ses responsabilités sont partagées entre divers niveaux de l'exécutif. Quel que soit le mode d'organisation du système d'éducation dans son ensemble, il doit soutenir et être en interaction avec son unité principale d'apprentissage : l'établissement d'enseignement.

C'est au niveau de l'établissement d'enseignement que le système d'éducation entre directement en interaction avec les communautés, les parents et les enfants. Les élèves vivent leur expérience d'apprentissage dans leur établissement. Les établissements doivent instruire tous ces élèves de manière efficace et faire en sorte de respecter les exigences fixées à des échelons supérieurs de gouvernance en matière d'instruction. Ils doivent recruter leur personnel et se procurer le matériel requis pour mettre en œuvre le processus d'éducation. De plus, ils doivent rendre compte de la prise en charge de leurs effectifs d'élèves, de leur rendement et de leur niveau global de performance scolaire, conformément aux dispositions des systèmes nationaux et régionaux de responsabilisation. C'est en leur sein qu'intervient l'enseignement et l'apprentissage, et c'est à eux qu'il incombe de s'organiser pour que ces deux fonctions y aient effectivement lieu. La politique éducative est au cœur de leur mission : elle fixe le temps d'apprentissage, dont la durée de la journée de classe et de l'année scolaire, et définit l'organisation des programmes d'enseignement, les modalités de sélection des enseignants, les manières de les motiver, leurs possibilités d'évolution professionnelle, l'implication des parents, la direction des établissements et la ventilation interne des budgets.

Les établissements sont organisés en sous-unités, à savoir les années d'études et les classes. L'environnement et les pratiques de l'établissement ont un impact très net sur l'apprentissage des élèves, c'est vrai, mais c'est en classe, dans leur année d'études, que les élèves vivent les expériences d'apprentissage les plus intenses. Les objectifs d'apprentissage et les pratiques pédagogiques doivent être articulés entre les années d'études au sein de l'établissement pour que l'apprentissage cumulé permette de satisfaire aux critères de réussite et de passage à l'année supérieure. Quels que soient les objectifs de résultats fixés par les pays, les régions et les établissements, ils doivent se traduire en pratiques spécifiques qui varient souvent de façon significative d'un enseignant à l'autre et d'une classe à l'autre. Ces dernières décennies, les professionnels de l'éducation en sont arrivés à admettre que ce ne sont pas uniquement les orientations politiques qui déterminent la nature et la qualité de l'enseignement, mais également la façon dont ces principes sont mis en œuvre. Selon plusieurs études, une variance extrêmement forte s'observe dans les faits au sein même des établissements, et entre différents établissements pourtant soumis à la même réglementation et aux mêmes décisions d'orientation générale (voir Fullan, 2007). Dans ce contexte, il est essentiel de mieux cerner les pratiques pédagogiques des enseignants en classe et de comprendre leurs principes, leurs attitudes, leurs compétences et leur formation pour en déterminer l'impact sur la performance des élèves.

Le premier cycle de la nouvelle Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS ; OCDE, 2009) s'est intéressé aux politiques et aux pratiques qui façonnent le cadre d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements scolaires, en apportant des analyses pertinentes pour l'action publique sur le développement professionnel des enseignants, l'évaluation des enseignants et les informations qui leur sont communiquées en retour, les principes et les pratiques pédagogiques des enseignants, et la direction des établissements. Lors des prochains cycles des enquêtes TALIS et PISA, la possible mise en œuvre commune des deux programmes au niveau des établissements pourrait s'avérer porteuse en termes d'analyse pour les pays. D'un côté, les informations contextuelles sur les élèves et les données sur leur performance recueillies dans l'enquête PISA pourraient enrichir l'analyse et la compréhension des réponses des enseignants à l'enquête TALIS (l'analyse du degré de satisfaction des enseignants en termes de développement professionnel peut varier, par exemple, selon le niveau de performance de l'établissement ou selon les difficultés plus ou moins grandes auxquelles ce dernier est confronté). De l'autre, les informations sur les enseignants, telles que celles recueillies dans l'enquête TALIS, peuvent améliorer l'évaluation de l'environnement pédagogique dans les établissements et renforcer l'analyse causale dans l'enquête PISA, tant en termes de performance des établissements que d'attitudes des élèves.

Enfin, les variables vraisemblablement les plus difficiles à cerner sont celles propres à l'élève. Les instances nationales et régionales fixent des objectifs, arrêtent des modalités institutionnelles et financières, et définissent les exigences à



satisfaire par le personnel enseignant. Les établissements s'en tiennent à ces paramètres pour créer des organisations d'apprentissage. L'essentiel de l'apprentissage a lieu dans des unités pédagogiques au sein de l'établissement, généralement les classes, mais c'est parce que toutes ces dispositions font naître chez les élèves et groupes d'élèves des attentes, des possibilités, des motivations que l'apprentissage a réellement lieu. Les indicateurs de performance montrent la façon dont ces dispositions se conjuguent pour amener les élèves à réussir. Il est donc important de cerner le milieu familial des élèves, leurs attentes et leurs attitudes, ainsi que les moyens à leur disposition et les pratiques pédagogiques qui affectent leurs résultats scolaires.

Retracer le parcours scolaire d'un élève dans son établissement ou sa classe n'est pas approprié pour comprendre tous les facteurs qui influent sur son apprentissage. À l'âge de 15 ans, les élèves ont passé le plus clair de leur temps en dehors du milieu scolaire. Ce qui signifie que les différences de milieu familial et communautaire, par exemple les ressources éducatives dont ils disposent à la maison, sont déterminantes pour leur apprentissage et leur niveau de performance. De plus, les influences familiales sont susceptibles d'affecter la motivation des élèves et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage en général, et de l'apprentissage de certaines matières en particulier. Ces influences peuvent avoir un effet majeur sur leur performance, surtout en compréhension de l'écrit. Comme l'essentiel de l'apprentissage en dehors du milieu scolaire dépend des ressources des parents et de la communauté, les informations qu'on peut recueillir sur eux sont essentielles pour interpréter les profils de performance ainsi que les compétences particulières des élèves en compréhension de l'écrit et leurs attitudes à l'égard de la lecture.

Ce que nous cherchons à décrire ici, c'est la constellation d'institutions et d'acteurs, à différents échelons, qui constituent le système d'éducation. Les interactions entre ces composantes sont complexes et ne sont pas encore tout à fait comprises, mais chacune de ces composantes a une importance dans les choix de politique éducative et dans le rendement que l'on peut en attendre. Pour collecter des informations contextuelles utiles qui aident à interpréter les résultats des épreuves cognitives et à les relier à la politique de l'éducation, la principale difficulté réside dans l'identification des types d'informations à recueillir d'une part, et l'identification de leurs relations avec la performance des élèves d'autre part, dans une nébuleuse très complexe. L'exercice est rendu encore plus ardu par le fait que ces informations doivent être recueillies directement auprès des chefs d'établissement et des élèves, et que le nombre de questions qui leur sont posées doit être très limité en raison des contraintes très strictes de temps.

L'approche retenue consiste à commencer par des questions sur quelques thématiques majeures à chaque niveau du système d'éducation, puis d'utiliser ces questions pour se concentrer sur des catégories de données essentielles à l'analyse ultérieure des résultats des épreuves cognitives. Il faut traduire ces grandes thématiques en questions spécifiques qui puissent être posées dans les questionnaires – ou dont les réponses sont disponibles auprès d'autres sources – et veiller à ce que les répondants les comprennent bien pour obtenir des réponses exactes malgré la limitation du temps. Pour les concepteurs des questionnaires, ce processus commence par le choix de plusieurs thématiques globales de l'action publique et l'examen de la littérature générale au sujet des liens établis entre ces informations et la performance des élèves ; il est donc important pour eux d'identifier les types d'information requis à chacun des quatre échelons du système, à savoir :

- le système d'éducation dans son ensemble ;
- l'établissement ;
- les cadres d'apprentissage ; et
- l'élève.

### **Le système d'éducation dans son ensemble**

Les informations que l'on recueille au niveau le plus élevé servent à la description comparative des systèmes d'éducation et permettent d'explorer les relations entre les caractéristiques des systèmes et les résultats qu'ils produisent. Parmi les informations descriptives d'un système éducatif, citons les suivantes à titre d'exemple :

- l'estimation de la richesse et du revenu du pays et de la région ;
- le statut général des enseignants ;
- l'implication de la communauté dans la vie scolaire ;
- le niveau de prise de décision ;
- la proportion d'établissements publics et d'établissements privés ;
- les indicateurs d'inégalité sociale ; et
- les formes de responsabilisation.



La particularité de toutes ces informations est qu'elles peuvent être obtenues en grande partie auprès d'autres sources que les questionnaires, car elles figurent dans les données administratives des pays, ainsi que dans des bases de données d'organisations internationales telles que l'OCDE, l'UNESCO et la Banque mondiale (OCDE, 2008 ; UNESCO, 2005 ; Banque mondiale, 2008).

Ces catégories d'informations sont toutes en rapport avec des études de sciences sociales qui les mettent en relation avec la performance des élèves. Ainsi, des études comparatives de la performance scolaire entre groupes de population montrent que le revenu par habitant est une variable prédictive majeure de la variation de la performance des élèves, à la fois entre les pays et en leur sein (Baker, Goesling et Letendre, 2002). L'importance du statut général des enseignants tient au fait qu'il est déterminant pour l'attractivité de la profession (Darling-Hammond, 1997). Il est établi, par ailleurs, qu'il existe un lien entre la performance des élèves et l'implication active des parents et de la communauté dans la vie scolaire (Ho et Willms, 1996). Une corrélation s'observe également entre des indicateurs d'inégalité sociale et le degré d'inégalité dans l'éducation, que ce soit en termes de ressources familiales ou de conditions d'apprentissage (Rothstein, 2004). Enfin, évaluer la réussite des élèves et des établissements, la sanctionner et la rendre publique est censé induire une amélioration de la performance (Hanushek et Raymond, 2004).

Tous ces éléments viennent en amont de la politique de l'éducation, de sa mise en œuvre et de ses résultats : ils existent dans un contexte sociétal plus large, qui peut avoir un impact sur les résultats de l'éducation. Ainsi, des variables telles que le produit intérieur brut (PIB) par habitant peuvent donner des indications sur les ressources familiales, qui ont elles-mêmes un impact sur l'éducation, ainsi que sur les budgets publics affectés à l'éducation. L'hétérogénéité démographique résultant de l'immigration et, en particulier, la présence de migrants dont la langue maternelle, la culture et le niveau socio-économique sont différents de ceux des autochtones, constituent des défis à relever en classe pour préparer des élèves à réussir dans un environnement qui se différencie largement de celui de leur communauté. L'implication de la communauté dans la vie des établissements peut être très efficace pour adapter le cadre scolaire aux besoins des populations locales. Dans le monde entier, de nombreux pays adoptent des approches variées pour décentraliser la prise de décision, approches qui peuvent avoir un impact sur la réussite scolaire, selon l'échelon du système d'éducation responsable de matières telles que les programmes de cours, le salaire des enseignants et la politique à l'égard des élèves. Les questions de centralisation et de décentralisation de la prise de décision seront abordées de manière plus approfondie dans la section relative à leur effet au niveau des établissements, mais il est important de signaler ici qu'en règle générale, les décisions sont prises à chaque niveau par les instances investies de ce pouvoir par l'exécutif fédéral, national ou régional, et que les établissements sont censés les appliquer, qu'il s'agisse de dispositions législatives, de règlements ou de conventions.

La mesure dans laquelle des établissements privés interviennent dans l'éducation est une autre forme de décentralisation. L'adoption d'un mécanisme de choix obéissant aux lois du marché (moyennant l'existence d'établissements privés ou indépendants de l'État) est une forme importante de décentralisation de la prise de décision. Ces établissements s'inscrivent dans un cadre réglementaire gouvernemental, certes, mais ils disposent généralement d'une plus grande marge de manœuvre que les établissements publics. Dans certains pays, les établissements privés sont intégralement financés par les pouvoirs publics (établissements privés subventionnés par l'État) et doivent respecter des normes fixées par le gouvernement (James, 1984). Comme les parents peuvent faire un choix parmi ces établissements, ils expriment ce faisant leurs préférences, une forme particulièrement importante d'implication dans les décisions scolaires. La liberté de choisir entre établissements publics et privés (privés indépendants ou privés subventionnés par l'État) est considérée comme un moyen d'encourager les établissements à se concurrencer pour attirer des élèves et d'améliorer la performance globale du système d'éducation (UNESCO, 2005). Les informations contextuelles concernant l'organisation des établissements devraient permettre de mieux cerner l'impact d'autres dispositions structurelles sur la performance des élèves. Les systèmes de responsabilisation sont une autre priorité des systèmes d'éducation : la plupart des pays tentent de mettre en œuvre des dispositifs d'évaluation des établissements et des élèves pour garantir que les élèves atteignent les niveaux de compétence jugés importants (Carnoy, Elmore et Siskin, 2003). Dans certains pays, il faut réussir des examens à la fin des cours ou de l'année scolaire pour être admis en classe supérieure, alors que dans d'autres, des évaluations sont menées pour déterminer dans quelle mesure les élèves et les établissements progressent, mais leurs résultats n'ont pas de conséquences individuelles. La politique d'examens varie selon que les contrôles sont conçus par les enseignants et les établissements pour leurs propres élèves, ou par les autorités régionales, nationales ou fédérales. Certains examens sont internes à l'établissement et se concentrent sur des objectifs fixés à la classe ou à l'établissement, alors que d'autres sont externes et portent sur des normes fixées par les autorités régionales, nationales ou fédérales. Ces différentes formes d'examen peuvent avoir un impact sur la motivation à l'idée d'apprendre, l'homogénéité de ce qui est enseigné et les résultats de l'éducation.



Les modèles « d'investissement » dans l'éducation, qui varient selon les régions, les établissements et les élèves, peuvent également avoir un impact important. Dans certains pays, les dépenses unitaires sont les mêmes pour tous les élèves quelle que soit la situation financière de leur famille, alors que dans d'autres, elles sont supérieures pour les élèves qui vivent en milieu rural, dont la famille est défavorisée ou issue de l'immigration, ou qui souffrent de difficultés d'apprentissage ou de troubles moteurs. La ventilation du budget peut avoir des conséquences à la fois sur le niveau de réussite générale et sur l'équité de la réussite.

Les informations sur le système d'éducation dans son ensemble permettent de décrire l'impact des ressources et des pratiques d'une société sur la réussite scolaire, et de répondre à diverses questions. Par exemple, dans quelle mesure la richesse globale d'une société, et la façon dont cette richesse est répartie, ont-elles un impact sur le niveau de performance global et sa variation entre sous-groupes de population ? Les conséquences sont-elles différentes suivant les matières enseignées, ou les sous-groupes d'élèves, par exemple entre élèves autochtones et allochtones ? Dans quelle mesure le système scolaire parvient-il à améliorer l'équité de la performance scolaire ? La variation de la réussite n'est-elle pas uniquement le reflet des inégalités déjà présentes dans d'autres domaines ? Quelle est l'attractivité de la profession d'enseignant par rapport à d'autres professions dans le pays, et en quoi influe-t-elle sur la capacité à conserver un corps enseignant de qualité ? En quoi l'organisation des établissements, la prise de décision et la politique de financement, qui varient selon les groupes d'élèves et les régions, influent-elles sur le rendement de l'éducation ? Pour tenter d'apporter une réponse à toutes ces questions, il est indispensable de disposer d'informations contextuelles, qui viennent compléter les résultats des épreuves cognitives.

**Tableau 4.1**  
**Exemples de sujets relatifs au système d'éducation dans son ensemble**

Sujet	Description/indicateur
Richesses et revenus nationaux et régionaux	Produit intérieur brut par habitant
Statut général des enseignants	Salaires et avantages des enseignants par rapport à d'autres professions associées à un niveau de formation comparable
Implication de la communauté dans la vie scolaire	Influence des parents et du conseil de direction de l'établissement dans la prise de décision
Niveau de prise de décision	Niveaux de l'exécutif intervenant directement dans les décisions concernant le recrutement, le budget, les programmes de cours et les pratiques d'évaluation
Proportions d'établissements publics et d'établissements privés	Type de l'établissement (public ou privé)
Inégalités sociales	Indicateurs synthétiques de la répartition des richesses
Systèmes de responsabilisation	Usage ou non des résultats des élèves et des établissements dans le système de responsabilisation

Source : OCDE, 2008 ; UNESCO, 2005 ; Banque mondiale, 2008.

## L'établissement

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, l'organisation des établissements est complexe et varie sensiblement, non seulement entre les pays, mais aussi entre sous-divisions éducatives, par exemple entre États fédérés, provinces, régions, arrondissements scolaires et établissements. L'enquête PISA s'emploie à identifier les différences les plus susceptibles d'avoir un effet sur le niveau de performance des élèves. Plusieurs types de différences ont été sélectionnés pour être documentés au travers des questionnaires, dans le respect des contraintes de temps.

Comme l'enquête PISA cherche à établir dans quelle mesure des caractéristiques scolaires peuvent contribuer à améliorer le niveau de performance des élèves, c'est sur des indicateurs du fonctionnement réel des établissements, plutôt que sur les politiques officielles selon lesquelles ils sont censés fonctionner, que ses analyses sont essentiellement fondées. Depuis quelques décennies, il est communément admis que la description institutionnelle de l'enseignement dispensé dans les établissements peut souvent induire en erreur en raison de la variabilité si importante qui s'observe dans sa mise en œuvre (Fullan et Stiegelbauer, 1991 ; Fullan, 1992). Par mise en œuvre, on entend l'application concrète des procédures scolaires. Des chercheurs ont établi que les comportements réels variaient fortement sous les mêmes rubriques descriptives, ce qui signifie que les listes officielles d'objectifs, d'exigences et de procédures scolaires ne sont pas appropriées pour décrire le comportement réel des établissements et doivent être étayées par des informations émanant des principaux intéressés sur leur fonctionnement de leur établissement. C'est pourquoi les questionnaires sont conçus pour obtenir des informations directement auprès des acteurs, en particulier les chefs d'établissement.



Lors du cycle PISA 2009, des informations contextuelles seront recueillies sur les établissements dans plusieurs grandes catégories, notamment :

- la direction de l'établissement ;
- la composition de ses effectifs d'élèves ;
- les contenus qui sont privilégiés dans les programmes de cours ;
- les activités extrascolaires qui y sont organisées ;
- sa taille ; et
- son soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

La direction de l'établissement est une variable particulièrement importante, que la politique éducative peut orienter au service de l'apprentissage. La littérature montre plusieurs exemples d'études probantes à ce sujet : des chercheurs ont réussi à évaluer certaines activités des chefs d'établissement concernant des dimensions-clés des programmes de cours de leur établissement et à établir un lien entre ces indicateurs et les résultats des élèves, notamment leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit (Hallinger, Bickman et Davis, 1996). Il s'agit en l'occurrence d'obtenir des informations sur les chefs d'établissement qui prêtent énormément d'attention à certains aspects qui semblent efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves et qui s'y impliquent activement.

Par ailleurs, il est utile de savoir si les dimensions importantes de la direction des établissements qui montrent une influence sur le niveau de performance des élèves sont plutôt universelles en soi ou si elles varient selon le système d'éducation et le type d'élèves. C'est un domaine que les chercheurs spécialisés dans la politique de l'éducation n'explorent que depuis peu et la création d'une base de données internationale en la matière est la première étape à franchir.

Une composante connexe de la direction est imposée aux établissements par le degré de décentralisation et leur influence dans la prise de décision. Depuis quelques années, on parle beaucoup de l'autonomie scolaire, un moyen de pallier la rigidité bureaucratique qui pourrait aussi avoir un impact sur l'efficacité de l'apprentissage (Bottani et Favre, 2001 ; Chubb et Moe, 1990). Dans certains pays, le recrutement des enseignants, l'élaboration des programmes scolaires et l'évaluation des élèves sont du ressort de l'exécutif central, et les établissements sont uniquement censés appliquer les directives qui leur sont données en matière de fonctionnement au quotidien. À l'autre extrémité du spectre, les établissements jouissent d'une grande autonomie : ils recrutent leurs enseignants et ont un rôle dans leur rémunération, choisissent les programmes de cours qu'ils dispensent et évaluent eux-mêmes la performance scolaire de leurs élèves. Il va de soi que dans cette acception, le terme « établissement » désigne non seulement les responsables des implantations scolaires, mais également les enseignants, les parents et les élèves, qui peuvent avoir une certaine influence dans les décisions scolaires. La question de savoir si ces décisions doivent être centralisées ou décentralisées et, parmi ces décisions, lesquelles doivent être du ressort de niveaux de pouvoir distincts n'est pas tranchée. La production d'indicateurs de centralisation et de décentralisation de diverses fonctions pourrait toutefois permettre d'évaluer l'impact de ces orientations politiques sur le niveau de performance des élèves.

La composition des effectifs d'élèves a vraisemblablement un impact sur le rendement de l'éducation. La performance des élèves subit l'influence de leur niveau socio-économique, non seulement individuel, mais également collectif, soit le niveau socio-économique général des élèves de leur établissement. Les établissements dont les élèves sont d'un niveau socio-économique plus élevé tendent à créer un environnement scolaire propice à de hautes aspirations et favorisent l'apprentissage d'une façon qui bénéficie à tous les élèves, indépendamment de leur statut socio-économique. C'est ce que l'on appelle l'effet de groupe ou l'effet des interactions entre pairs. De surcroît, au-delà de l'impact de la composition des effectifs sur la performance individuelle des élèves, ces établissements peuvent aussi attirer de meilleurs enseignants, à la recherche d'un environnement scolaire où ils verront leurs élèves réussir. Les enseignants en poste dans des établissements dont le niveau socio-économique des effectifs d'élèves est plus élevé savent que le niveau global de performance scolaire est supérieur : ils sont dès lors susceptibles de dispenser leurs cours à un rythme plus soutenu et d'attendre de leurs élèves de meilleures performances scolaires. Toutes ces raisons expliquent pourquoi il est important d'évaluer le niveau socio-économique collectif des effectifs des établissements et d'en étudier l'impact sur le niveau de performance (Zimmer et Toma, 2000).

La proportion d'élèves issus de l'immigration – et leur origine – est une autre dimension, quelque peu différente, de la composition des effectifs d'élèves. En règle générale, les élèves issus de l'immigration cumulent une série de handicaps, par exemple celui d'avoir une langue maternelle différente de la langue officielle de leur pays d'accueil et de la langue



d'enseignement de leur établissement. Ils doivent souvent aussi s'adapter à un contexte culturel peu familier et peuvent faire l'objet de discriminations. Les élèves issus de l'immigration qui sont originaires d'un pays pauvre, où les possibilités d'apprentissage sont limitées et les normes, peu élevées, se trouvent face à des défis particulièrement difficiles à relever en matière d'éducation. Dans les établissements qui comptent une proportion relativement élevée d'élèves issus de l'immigration dans leurs effectifs, l'environnement scolaire global peut être moins favorable pour tous les élèves, à cause du rythme plus lent auquel les programmes de cours sont dispensés, des difficultés linguistiques de certains élèves et des aspirations scolaires différenciées. Il y a donc lieu de tenir compte non seulement de la composition des effectifs d'élèves en termes de milieu socio-économique, mais également de la concentration d'élèves issus de l'immigration, en particulier ceux originaires de pays pauvres où les possibilités d'apprentissage sont limitées.

Deux autres facteurs doivent être pris en considération pour déterminer dans quelle mesure l'environnement scolaire apporte un encadrement à l'apprentissage : le niveau de richesse de la communauté environnante et le degré d'implication des parents. Les communautés plus aisées tendent à avoir une influence plus positive sur l'apprentissage, et des systèmes d'encadrement plus efficaces. En premier lieu, une plus grande sécurité y règne, car la criminalité et la violence y sont moindres que dans les communautés moins aisées. Ces communautés ont donc moins d'inquiétudes sur les effets potentiels de la criminalité et de la violence sur leurs élèves. En second lieu, elles disposent de plus de moyens pour soutenir les établissements de manière informelle, au travers du bénévolat et du financement de ressources supplémentaires qui peuvent se révéler nécessaires. La réciproque est vraie : les « bons » établissements font honneur à leur communauté, et l'incitent à les aider et à contribuer à leur entretien.

L'implication des parents a un impact plus direct encore sur le niveau de performance des élèves (Epstein, 2001). Si les établissements encouragent les parents à s'impliquer et prévoient des dispositions à cet effet, les parents peuvent être amenés à soutenir plus efficacement non seulement la vie scolaire, mais aussi leurs propres enfants dans leurs études. De plus, les parents qui participent à des activités scolaires sont plus susceptibles de faire du bénévolat pour aider l'établissement de leurs enfants, ce qui se traduit par une augmentation des moyens disponibles. Les parents qui s'impliquent pour répondre aux besoins de l'établissement de leurs enfants peuvent aussi chercher à l'aider par d'autres moyens, par exemple en finançant certaines acquisitions ou en apportant un soutien aux élèves en difficulté scolaire. Les parents qui sont au fait des attentes de l'établissement à l'égard de leurs enfants parce qu'ils connaissent les programmes de cours et les objectifs que les enseignants fixent à leurs élèves sont davantage en mesure d'aider leurs propres enfants dans leurs études. Dans certains établissements, impliquer les parents consiste, par exemple, à leur inculquer les compétences dont ils ont besoin pour pouvoir aider leurs enfants dans leur apprentissage.

Enfin, amener les parents à participer activement aux missions pédagogiques et à la vie de l'établissement est aussi un moyen de créer des réseaux sociaux, qui leur offrent la possibilité de faire connaissance et de s'entraider. Les parents entrent en quelque sorte dans une communauté dont les membres s'entraident pour répondre à un éventail plus vaste de besoins chez les enfants et les familles, une opportunité particulièrement importante pour des individus qui seraient autrement isolés et qui disposent de moins de ressources. Selon certains, ces réseaux sociaux qui se construisent autour d'un établissement contribuent à l'amélioration du niveau global de performance, au travers de la constitution de ce que l'on appelle le capital social (Coleman, 1988).

Au-delà de ce qui se produit en classe, l'établissement tout entier peut accorder la priorité à certaines matières, par exemple la lecture. Certains établissements imposent à tous les enseignants, dans toutes les années d'études, de consacrer une partie déterminée de leurs cours à l'enseignement de la lecture et de prévoir de la lecture dans les activités en classe et dans les devoirs qu'ils donnent à leurs élèves. D'autres prévoient même de consacrer une plage horaire à la lecture durant la journée de classe ou d'intégrer dans les travaux scolaires l'utilisation des ressources et des services de la bibliothèque. Accorder de l'importance à d'autres activités en rapport avec la compréhension de l'écrit, par exemple l'expression écrite, la compréhension à l'audition et l'expression orale, permet également d'améliorer les compétences en lecture. Il est clair qu'accroître le temps consacré à la lecture dans les devoirs et les activités scolaires doit contribuer à l'amélioration des compétences en lecture. Il en va de même pour la lecture critique, qui passe par un processus plus complexe de compréhension de l'écrit. Lorsque le mode d'enseignement du programme de cours prévoit l'analyse critique des lectures, ce qui consiste, par exemple, à remettre en question un point de vue, à comprendre les différents aspects d'une argumentation et les éléments étayant chaque aspect, à analyser les styles littéraires et en cerner la signification, ou encore à adopter d'autres approches plus approfondies pour appréhender le sens de ce qui est lu, les élèves sont face à une exploitation plus riche de l'écrit et de sa pensée. Ce qui fait avant tout la différence dans les programmes de cours, ce n'est pas seulement le volume de lecture et d'évaluation de composantes isolées de la lecture, mais c'est aussi l'importance accordée au fait de préparer les élèves à mener à bien un large éventail de tâches de compréhension de l'écrit, par exemple écrire, débattre et résoudre des problèmes. Les nouveaux supports font aussi apparaître de nouvelles exigences.



Il faut comprendre l'écrit non seulement sur papier, mais aussi sur support électronique, un média qui prend de plus en plus d'importance dans la vie et la communication sociale des élèves en général. Le cycle PISA 2009 inclut une évaluation de la compréhension de l'écrit électronique en plus de l'évaluation de la compréhension de l'écrit sur papier (voir le chapitre 1).

Sur un plan plus général, la diversité et la qualité des activités extrascolaires peuvent aussi contribuer à l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit. Certaines de ces activités incluent en soi la lecture, par exemple l'art dramatique et le théâtre, le journalisme, l'expression créative, le journal de l'école et les clubs spécialisés consacrés à la science, à l'histoire, aux technologies de la communication ou encore à une langue et une culture étrangères. Dans la mesure où ces activités extrascolaires font appel à la lecture, elles devraient logiquement contribuer à l'amélioration des compétences en la matière.

De l'avis général, la taille de l'établissement est censée avoir quelque impact sur la performance des élèves, mais la corrélation globale entre les deux variables reste obscure. Les établissements dont les effectifs sont plus importants peuvent offrir à leurs élèves une plus grande diversité de cours et de matières à option ainsi que d'activités extrascolaires. Les élèves qui les fréquentent ont donc le choix entre un nombre plus grand d'options et, vraisemblablement, d'enseignants par matière. Offrir aux élèves la possibilité de choisir parmi un plus grand éventail de cours leur permet d'opter pour des cours auxquels ils attachent le plus d'importance en termes scolaires et pour lesquels ils sont les plus motivés.

Revers de la médaille, les établissements plus grands tendent aussi à être plus impersonnels, et leurs élèves peuvent ne pas se sentir aussi soutenus par les enseignants et les autres membres du personnel. Une étude a montré que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le niveau de performance et le degré d'engagement des élèves de 15 ans étaient plus élevés et plus uniformément répartis dans les établissements plus petits (Lee et Smith, 1995). Deux corrélations inverses s'observent donc, et aucun consensus global ne ressort de la littérature sur le point d'équilibre. En fait, certains chercheurs suggèrent que la taille a un impact différent selon les groupes d'élèves (les groupes socio-économiques, par exemple) et, donc, que la taille idéale dépend des caractéristiques des élèves (Lee et Smith, 1997).

Enfin, un environnement d'enseignement et d'apprentissage particulièrement encourageant au niveau de l'établissement améliore l'enseignement et l'apprentissage au niveau de chaque discipline. Selon des études sur les établissements efficaces, l'importance accordée aux valeurs scolaires dans la culture de l'établissement a un effet positif sur le niveau de performance des élèves. Dans ce type d'environnement, les valeurs promues sont claires, à la fois pour les enseignants et les élèves. Les activités scolaires et la performance des élèves sont des caractéristiques de tout premier plan dans un établissement efficace. Ces études identifient, par ailleurs, une série d'autres caractéristiques scolaires qui sont associées à de meilleures performances (Scheerens et Bosker, 1997 ; Sammons, 1999 ; Taylor, Pressley et Pearson, 2002).

**Tableau 4.2**  
**Exemples de sujets relatifs à l'établissement (voir l'annexe B)**

Sujet	Description
Direction de l'établissement	Activités et comportements du chef d'établissement
Composition des effectifs d'élèves	Pourcentage d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'évaluation
Aspects privilégiés dans les programmes de cours	Temps consacré à des matières spécifiques en classe
Activités extrascolaires	Liste des activités proposées aux élèves dans l'établissement
Taille de l'établissement	Effectifs d'élèves
Soutien à l'enseignement et à l'apprentissage	Activités et comportements du chef d'établissement dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage

Ces caractéristiques scolaires sont des dimensions importantes de l'environnement global d'apprentissage, car il est établi qu'elles ont un impact sur la performance des élèves, en général, et en compréhension de l'écrit, en particulier. Chacune de ces caractéristiques a été transposée en questions spécifiques qui ont été incluses dans le questionnaire à remplir par le chef d'établissement. Le cycle PISA 2009 devrait fournir des données de grande qualité sur les établissements, l'objectif étant de cerner un certain nombre de politiques scolaires dans de nombreux pays pour déterminer si elles peuvent expliquer dans une certaine mesure les résultats des élèves aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Quoi qu'il en soit, au sein de l'établissement, c'est en classe qu'ont lieu les activités les plus intenses d'enseignement et d'apprentissage.



## Les cadres d'apprentissage

On compte deux grands cadres d'apprentissage : en classe et chez soi. C'est de toute évidence lorsque les élèves sont chez eux que leurs parents leur offrent des possibilités d'apprentissage dans leurs interactions avec eux, au sens large, et en leur montrant les vertus de la lecture et des compétences en lecture, en particulier. Il est fréquent d'inclure dans les questionnaires le volume de lectures disponibles au domicile ou l'accès aux bibliothèques publiques comme indicateur de la possibilité de lire en dehors du milieu scolaire. Or, les pouvoirs publics ont généralement moins de leviers pour promouvoir, au sein de la famille, les activités de lecture.

Le cadre d'apprentissage qui se prête davantage à l'action des pouvoirs publics et des professionnels de l'éducation est l'école. Les élèves sont considérés comme suivant leur scolarité dans un établissement d'enseignement mais, dans les faits, c'est en classe qu'ils vivent l'essentiel de leur apprentissage. En classe, les élèves sont exposés aux matières, aux cours et aux pratiques pédagogiques d'enseignants spécifiques. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants sont généralement spécialisés par matière et donnent cours dans leurs matières spécifiques. Comme les élèves passent beaucoup de temps en classe et que leur expérience y est intense, il est probable que les impacts les plus déterminants de l'établissement sur leur expérience et leur performance s'observent dans ce cadre d'apprentissage plus restreint. C'est pourquoi il est important de documenter les caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que les interactions qui ont lieu *en classe*. Cette section identifie quelques-unes des caractéristiques de la classe censées avoir un impact sur la performance des élèves.

Lors du cycle PISA 2009, les questionnaires chercheront à recueillir des informations sur de grandes thématiques en rapport avec les cadres d'apprentissage. Parmi ces thématiques :

- la taille des classes (effectifs) ;
- la composition des effectifs des classes ;
- la qualité des enseignants ;
- la possibilité d'apprendre ;
- la discipline en classe ; et
- l'environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage.

De nombreuses dimensions du cadre d'apprentissage peuvent affecter la performance des élèves, certes, mais les caractéristiques considérées les plus importantes sont généralement le contexte de la classe, l'enseignant, le programme de cours et les méthodes pédagogiques. Par contexte de la classe, on entend la taille des classes, le mode de regroupement pédagogique des élèves et les caractéristiques des élèves. Peuvent également y être inclus l'état matériel de la salle de classe et le fait que cette salle soit ou non adaptée à l'enseignement. Les caractéristiques de l'enseignant sont sa formation, son expérience professionnelle, ses connaissances et compétences en pédagogie et sur les sujets qu'il enseigne, mais également ses attitudes à l'égard des élèves, de ses matières et des approches pédagogiques. Le programme de cours désigne le contenu des matières enseignées et le matériel pédagogique. Les stratégies pédagogiques désignent les méthodes pédagogiques, telles que la répartition choisie par l'enseignant entre : ses leçons proprement dites et l'instruction à l'ensemble des élèves ; les travaux pratiques individuels des élèves et les activités d'approfondissement ; les activités par petits groupes ; et les projets indépendants.

Selon des études antérieures, la complexité de chacun de ces aspects limite l'exhaustivité et l'exactitude des informations qui peuvent être recueillies lors d'un seul exercice de collecte de données. Les informations recueillies par le biais des questionnaires PISA seront d'autant plus réduites que la durée d'administration des questionnaires est limitée. Pour obtenir des informations plus détaillées, il faudrait procéder à des observations en classe et à des entretiens avec des enseignants et des élèves : des approches aussi longues que coûteuses à mettre en œuvre, et que les moyens disponibles ne permettent pas d'envisager. Les questionnaires PISA qui seront soumis aux chefs d'établissement et aux élèves permettront toutefois de recueillir des données sur des variables qui semblent avoir un impact sur la performance des élèves. De plus, les pays sont libres de soumettre les classes et les établissements à des études plus approfondies si des conclusions probantes de l'enquête PISA le justifient (Le Compte, 1999 ; Creswell, 2009).

L'un des indicateurs les plus courants de la qualité scolaire, et censé avoir un impact sur la performance des élèves, est la taille des classes. Les parents préfèrent voir leurs enfants dans de petites classes, et la taille des classes est un facteur fréquemment utilisé pour juger de la qualité d'un établissement. En toute logique, si un enseignant a moins d'élèves dans sa classe, il peut consacrer plus de temps aux besoins éducatifs de chacun d'entre eux. De plus, comme moins d'élèves signifie moins de copies à corriger, l'enseignant peut formuler des commentaires plus étoffés et prévoir des devoirs et



des contrôles plus approfondis. Les élèves ont aussi davantage la possibilité de participer s'ils sont moins nombreux par classe : l'enseignant peut interroger davantage d'élèves pendant un cours et les élèves souhaitant répondre aux questions ont plus de chances de pouvoir s'exprimer. Si l'enseignant adapte ses méthodes pédagogiques en réduisant ses leçons magistrales au profit de formes d'enseignement plus participatives, il peut obtenir des gains de performance plus importants que s'il continue à appliquer les méthodes pédagogiques traditionnelles qui sont d'usage dans les classes plus nombreuses. Ce qui précède montre à quel point il est difficile de discerner les effets de la taille de la classe de ceux imputables aux méthodes pédagogiques.

La composition des effectifs de la classe est une autre caractéristique importante du contexte de la classe. Deux dimensions au moins sont significatives à cet égard : la composition des effectifs en termes de niveau socio-économique et d'ascendance allochtone, et leur niveau d'aptitude. Les considérations relatives à la composition des effectifs de la classe en termes de niveau socio-économique et d'ascendance allochtone sont comparables à celles formulées à propos de la composition des effectifs de l'établissement et de son impact sur l'apprentissage. Si une classe compte proportionnellement plus d'élèves issus de milieux plus aisés et moins d'élèves issus de l'immigration, en particulier ceux originaires de pays pauvres et dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement, ce contexte a des effets positifs, même chez les quelques élèves de la classe qui sont d'ascendance allochtone ou qui vivent dans un milieu moins favorisé. Les meilleurs enseignants sont demandeurs des possibilités pédagogiques offertes par ce type de contexte : ils fixent des objectifs ambitieux à leur classe et choisissent des programmes de cours plus exigeants, plus ciblés et au contenu plus étoffé, en accord avec leur perception des aptitudes de leurs meilleurs élèves, ce qui donne des avantages scolaires à tous les élèves de leur classe. Les enseignants dont la classe compte proportionnellement plus d'élèves issus de l'immigration et de milieux socio-économiques moins favorisés voient leurs objectifs et le niveau de difficulté de leur programme de cours à la baisse, souvent par des détours subtils. Parallèlement, l'effet de groupe, soit les interactions entre les élèves, intervient aussi au travers des échanges de vues, de vocabulaire et d'aspirations qui influent les uns sur les autres.

On peut toutefois se demander pourquoi l'impact de la composition des effectifs est différent selon le niveau étudié : la classe ou l'établissement dans son ensemble. L'impact est net sur l'établissement dans tout le spectre socio-économique. On pourrait en conclure que la composition des effectifs d'élèves en termes de milieu socio-économique est comparable dans les établissements et dans leurs classes. Or, il n'en est rien : les établissements appliquent leurs propres politiques concernant la répartition des élèves par classe. Certains constituent leurs classes en y regroupant des élèves d'un milieu socio-économique et d'un niveau d'aptitude comparable. Les élèves sont ainsi répartis dans des classes suivant leur niveau scolaire ou leur maîtrise de la langue d'enseignement – généralement un indicateur de performance plutôt que d'aptitude innée ou d'ascendance allochtone. Cette approche est retenue dans le but de permettre à chaque enseignant d'améliorer ses cours en les taillant sur mesure au niveau d'aptitude de ses élèves, mais de nombreux éléments montrent que ce mode de regroupement peut creuser les écarts de performance entre les groupes d'élèves (Oakes, 2005 ; Gamoran, 1992).

La qualité de l'enseignant est un élément central pour expliquer les écarts de performance entre les élèves (Wayne et Youngs, 2003). Les caractéristiques les plus saillantes qui sont censées être déterminantes pour l'efficacité de l'enseignant sont le niveau et la qualité de sa formation, son expérience et d'autres qualifications propres à sa profession, notamment ses connaissances en pédagogie et dans les matières qu'il enseigne, en particulier celles qui contribuent à améliorer les compétences des élèves. Toutefois, l'approche de l'enseignant à l'égard de l'apprentissage et ses attitudes envers ses élèves et sa matière sont également essentielles. Le travail en classe compte d'innombrables autres aspects qui sont sous le contrôle de l'enseignant et qui peuvent contribuer à l'apprentissage, par exemple consacrer le plus de temps possible à l'apprentissage actif des élèves, diversifier les approches pédagogiques, fixer des objectifs ambitieux et apporter le soutien requis aux différents types d'élèves. Les informations concernant ces aspects et d'autres dimensions en rapport avec le comportement des enseignants seront recueillies au travers des questionnaires donnés aux élèves et aux chefs d'établissement.

Lors du cycle PISA 2009, des efforts spécifiques sont menés pour évaluer les « possibilités d'apprendre » qui s'offrent aux élèves. Si ces possibilités sont plus limitées, les élèves sont moins susceptibles de développer leurs connaissances dans une matière. Dans ce contexte, il est important de déterminer dans quelle mesure les élèves ont été « exposés » à différents types de tâches dans différentes matières. Les élèves peuvent améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit si on leur en donne la possibilité non seulement en classe, mais aussi en dehors du milieu scolaire, en particulier chez eux. L'importance de ces possibilités dépend vraisemblablement de la priorité accordée au développement des compétences en compréhension de l'écrit dans leur établissement et des exigences imposées aux établissements en la matière.



Selon de nombreuses études sur les établissements efficaces, le climat de discipline qui règne en classe compte parmi les facteurs déterminants de l'apprentissage. Le climat est jugé propice si les cours sont relativement peu perturbés, se caractérisent par de nombreux aspects prévisibles en termes d'activités et d'objectifs, et se concentrent sur la performance des élèves.

Les conditions d'enseignement et d'apprentissage de la lecture sont également essentielles, même si la plupart des connaissances en la matière sont acquises durant les études primaires. Comme les élèves apprennent à lire et développent leurs compétences en compréhension de l'écrit durant l'enseignement primaire, il est fréquent que cette matière soit considérée comme acquise dans l'enseignement secondaire. Cette hypothèse est tronquée, dans la mesure où elle ne tient pas compte du fait que dans l'enseignement secondaire, l'écrit est plus complexe, demande une compréhension plus approfondie et fait appel à des compétences différentes selon les matières. Ainsi, les compétences requises pour lire des textes de sciences, d'histoire, de mathématiques ou des textes en langues étrangères peuvent varier sensiblement en termes de structure des textes, de concepts à maîtriser et de vocabulaire.

Pour compliquer les choses, il n'y a pas nécessairement de consensus pour considérer que la lecture est une matière à part entière de l'enseignement secondaire ou qu'elle n'est qu'un aspect commun à toutes les matières, sachant que de nombreux enseignants ne sont pas formés à diagnostiquer des difficultés en lecture ou à cibler l'amélioration des compétences en lecture dans leurs cours. C'est pourquoi le cycle PISA 2009 comporte plusieurs dimensions permettant d'évaluer spécifiquement les conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe.

La prise en considération, ou non, de la métacognition dans les stratégies pédagogiques est une autre dimension de l'apprentissage en classe. Par métacognition, on entend le fait que les individus sont conscients de l'existence de diverses façons d'apprendre et en choisissent une selon les matières qu'ils doivent étudier et les tâches qu'ils doivent mener à bien (Baker et Brown, 1984 ; Flavell, 1979 ; Artelt, Schiefele et Schneider, 2001 ; voir également le chapitre 1). La métacognition, soit le fait de connaître les stratégies usuelles ou les plus appropriées d'apprentissage, est utile non seulement aux élèves, car elle peut les aider dans leur apprentissage, mais également aux enseignants, qui peuvent l'utiliser pour concevoir des stratégies efficaces pour différents groupes d'élèves, en fonction de leurs processus métacognitifs. Certains estiment aussi qu'il est possible d'orienter les élèves vers différentes approches à l'égard de la métacognition, qui leur permettent d'élargir leur éventail d'approches personnelles à l'égard de l'apprentissage. Lorsque la métacognition est prise en considération, enseignants et élèves réfléchissent à la meilleure stratégie à adopter au service de l'apprentissage.

D'autres dimensions relatives à la classe pourraient être prises en considération, et posent question : Comment créer un environnement favorable à l'apprentissage ? Quelles méthodes et quels supports utiliser pour inciter les élèves à se lancer dans des activités de lecture ? Viennent s'y ajouter l'organisation du suivi et du compte rendu des résultats scolaires, à savoir le fait d'informer les enseignants et les élèves sur les résultats scolaires des élèves et la façon d'intervenir pour améliorer l'apprentissage. Ce compte rendu doit se faire au bon moment et il se doit d'être suffisamment fréquent pour qu'enseignants et élèves soient informés et puissent poursuivre ou changer de stratégies.

**Tableau 4.3**  
**Exemples de sujets relatifs aux cadres d'apprentissage (voir l'annexe B)**

Sujets	Description
Taille de la classe	Nombre d'élèves par classe durant les cours correspondant au domaine d'évaluation
Composition des effectifs de la classe	Agrégation des informations fournies par les élèves au sujet de leur milieu familial
Qualité de l'enseignant	Activités pédagogiques de l'enseignant, telles que décrites par les élèves
Possibilité d'apprendre	Fréquence de différentes activités de lecture
Discipline en classe	Fréquence des perturbations et du désordre en classe
Conditions favorables à l'enseignement et à l'apprentissage	Perception de l'élève de l'intérêt et du soutien de son professeur



## L'élève

Enfin, l'enquête PISA recueille des informations sur les élèves, afin d'identifier des différences de profil qui pourraient expliquer les écarts de performance observés entre eux.

Les principales catégories d'informations sont les suivantes :

- le milieu socioéconomique de l'élève ;
- son éventuelle ascendance allochtone ;
- ses stratégies d'apprentissage ; et
- ses attitudes et ses activités de lecture.

Il est largement admis que les élèves de milieux socio-économiques différents entament leur scolarité avec un niveau différent de compétences et qu'ils n'en sont pas au même stade de préparation à l'apprentissage de la lecture et à l'acquisition de compétences pointues en lecture. L'enquête PISA cible les élèves de 15 ans : leurs différences socio-économiques jouent depuis leur plus jeune âge et expliquent la variation de leur niveau de compétence en lecture au début de leur scolarité et, vraisemblablement, la variation de leur rythme d'apprentissage durant les années d'études antérieures aux épreuves PISA. Les parents plus instruits sont à même de faire vivre à leurs enfants des expériences littéraires plus riches, que ce soit oralement ou par écrit, qui contribuent à leur développement cognitif avant, puis pendant leur scolarité. Ils sont aussi en mesure de leur donner davantage de matériel à lire et de leur offrir des possibilités d'éveil de leur curiosité (voyager, par exemple). Les compétences en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans sont le fruit non seulement des effets cumulés de leur scolarité, mais également des expériences qu'ils vivent chez eux. L'un des principaux objectifs de la collecte de données sur le milieu familial des élèves est d'identifier les facteurs autres que scolaires qui influent sur l'apprentissage.

Même avec cette approche, il est souvent difficile d'isoler l'impact du milieu familial sur l'apprentissage des effets des variables scolaires et ce, pour diverses raisons. Dans différents pays, les établissements d'enseignement tendent à être très ségrégués en fonction de la classe sociale. Les parents plus aisés choisissent habituellement d'inscrire leur enfant dans un établissement mieux doté sur le plan pédagogique, qui a une meilleure réputation et dont les effectifs d'élèves sont issus de milieux socio-économiques comparables. À l'inverse, les élèves de condition plus modeste sont plus souvent scolarisés dans des établissements moins bien dotés, où se concentrent de fortes proportions d'élèves moins favorisés. Comme les caractéristiques scolaires et familiales se chevauchent largement, il est difficile d'isoler leur effet. De plus, les effets conjugués des ressources scolaires et familiales sont souvent plus importants que leurs effets isolés, ce qui ajoute encore à la difficulté.

L'enquête PISA cherche à recueillir de nombreuses informations contextuelles sur les élèves, notamment le niveau de formation et la profession de leurs parents, leurs ressources familiales, leur ascendance allochtone et leur « engagement dans la lecture » en dehors du cadre scolaire. Ces informations permettent de corriger les écarts de performance pour faire abstraction des impacts imputables à des possibilités d'apprentissage qui peuvent être offertes en dehors du cadre scolaire et, ainsi, de mieux cerner les effets de l'établissement et de la classe. Les activités et les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage, en général, et de la lecture, en particulier – leur façon de tirer parti des possibilités qui s'offrent à eux, leur intérêt pour la lecture et la valeur qu'ils y attachent – sont des variables importantes pour évaluer les écarts de performance en compréhension de l'écrit. Il n'est pas toujours possible d'identifier les politiques à mettre en œuvre pour changer ces attitudes des élèves et activités de lecture, mais en connaître davantage sur ce sujet important pourrait permettre d'étudier des approches susceptibles de modifier l'idée que les élèves se font de l'apprentissage et, donc, d'améliorer leur niveau de performance.

**Tableau 4.4**  
Exemples de sujets relatifs à l'élève (voir l'annexe B)

Sujet	Description
Milieu socio-économique de l'élève	Niveau de formation des parents (niveau le plus élevé d'enseignement atteint)
Éventuelle ascendance allochtone de l'élève	Pays natal de l'élève et de ses parents
Stratégies d'apprentissage de l'élève	Informations sur la façon dont l'élève étudie
Attitudes de l'élève à l'égard de la lecture et activités de lecture	Préférences et comportement de l'élève dans des activités spécifiques de lecture



## CONTENU DES QUESTIONNAIRES

Le choix d'explorer en profondeur les quatre niveaux du système d'éducation permet d'envisager l'identification de tendances statistiques en rapport avec les écarts de performance entre les pays, les établissements, les classes et les élèves. Pour y parvenir, il faut recueillir des données pertinentes qui documentent ces relations. Dans le cadre du cycle PISA 2009, ces informations seront recueillies au travers de deux questionnaires, l'un à l'intention des établissements (à remplir par le chef d'établissement ou son représentant désigné) et l'autre à l'intention des élèves. Ces deux questionnaires sont administrés dans tous les pays et économies participants. De plus, trois autres questionnaires sont proposés à titre d'option internationale : les pays peuvent les utiliser s'ils souhaitent étoffer la description de leurs établissements et de leurs élèves.

- Questionnaire « Établissements ».
- Questionnaire « Élèves ».
- Questionnaire « Parents » (option internationale).
- Questionnaire « Parcours scolaire » (option internationale).
- Questionnaire « Technologies de l'information et de la communication » (option internationale).

Cette section décrit succinctement le contenu des questionnaires, dont les questions sont reprises en intégralité à l'annexe B.

Il est important de souligner que la plupart des questions contextuelles des questionnaires ont déjà été posées lors des cycles précédents de l'enquête PISA : cette continuité dans la collecte de données permet des comparaisons et l'identification de tendances au sujet de l'évolution dans le temps. De nouvelles questions ont été ajoutées pour explorer de nouvelles dimensions théoriques concernant les facteurs affectant le niveau de performance. Ces questions ont été expérimentées lors de l'essai de terrain pour vérifier qu'elles sont compréhensibles pour les répondants et qu'elles permettent de recueillir les informations visées. Les résultats de l'essai de terrain ont conduit à revoir et affiner quelques questions, et à supprimer celles dont il est apparu qu'elles ne correspondaient pas à leur objectif initial.

### Questionnaire « Établissements »

La personne chargée de répondre au questionnaire « Établissements » est le chef d'établissement ou la personne qu'il désigne, en principe la personne la plus au fait des caractéristiques de l'établissement et de son mode de fonctionnement. Ce questionnaire a été conçu de sorte qu'il faut une demi-heure environ pour y répondre. C'est la principale source d'information sur toutes les caractéristiques de l'établissement, même si certaines informations les concernant sont fournies par les élèves. Les items du questionnaire sont rédigés de manière transparente et se présentent sous un format qui facilite la tâche aux répondants. Ce questionnaire est conçu pour obtenir des informations permettant de décrire de façon détaillée les aspects suivants :

- la structure et l'organisation de l'établissement ;
- ses effectifs d'élèves et son corps enseignant ;
- ses ressources ;
- son enseignement, les programmes de cours et ses pratiques d'évaluation ;
- l'ambiance qui y règne ;
- ses orientations et pratiques ; et
- le profil de son chef d'établissement ou de son représentant.

### Questionnaire « Élèves »

Ce questionnaire doit être complété par les élèves, ce qui leur prendra une demi-heure environ. Il serait souhaitable de leur demander des informations plus détaillées, mais la durée de ce questionnaire est limitée, en grande partie parce que les élèves doivent aussi se soumettre à des épreuves cognitives de deux heures. Ce questionnaire vise à recueillir des données dans les catégories suivantes :

- le parcours scolaire de l'élève ;
- la situation de sa famille, son foyer (domicile) ;
- ses activités de lecture ;
- le temps qu'il consacre à l'apprentissage ;



- les caractéristiques de son établissement ;
- l'ambiance dans sa classe et son établissement ;
- les cours de sa langue d'enseignement ;
- sa fréquentation des bibliothèques et les activités auxquelles il s'y livre ; et
- ses stratégies pour lire et comprendre des textes.

### **Questionnaire « Parents » (option internationale)**

Plusieurs pays et économies participants ont choisi d'administrer ce questionnaire facultatif, que les élèves de 15 ans remettront à leurs parents. Ce questionnaire vise à recueillir des informations supplémentaires sur les parents et leur enfant qui permettront de procéder à une analyse plus détaillée et plus approfondie des tendances en matière de performance. Il est conçu pour obtenir des détails concernant les points suivants :

- les caractéristiques de base des parents ;
- l'engagement de leur enfant dans la lecture, par le passé ;
- leur engagement personnel dans la lecture ;
- les lectures de leur enfant chez eux : ressources et encadrement ;
- leur situation ;
- leur opinion sur l'établissement fréquenté par leur enfant et leur implication dans la vie de cet établissement ; et
- leur liberté de choix de l'établissement de leur enfant.

### **Questionnaire « Parcours scolaire » (option internationale)**

Ce petit questionnaire qui s'adresse aux élèves ne comporte que six questions sur les sujets suivants :

- d'éventuelles absences prolongées de l'élève ;
- la fréquence à laquelle il a changé d'établissement ;
- le niveau de formation qu'il espère atteindre ;
- les cours et aides qu'il a reçus en dehors des heures de classe normales ; et
- ses notes dans sa langue d'enseignement.

### **Questionnaire « Technologies de l'information et de la communication » (option internationale)**

Ce questionnaire est conçu pour déterminer dans quelle mesure les élèves ont accès à l'informatique, évaluer les usages qu'ils en font et leurs capacités en la matière à des fins scolaires. Les dimensions spécifiques de ce questionnaire sont les suivantes :

- l'équipement informatique à la disposition de l'élève chez lui ;
- l'équipement informatique à sa disposition dans son établissement ;
- son usage de l'informatique à des fins scolaires dans son établissement ;
- son usage de l'informatique à des fins scolaires en dehors de son établissement ;
- ses capacités dans des tâches d'informatique ; et
- ses attitudes à l'égard de l'informatique.

Les deux premiers questionnaires, en l'occurrence le questionnaire « Établissements » et le questionnaire « Élèves », servent à recueillir des informations contextuelles qui permettront d'interpréter les résultats des épreuves cognitives dans tous les pays et économies partenaires participants. Quant aux trois derniers, les pays et économies partenaires sont libres de les administrer à titre d'options internationales. Quoi qu'il en soit, la collecte globale d'informations détaillées sur les variables contextuelles permettra d'explorer des thèmes spécifiques de l'action publique et, le cas échéant, de contribuer à améliorer la performance des élèves en compréhension de l'écrit et dans d'autres matières. Le cycle PISA 2009 est voué à la collecte d'éléments empiriques et de données pertinentes dans un certain nombre de domaines-clés de la politique éducative. Les informations recueillies au travers des questionnaires peuvent assurément contribuer à améliorer les politiques éducatives. La section suivante donne des exemples de domaines précis qui pourraient être sélectionnés pour être soumis à des études approfondies sur la base des résultats de l'enquête PISA.



## EXEMPLES D'ÉTUDES APPROFONDIES SUR LA BASE DES INFORMATIONS RECUEILLIES AU TRAVERS DES QUESTIONNAIRES

Sur la base des enseignements tirés des analyses des résultats des cycles précédents de l'enquête PISA, les informations recueillies lors du cycle PISA 2009 ont été affinées de deux manières, pour améliorer l'interprétation des résultats des élèves aux épreuves cognitives : en premier lieu, les connaissances acquises au fil des cycles PISA précédents et les progrès scientifiques récents (Bransford, 2000) sur l'apprentissage ont permis d'identifier des variables et des thématiques qu'il est capital d'étudier de manière plus approfondie. Les questionnaires du cycle PISA 2009 cherchent plus précisément à cerner des dimensions contextuelles influant sur la performance en compréhension de l'écrit qui sont apparues dans la littérature consacrée au développement des compétences en lecture, cette littérature étant de plus en plus abondante depuis la première évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2000. En second lieu, le fait d'accorder davantage d'importance à l'utilisation des résultats de l'enquête PISA dans le but d'améliorer la politique de l'éducation a donné lieu à l'identification de plusieurs axes spécifiques de l'action publique que les données du cycle PISA 2009 devraient contribuer à éclairer.

Le cycle PISA 2009 permettra de recueillir une riche moisson de données pour documenter des thématiques importantes pour certains pays et de décrire les tendances de performance dans l'ensemble des pays participants. Cinq des nombreuses thématiques de l'action publique qui pourraient être analysées sont décrites ci-dessous. De nombreuses informations ont été recueillies sur ces thématiques lors des cycles précédents de l'enquête PISA, certes, mais des efforts particuliers ont été consentis pour affiner davantage encore les informations qui seront collectées lors du cycle PISA 2009 concernant les thématiques suivantes :

- le système d'éducation (indicateurs systémiques) ;
- les environnements propices à l'apprentissage de la lecture ;
- l'efficacité et la gestion des établissements ;
- l'équité de l'éducation ; et
- le rapport coût-efficacité.

Un exercice de réflexion a été mené au sujet de chacune de ces thématiques pour tenter d'identifier des axes spécifiques de l'action publique qui pourraient faire l'objet d'analyses et de fournir des informations supplémentaires qui pourraient permettre de répondre aux questions qu'elles soulèvent.

### Indicateurs systémiques

La plupart des analyses concernant les tendances de performance se concentrent sur la variation de caractéristiques qui influent sur la performance entre les élèves, les classes et les établissements. Cette approche se justifie à la lumière des innombrables études qui montrent que les différences de méthodes pédagogiques, de contenus des programmes et de ressources scolaires et familiales expliquent en grande partie les différences d'expériences d'apprentissage et de performance. Or, les exécutifs fédéraux, nationaux ou régionaux n'ont guère de moyens d'action pour influencer ce qui se passe en classe ou à la maison dans le détail. En revanche, ils sont à même de définir le cadre plus vaste d'organisation et de dotation dans lequel s'inscrit l'éducation, qui peut en fin de compte influencer sur les comportements en classe et dans le milieu familial. On compte plus précisément trois dimensions à l'échelle du système, qui sont des leviers pour la politique de l'éducation et qui peuvent de surcroît influencer sur la performance globale : il s'agit du degré de centralisation ou de décentralisation de la prise de décision, des modalités d'évaluation et de responsabilisation, et de la mesure dans laquelle l'enseignement secondaire est général ou spécialisé.

Ces dernières années, de nombreux pays se sont penchés sur les moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'adéquation entre leurs établissements d'enseignement et les besoins d'élèves en particulier, de groupes d'élèves et de communautés. Certains estiment que lorsque la prise de décision est centralisée, du ressort par exemple de l'exécutif national, les programmes scolaires et les systèmes de formation et de recrutement des enseignants sont trop rigides pour s'adapter aux différences d'apprentissage chez les élèves, en particulier dans les pays où les ethnies différentes sont nombreuses et où la situation sociale de la population varie fortement. Dans ce contexte, de nombreux pays ont entrepris diverses réformes pour décentraliser la prise de décision touchant aux établissements et faire en sorte que les instances décisionnelles soient plus proches des élèves et des communautés visés, dans l'espoir que cela aura un impact sur le rendement scolaire (Hannaway et Carnoy, 1993). Des questions ont été posées sur la centralisation ou la décentralisation des décisions relatives au budget des établissements, à leurs programmes d'enseignement, à leur dotation en personnel enseignant et à d'autres aspects de leur fonctionnement lors des cycles précédents de l'enquête PISA, mais d'autres domaines de décision ont été ajoutés lors du cycle PISA 2009 pour pouvoir analyser l'impact de différentes formes de décentralisation sur la performance des élèves.



Différentes formes d'évaluation et de responsabilisation scolaire ont pris de l'importance au fil du temps. Les acteurs de l'éducation – à tous les niveaux : les élèves et leur famille, les enseignants, les établissements, les régions et les pays – veulent savoir dans quelle mesure ils réussissent en matière d'éducation. L'évaluation des résultats scolaires est un indicateur de la responsabilité des différentes instances décisionnelles de l'éducation. En d'autres termes, investir une instance, à quelque niveau que ce soit, de pouvoirs de décision revient à lui imposer une obligation de résultat et, donc, à la responsabiliser.

Les approches adoptées à l'égard de l'évaluation et de la responsabilisation varient selon les pays et leurs régions. Certains pays procèdent à des examens périodiques pour obtenir des informations normalisées sur la performance des élèves et des établissements à l'échelle fédérale ou nationale, ou à des niveaux très décentralisés. D'autres imposent également ces évaluations, mais laissent aux pouvoirs régionaux ou locaux le soin de les mener. Enfin, ces évaluations systématiques n'existent pas dans certains pays. La responsabilisation s'étend toutefois aussi aux conséquences qui découlent des résultats des évaluations (Koretz, 2008 ; Carnoy, Elmore et Siskin, 2003). Les résultats des évaluations scolaires servent à informer le grand public et les diverses instances de l'éducation dans certains pays ; dans d'autres, à récompenser les établissements et les enseignants pour leurs bonnes performances et à les inciter à mieux faire. Les évaluations peuvent aussi inclure des inspections scolaires et différentes formes d'activités d'évaluation des établissements. Elles peuvent également être utilisées pour définir les objectifs de performance que les élèves sont censés atteindre. Les élèves peuvent, par exemple, avoir à se soumettre à des examens externes ou finaux pour obtenir des unités de valeurs ou un diplôme. D'autres pays prévoient une dotation supplémentaire et une assistance technique pour aider les établissements dont la performance est faible. Les informations sur les systèmes d'évaluation et de responsabilisation ont été affinées dans le cycle PISA 2009 afin de couvrir les types d'approches qui ont été adoptés et leurs conséquences potentielles.

La structure de l'enseignement secondaire est un sujet de débat bien plus polémique. Il était d'usage de différencier les établissements selon qu'ils proposaient des études en filière générale ou en filière professionnelle ou technique. Les établissements de la filière générale visaient à accueillir des élèves se préparant à poursuivre des études à l'université. Quant aux autres types d'établissements, ils accueillaient les élèves se destinant à la fin de leurs études secondaires à entrer directement dans la vie active ou à suivre une formation en apprentissage ou une formation professionnelle de courte durée. Les élèves se distinguaient donc entre les deux types d'établissement en fonction de leur performance scolaire et de leurs préférences et orientations. Les établissements d'enseignement secondaire proposant la filière générale n'admettaient en principe que les élèves plus brillants.

La question de savoir si cette différenciation scolaire à un âge relativement précoce ne revient pas à priver de possibilités scolaires les élèves au développement intellectuel plus tardif et si les possibilités d'apprentissage ne sont pas fonction du milieu socio-économique familial des élèves – les élèves issus de milieux moins favorisés étant relégués dans les établissements professionnels – fait depuis longtemps l'objet de débats, tant à l'échelle nationale qu'internationale (Levin, 1978). Certains pays ont donc décidé de mettre en place des établissements proposant des études à la fois en filière générale et en filière professionnelle, où tous les élèves sont obligés de suivre un tronc commun. Même dans ces établissements, la question de savoir si les élèves doivent ou non être regroupés par aptitude dans les classes de la filière générale fait débat. Comme les élèves sont scolarisés dans des structures différentes qui varient selon le caractère général ou non de leurs programmes de cours et la composition de leurs effectifs, il est utile de déterminer en quoi ces structures se différencient pour déterminer leur profil et leur impact potentiel sur la performance des élèves. Ces informations, qui sont recueillies lors du cycle PISA 2009, seront mises en relation à fois avec le niveau général de performance et la répartition des élèves entre les niveaux de performance.

En principe, un rapport approfondi sur le sujet doit poser un grand nombre de questions à explorer par les chercheurs et proposer des méthodes statistiques pour évaluer les effets potentiels de la décentralisation, des systèmes d'évaluation et de responsabilisation, et de la structure des établissements d'enseignement secondaire, l'objectif étant d'analyser l'impact de ces variables sur la performance des systèmes d'éducation, des établissements, des classes et des élèves. Il est possible que les relations de causalité soient difficiles à établir, mais l'identification de tendances cohérentes doit permettre d'approfondir les recherches.

### **Les environnements propices à l'apprentissage de la lecture**

De nombreuses études ont été entreprises au sujet de l'efficacité de l'apprentissage en lecture depuis la publication des résultats du cycle PISA 2000, dont le domaine majeur d'évaluation était précisément la compréhension de l'écrit (Kamil, 2010). Elles ont en partie été initiées par les résultats aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit et les données publiées dans un rapport sur les possibilités d'apprentissage et d'amélioration des compétences en lecture.



Ces dernières années, plusieurs projets de recherche plus généraux ont été mis en œuvre pour tenter d'expliquer la clé de la réussite en lecture et d'en identifier les facteurs déterminants. Les cycles précédents de l'enquête PISA ont tous recueilli des volumes importants d'informations sur les stratégies pédagogiques, les programmes des cours, le matériel pédagogique et les possibilités offertes dans le milieu familial pour améliorer les résultats des élèves. Ces thématiques des cycles PISA ne sont pas nécessairement toutes pertinentes pour la compréhension de l'écrit à strictement parler, mais il convient de rappeler que même en mathématiques et en sciences, l'apprentissage requiert de bonnes compétences en lecture.

Un changement majeur s'est produit ces dix dernières années à propos des effectifs d'élèves qu'il est intéressant d'étudier pour mieux décrire le niveau de performance en compréhension de l'écrit. Par le passé, l'essentiel des études sur la lecture se concentraient sur l'enseignement primaire, leur hypothèse étant que la lecture est à ce point fondamentale pour l'apprentissage que c'est une compétence élémentaire qu'il convient d'acquérir durant les premières années de scolarité. Cette hypothèse revenait à considérer que les adolescents avaient acquis des compétences en lecture pendant leurs études primaires et que la lecture ne devait pas être une matière hautement prioritaire lors des études secondaires.

Deux enquêtes de l'OCDE ont changé la donne en ciblant l'ensemble du système d'éducation. L'enquête internationale de l'OCDE sur la littératie des adultes (EILA) a établi que les compétences fondamentales de lecture requises pour comprendre l'écrit et les mathématiques appliquées faisaient défaut à un grand nombre d'adultes, même chez ceux qui avaient entamé, voire terminé leurs études secondaires. Plus récemment, il est apparu, essentiellement à la lumière des résultats du cycle PISA 2000, qu'un nombre considérable de jeunes de 15 ans n'étaient pas des lecteurs aguerris pour la société du savoir. À l'évidence, les compétences en compréhension de l'écrit demeurent fondamentales et doivent être acquises précocement dans la scolarité, mais elles doivent être développées et renforcées tout au long de la vie. Les élèves qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas pu acquérir de solides compétences en compréhension de l'écrit tôt dans leur scolarité élémentaire affichent, à de nombreux égards, un désavantage par rapport à ceux qui ont acquis ces compétences précocement. Les enjeux de la compréhension de l'écrit s'en sont trouvés confirmés dans l'enseignement secondaire et sont devenus des thèmes cruciaux de la politique de l'éducation. D'autant plus préoccupants que les populations issues de l'immigration dont la langue maternelle diffère de la langue officielle et langue d'enseignement de leur pays d'adoption augmentent. Et même en ce qui concerne les élèves autochtones, les conclusions du cycle PISA 2000 et d'études nationales ont tiré la sonnette d'alarme : de nombreux adolescents sont des lecteurs laborieux qui sont capables, parfois, d'identifier et de prononcer la plupart des mots et des phrases, mais qui peinent à comprendre pleinement le contenu et le sens de ce qu'ils déchiffrent (Deshler *et al.*, 2007). De piètres compétences en lecture sont un obstacle en soi à l'obtention de bons résultats scolaires dans l'enseignement secondaire et à la poursuite des études au-delà de ce niveau d'enseignement, étant donné que la lecture est fondamentale pour le développement cognitif et l'apprentissage dans les autres matières du programme.

Dans ce contexte, une étude approfondie des environnements propices à l'apprentissage de la lecture sur la base des données recueillies lors du cycle PISA 2009 doit ouvrir la voie à de nouvelles recherches sur l'amélioration des conditions à réunir pour accroître le niveau de compétence en compréhension de l'écrit. Cette étude doit permettre de mieux cerner les conditions d'enseignement et d'apprentissage, et leur impact potentiel sur le niveau de compétence en compréhension de l'écrit et dans d'autres matières. Elle pourrait d'ailleurs initier des recherches plus approfondies : certaines pour faire une description des tendances, d'autres visant plutôt à modéliser les relations causales et tester diverses hypothèses sur les conditions propices à l'élévation du niveau de performance.

Cette étude doit analyser l'impact des variables propres au système d'éducation, à l'établissement, à la classe et, enfin, à l'élève et à son milieu familial, sur la base du volume considérable d'informations recueillies à ces quatre niveaux. L'approche retenue pour le cycle PISA 2009 a quelque chose d'unique : elle affine les types d'informations contextuelles et explicatives recueillies à propos de la compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2000 sur la base de recherches ultérieures à ce cycle. Cela permet ainsi de tenir compte d'informations supplémentaires sur les enseignants, qui pourraient être potentiellement pertinentes pour l'apprentissage, et de mettre davantage l'accent sur des variables spécifiques aux élèves, notamment leurs compétences d'ordre supérieur, l'autorégulation de leur apprentissage et les approches « constructivistes » à l'égard de l'apprentissage, dont il est établi que toutes sont des leviers très prometteurs pour améliorer les connaissances des élèves et leurs facultés de compréhension. Cette approche permet également d'attacher plus d'importance aux conditions qui facilitent l'apprentissage et au rôle que les élèves jouent dans leur propre apprentissage, dont leur degré d'intérêt, de motivation et d'engagement. Enfin, concernant les possibilités d'apprentissage, elle ouvre la voie à une exploration plus approfondie des lectures des élèves dans leur foyer et dans le cadre scolaire.



Pour répondre aux préoccupations de politique éducative, de telles études pourraient intégrer des informations recueillies dans les questionnaires sur les caractéristiques des enseignants (leurs connaissances professionnelles, leur motivation et leurs méthodes pédagogiques), les caractéristiques de la classe (sa taille, la composition de ses effectifs d'élèves et le climat qui y règne) et, enfin, les processus pédagogiques mis en œuvre dans l'environnement d'apprentissage. Cette étude pourrait également tenir compte de variables propres aux élèves, telles que leur milieu socio-économique, leur éventuelle ascendance allochtone, leur sexe et leurs approches et attitudes à l'égard de l'apprentissage. Elle pourrait tenter d'identifier les relations les plus marquées entre ces variables, dont une grande partie se prête à l'influence de l'action publique, et les résultats aux épreuves cognitives.

### **Efficacité et gestion des établissements**

De nombreuses recherches ont été menées dans le but de tenter de déterminer ce qui distingue les établissements efficaces des établissements inefficaces, l'objectif étant d'identifier les caractéristiques des établissements qui réussissent à rehausser le niveau de compétence de leurs élèves, puis de les appliquer pour améliorer les autres établissements. C'est assurément une application prometteuse des informations recueillies lors du cycle PISA 2009, qui permettrait d'orienter les projets d'amélioration scolaire dans les pays et économies participants. Il est toutefois important de souligner que l'enquête PISA n'évalue la situation des élèves qu'à un moment donné de l'année.

En général, les recherches sur les établissements efficaces mettent l'accent sur les contrastes statistiques entre des établissements performants dont les effectifs d'élèves sont issus de milieux socio-économiques moins favorisés et des établissements académiquement moins performants dans le même bassin scolaire. À effectifs d'élèves comparables, les établissements sont déclarés « efficaces » si leur performance scolaire est significativement supérieure et « inefficaces » si leur performance est faible. Les caractéristiques du mode de fonctionnement et de la dotation des deux types d'établissements sont alors comparées pour identifier ce qui les différencie en termes d'objectifs, de direction, de corps enseignant, de programmes de cours, de climat d'enseignement et d'évaluation. Des différences sensibles s'observent dans ces dimensions entre les établissements efficaces et les établissements inefficaces qui accueillent le même type d'élèves. Les caractéristiques des établissements efficaces peuvent alors être élevées au rang d'orientations politiques pour améliorer les établissements (Scheerens, 2000 ; Teddlie et Reynolds, 2000).

L'analyse des données du cycle PISA 2009 sous l'angle des établissements efficaces pourrait permettre d'identifier des caractéristiques scolaires dont il a déjà été établi qu'elles étaient en corrélation avec le niveau de performance des élèves. Un rapport approfondi sur la gestion et l'efficacité des établissements pourrait intégrer des informations sur toutes ces dimensions de l'efficacité, identifiées comme des facteurs déterminants dans des études sur la performance à l'occasion du cycle PISA 2009. Cela consisterait à utiliser les corrélations établies au sujet des établissements efficaces comme point de départ pour construire des variables et identifier des relations potentielles permettant d'expliquer statistiquement les écarts de performance entre et dans les pays. Comme bon nombre de ces variables se prêtent à l'influence de l'action publique, il devrait être possible d'identifier les leviers les plus prometteurs pour rehausser le niveau de performance en général, tous pays confondus, et en particulier dans certains pays.

La direction est une caractéristique particulièrement importante des établissements efficaces. La quasi-totalité des études relatives aux établissements efficaces montrent que la façon dont l'établissement est dirigé est un facteur déterminant de l'efficacité des établissements et en identifient les caractéristiques spécifiques d'importance capitale : les chefs d'établissement fixent des objectifs académiques à leurs élèves et à leur personnel, s'emploient à faire régner l'ordre et la sécurité et à donner à leurs enseignants le soutien et les orientations pédagogiques dont ils ont besoin pour améliorer la performance scolaire de leurs élèves, et sont très attentifs à l'évaluation des résultats dont ils tiennent compte pour améliorer le fonctionnement de leur établissement.

Les questionnaires du cycle PISA 2009 permettront de recueillir un volume considérable d'informations qui devraient se révéler utiles pour évaluer l'efficacité des établissements, leur gestion et leur direction. Y figurent, par exemple, des questions sur des activités spécifiques auxquelles se livrent les chefs d'établissement dont il est établi qu'elles sont corrélées au niveau de performance des élèves (Hallinger et Heck, 1998). À l'analyse générale visant à cerner l'impact des établissements sur le niveau de performance pourrait donc se greffer une analyse plus spécifique de l'impact de la gestion et de la direction des établissements.

Comme les recherches sur l'efficacité scolaire tentent de révéler ou d'inférer des relations de causalité entre les caractéristiques des établissements et la performance des élèves, le cycle PISA 2009 doit relever un certain nombre de défis pour pouvoir les alimenter avec des données pertinentes. L'un de ces défis réside dans le fait que dans les pays participants, des proportions considérables de jeunes de 15 ans viennent à peine d'entrer dans leur établissement



d'enseignement secondaire ou ne le fréquentent que depuis un an ou deux. Leur niveau de compétence tel qu'il est évalué dans les épreuves PISA est donc plus susceptible d'être le reflet de leurs années de scolarité antérieures que le fruit des caractéristiques de leur établissement actuel. Cette difficulté peut être contournée en choisissant de concentrer les analyses sur des pays où les élèves fréquentent leur établissement actuel depuis de nombreuses années. Il est possible qu'outre les conclusions tirées du cycle PISA 2009 directement sur la gestion et l'efficacité des établissements, le rapport prévoit l'élaboration d'indicateurs probants qui tiennent compte des antécédents scolaires des élèves pour déterminer dans quelle mesure ils doivent leur niveau de performance actuel à leur établissement actuel.

## Équité de l'éducation

L'égalité des chances dans l'éducation et l'accès aux possibilités d'apprentissage est l'une des préoccupations majeures de l'enquête PISA. La quasi-totalité des pays et économies participant au cycle PISA 2009 conviennent que le développement optimal de toutes leurs ressources humaines est crucial pour que leur société allie justice sociale et prospérité. Pour étudier en profondeur l'équité et l'égalité dans l'éducation, il faut définir deux critères avec précision (Coleman, 1993). Le premier critère consiste à identifier les sous-groupes de population à analyser pour évaluer le degré d'équité. Les sous-groupes à analyser dans une étude comparative varient selon les sociétés, mais ceux qu'il est le plus fréquent de retenir pour évaluer le degré d'équité de l'éducation sont ceux déterminés par le sexe, le milieu socio-économique, la race, la religion, l'appartenance ethnique, le handicap (degré et nature), l'éventuelle ascendance allochtone, la langue, la situation géographique (région ou milieu urbain et milieu rural) et la fréquentation d'un établissement public ou privé.

Le deuxième critère consiste à déterminer comment évaluer le degré d'équité. Le degré d'équité peut être mesuré en termes de différences d'accès à l'éducation, de différences de possibilités et de moyens d'apprentissage, et d'écart de performance. La richesse du cycle PISA 2009 réside dans le fait que les données englobent les catégories démographiques à comparer et que des versions de chaque critère d'équité peuvent être appliquées pour étudier l'équité dans l'éducation. Les questionnaires contextuels fournissent des informations sur tous les sous-groupes de population, à l'exception de ceux constitués sur la base de la religion, de l'appartenance ethnique et de profils détaillés de handicap, et proposent de nombreux indicateurs sur les caractéristiques scolaires et les niveaux de performances dans les trois domaines d'évaluation.

Des analyses pourraient être réalisées pour établir des liens entre des variables d'efficacité scolaire et leur répartition. Ainsi, des variables dont il a été établi qu'elles sont en corrélation avec la performance des élèves pourraient être étudiées pour déterminer leur répartition entre différents sous-groupes d'élèves : les possibilités d'apprentissage dans le milieu familial ainsi que l'organisation de l'établissement, ses stratégies pédagogiques, ses programmes d'enseignement, la taille de ses classes et d'autres possibilités d'apprentissage, sa direction et les caractéristiques de son corps enseignant. Cette analyse permettrait non seulement de mesurer l'impact apparent de ces variables sur le niveau global de performance, mais également d'évaluer l'équité de leur répartition et d'en tirer des conclusions pour améliorer l'équité du niveau de performance. La répartition de ressources spécifiques prévues pour prendre des mesures compensatoires dans l'éducation, c'est-à-dire pallier des désavantages en matière d'éducation, pourrait être analysée pour déterminer sa répartition entre les populations qui sont dans le besoin (Field, Kuczera et Pont, 2007). Des analyses pourraient également être entreprises pour déterminer si des pertes d'efficacité sont à déplorer lors de la mise en œuvre de politiques en faveur de l'équité, c'est-à-dire pour déterminer si l'efficacité scolaire globale pâtit des mesures prises pour remédier aux inégalités. L'action des pouvoirs publics en faveur de la réduction des inégalités, par exemple l'accroissement de la dotation des établissements et des classes et la mise en œuvre d'autres mesures compensatoires, pourrait être examinée pour en évaluer l'efficacité en termes d'amélioration de l'équité, un sujet particulièrement pertinent pour la politique de l'éducation. Une étude spécifique pourrait aussi être entreprise pour évaluer l'impact de la composition des effectifs d'élèves ou de la ségrégation de sous-groupes d'élèves sur le niveau de performance, une thématique capitale pour l'équité dans l'éducation.

Enfin, l'analyse approfondie de cette thématique serait une occasion unique d'évaluer dans quelle mesure les choses ont changé sur le front de l'équité depuis 2000. Les rapports sur les cycles précédents de l'enquête PISA contiennent bon nombre des mêmes informations contextuelles recueillies lors du cycle PISA 2009. Il est donc possible d'évaluer l'évolution des ressources éducatives, des possibilités d'apprentissage et du rendement de l'éducation dans l'ensemble des pays ainsi que dans des sous-groupes de population. La variation du niveau de performance selon le sexe et le milieu socio-économique pourrait en particulier être étudiée à la lumière des changements d'orientation dans la politique de l'éducation, étant donné que des questions ont été posées lors des quatre cycles PISA, de 2000 à 2009. Ce type d'analyse longitudinale pourrait également être entrepris pour d'autres sous-groupes d'élèves. Ces études approfondies permettraient de décrire concrètement l'évolution du degré d'équité dans l'ensemble des pays et au sein de ceux-ci depuis près d'une dizaine d'années.



## Rapport coût-efficacité

Les systèmes d'éducation sont tous limités par leurs budgets. Les responsables de la politique de l'éducation cherchent à la fois à rehausser les niveaux de performance scolaire et à améliorer l'équité de l'éducation, mais ils doivent faire des choix entre différentes orientations politiques, selon leur potentiel d'efficacité. Leurs choix sont également lourds de conséquences sur le plan financier. À degré égal d'efficacité, certaines orientations mobilisent des ressources et des moyens financiers plus importants que d'autres. L'analyse du rapport coût-efficacité permet d'évaluer non seulement l'impact des orientations sur l'éducation, mais aussi leur coût (Levin et McEwan, 2001). Elle permet d'adopter les stratégies les plus efficaces par rapport à leur coût puisqu'elle tient compte du rapport coût-efficacité de chaque stratégie. En faisant ce type d'analyse, il est possible d'exploiter l'ensemble des ressources de la façon la plus optimale qui soit : une enveloppe budgétaire donnée permet, avec d'autres ressources qui n'y figurent pas, de produire un gain optimal en termes d'équité et de performance, dans le respect des limites budgétaires.

Dans le rapport coût-efficacité, la composante de l'efficacité peut être dérivée des analyses évoquées ci-dessus relatives aux établissements efficaces et aux environnements propices à l'apprentissage, et les indicateurs d'équité peuvent être produits selon les méthodes décrites ci-dessus. Ce type d'analyse combine ces données sur l'efficacité des différentes stratégies avec les données sur leurs coûts pour mesurer leur productivité en fonction des coûts engagés. Les coûts publics et les coûts privés comptent parmi les indicateurs à prendre en considération, mais ils ne sont généralement pas inscrits en tant que tels dans les dépenses publiques. Les budgets publics relèvent d'une comptabilité spécifique qui a souvent pour effet de les fausser et, qui plus est, les coûts financés par les familles, d'autres services publics et des organisations non gouvernementales ne sont pas pris en considération. Selon des économistes, le meilleur moyen d'estimer les coûts est de dresser la liste des personnels, des infrastructures et autres ressources à mobiliser pour chaque stratégie étudiée, puis d'en évaluer le coût directement. Ce processus comptable global est connu sous le nom de méthode des ingrédients.

Une analyse approfondie du rapport coût-efficacité pourrait donc commencer par la synthèse de l'impact de différentes orientations politiques sur le niveau de performance et l'équité, et par la description des moyens qu'elles requièrent. Les coûts des programmes ne seront pas recueillis dans le cadre du cycle PISA 2009, ils devront donc faire l'objet d'une collecte de données indépendante dans chaque pays inclus dans l'analyse. Le coût total de chaque stratégie dont il est établi qu'elle contribue à l'élévation du niveau de performance et à l'amélioration de l'équité doit ensuite être estimé, puis comparé à l'importance de son impact escompté. Ces comparaisons permettent de classer les différentes stratégies selon le degré d'efficacité avec lequel elles utilisent leurs ressources pour rehausser le niveau de performance ou améliorer l'équité.

Il convient de souligner que si ces analyses peuvent être réalisées à l'échelle de plusieurs pays, leurs « moyennes » de coûts et d'efficacité tendent à occulter des écarts significatifs entre les pays. De plus, comme la politique de l'éducation est nationale, il est judicieux de procéder à ce type d'analyse à l'échelle de chaque pays pour guider ses décisions politiques.

Toutes les orientations politiques censées produire des résultats se prêtent à une analyse de leur rapport coût-efficacité. Ainsi, dans la mesure où la décentralisation, la responsabilisation, la structure des établissements, la liberté de choix de l'établissement, la sélection des enseignants, la taille des classes, les programmes dispensés, les méthodes pédagogiques, la déségrégation et autres aspects de la politique de l'éducation sont associés à l'amélioration du niveau de performance des établissements et des élèves, il est possible de rapporter leur impact au coût engagé pour le générer. Leur rapport coût-efficacité peut ensuite être comparé à celui des autres orientations politiques envisageables. Une étude approfondie du rapport coût-efficacité consisterait à développer la méthode et à l'appliquer aux résultats analytiques de l'efficacité, en grande partie sur la base des informations recueillies au travers des questionnaires lors du cycle PISA 2009.

L'utilisation systématique des conclusions des recherches sur l'apprentissage et des relations conceptuelles pour interpréter les résultats des élèves aux épreuves du cycle PISA 2009 requiert énormément d'informations contextuelles sur les systèmes d'éducation, les établissements, les classes et, enfin, les élèves et leur famille. Ces informations pertinentes pour l'interprétation peuvent être recueillies grâce aux questionnaires, qui ont été conçus avec le plus grand soin à cet effet. Grâce à cette approche globale fondée sur la pertinence des informations explicatives, tout pourra être mis en œuvre pour interpréter les résultats du cycle PISA 2009 et en tirer des conséquences utiles pour l'action publique.

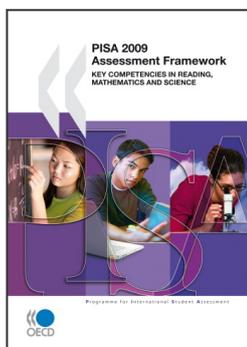


## Références

- Artelt, C., U. Schiefele et W. Schneider** (2001), « Predictors of Reading Literacy », *European Journal of Psychology of Education*, n° 16, pp. 363-384.
- Baker, L. et A. Brown** (1984), « Metacognitive Skills and Reading », in P. Pearson (éd.), *Handbook of Reading Research*, vol. I, Longman, New York.
- Baker, D.P., B. Goesling et G.K. Letendre** (2002), « Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement », *Comparative Education Review*, n° 46, pp. 291-312.
- Banque mondiale** (2008), *Rapport sur le développement dans le monde 2009*, Banque mondiale, Washington DC.
- Belfield, C. et H. Levin** (2002), *Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications*, International Institute of Educational Planning, UNESCO, Paris.
- Bransford, J.** (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, National Academy Press, Washington DC.
- Bottani, N. et B. Favre** (éd.) (2001), « Open File: School Autonomy and Evaluation », *Prospects*, vol. 31.
- Carnoy, M., R. Elmore et L. Siskin** (éd.) (2003), *The New Accountability: High Schools and High Stakes Testing*, Routledge Falmer, New York.
- Chubb, J. et T. Moe** (1990), *Politics, Markets, and American Schools*, The Brookings Institution, Washington DC.
- Coleman, J.S.** (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, vol. 94, S95-S120.
- Coleman, J.S.** (1993), *Equality and Achievement in Education*, Westview, Boulder, CO.
- Creswell, J.** (2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Darling-Hammond, L.** (1997), *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*, National Commission on Teaching and America's Future, Washington DC.
- Deshler, D., A. Palincsar, G. Biancarosa et M. Nair** (2007), *Informed Choices for Struggling Adolescent Readers: A Research-Based Guide to Instructional Programs & Practices*, International Reading Association, Newark, DE.
- Epstein, J.L.** (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Education and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, CO.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont** (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, Éditions OCDE.
- Flavell, J.** (1979), « Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Development Inquiry », *American Psychologist*, vol. 34, pp. 906-911.
- Fullan, M.** (1992), *Successful School Implementation: The Implementation Perspective and Beyond*, Open University Press, Bristol, PA.
- Fullan, M. et S. Stiegelbauer** (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Second Edition, Teachers College Press, New York.
- Gamoran, A.** (1992), « The Variable Effects of High School Tracking », *American Sociological Review*, vol. 57, pp. 812-828.
- Hallinger, P. et R. Heck** (1996), « Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, pp. 157-191.
- Hannaway, J. et M. Carnoy** (éd.) (1993), *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Hanushek, E. et M. Raymond** (2004), « The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement », *Journal of the European Economic Association*, vol. 2, n° 2-3, pp. 406-415.
- Ho, E. et J.D. Willms** (1996), « Effects of Parental Involvement on Eighth Grade Achievement », *Sociology of Education*, vol. 69, n° 2 (1996), pp. 126-141.
- James, E.** (1984), « Benefits and Costs of Privatized Public Services: Lessons for the Dutch Educational System », *Comparative Education Review*, vol. 28, n° 4, pp. 605-624.
- Kamil, M.L.** (éd.) (2010), *Handbook of Reading Research*, vol. 4, Routledge, Londres et New York (à paraître).
- Koretz, D.** (2008), *What Educational Testing Really Tells Us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- LeCompte, M.** (1999), *Designing and Conducting Ethnographic Research*, AltaMira Press, Walnut Creek, CA.



- Lee, V.E.** et **J.B. Smith** (1995), « Effects of High School Restructuring and Size on Early Gains in Achievement and Engagement », *Sociology of Education*, vol. 66, pp. 241-270.
- Lee, V.E.** et **J.B. Smith** (1997), « High School Size: Which Works Best and for Whom? », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, pp. 205-227.
- Levin, H.** (1978), « The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe », *Comparative Education Review*, vol. 22, pp. 434-451.
- H. Levin** et **P. McEwan** (2001), *Cost-Effectiveness Analysis: Methods and Applications*, Second Edition Sage Publications, Londres.
- Oakes, J.** (2005), *How Schools Structure Inequality*, Second Edition, Yale University Press, New Haven, CT.
- OCDE** (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse des résultats*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2008), *Regards sur l'éducation 2008 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE.
- Rothstein, R.** (2004), *Class and Schools: Using Social, Economic, and Education Reform to Close the Achievement Gap*, Economic Policy Institute.
- Sammons, P.** (1999), *School Effectiveness*, Swets et Zeitlinger, B.V., Lisse, Pays-Bas.
- Scheerens, J.** (2000), « Improving School Effectiveness », *Fundamentals of Educational Planning Series*, n° 68, IIEP, Unesco, Paris.
- Scheerens, J.** et **R.J. Bosker** (1997), *The Foundation of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford, Royaume-Uni.
- Taylor, B.M., M. Pressley** et **P.D. Pearson** (2002), « Research-supported Characteristics of Teachers and Schools that Promote Reading Achievement », National Education Association, Washington DC.
- Teddlie, C.** et **D. Reynolds** (éd.) (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Routledge, Londres et New York.
- UNESCO** (2005), *Perspectives des tendances en éducation – Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde 2005*, UNESCO, Paris.
- Wayne, A.** et **P. Youngs** (2003), « Teacher Characteristics & Student Achievement Gain: A Review », *Review of Educational Research*, vol. 73, pp. 89-122.
- Zimmer, R.** et **E. Toma** (2000), « Peer Effects in Private and Public Schools Across Countries », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 19, n° 1, pp. 75-92.



Extrait de :

## PISA 2009 Assessment Framework

Key Competencies in Reading, Mathematics and Science

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264062658-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2012), « Cadre conceptuel des questionnaires du cycle PISA 2009 », dans *PISA 2009 Assessment Framework : Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264075474-6-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).