



1

# Exemples de caractéristiques communes aux systèmes d'éducation les plus performants

Dans quelle mesure les ressources, les politiques et les pratiques éducatives influencent-elles la performance en compréhension de l'écrit ? Et en quoi sont-elles liées au milieu socio-économique des pays, des établissements et des élèves ? Ce chapitre résume certaines caractéristiques communes aux systèmes d'éducation les plus performants, qui se distinguent par une performance des élèves à la fois relativement élevée et peu influencée par le milieu socio-économique, source d'une plus grande équité dans les résultats d'éducation.

Les établissements d'enseignement étant le théâtre principal de l'apprentissage, ce qui s'y passe influence ce dernier directement, tout comme les ressources, les politiques et les pratiques à des niveaux administratifs élevés au sein d'un système d'éducation donné influencent l'environnement scolaire.

Le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, montre que la performance des élèves lors de l'enquête PISA varie grandement dans chaque discipline évaluée. Pour mettre en œuvre des politiques qui permettent d'améliorer efficacement les résultats d'éducation, les décideurs et les enseignants doivent comprendre dans quelle mesure cette variation de la performance est imputable aux pays, aux établissements au sein d'un même pays ou encore aux élèves au sein d'un même établissement.

De cette problématique découlent deux questions : celle de la relation entre d'une part, les ressources, les politiques et les pratiques, et d'autre part, les différences de performance au niveau du système d'éducation, des établissements et des élèves ; et celle de la mesure dans laquelle ces ressources, politiques et pratiques influent sur la relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique des pays, des établissements et des élèves. Le présent volume répond à ces questions.

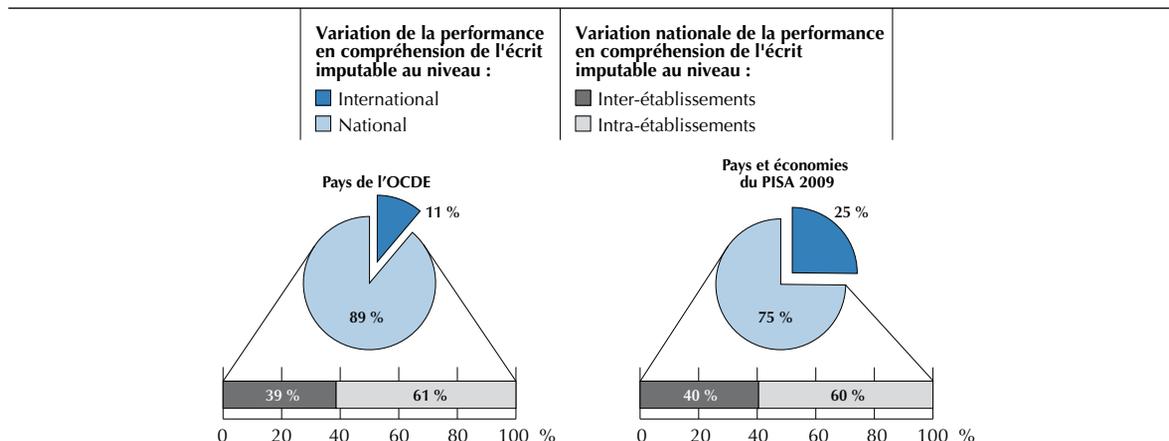
Ce chapitre commence par résumer des exemples de caractéristiques communes aux systèmes d'éducation dont les élèves font preuve de performances relativement élevées et qui ne sont que modérément influencées par le milieu socio-économique. L'impact du milieu socio-économique sur la performance est utilisé dans ce volume pour évaluer l'égalité de la répartition des chances d'apprentissage au sein des systèmes d'éducation : plus l'impact du contexte familial et du milieu socio-économique des élèves sur leur performance est faible, plus l'égalité est importante<sup>1</sup>. Le chapitre 2 examine plus en détails la relation entre d'une part, les ressources, les politiques et les pratiques, et d'autre part, la performance des élèves, et montre dans quelle mesure les relations positives observées au niveau de l'établissement se retrouvent au niveau du système d'éducation. Le chapitre 3 explique la façon dont PISA décrit et évalue les ressources, les politiques et pratiques d'éducation, et présente la position des pays sur cette question. Le chapitre 4 décrit l'environnement d'apprentissage au sein des établissements.

## DIFFÉRENCES DE PERFORMANCE ENTRE LES PAYS, LES ÉTABLISSEMENTS ET LES ÉLÈVES

Dans l'enquête PISA 2009 sur les compétences en compréhension de l'écrit, 25 % de la variation de la performance observée chez les élèves des pays participants est imputable à des différences de performance entre les pays (voir le chapitre 2 du volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*). Dans les pays de l'OCDE, cette proportion est de 11 %. Les pays au revenu national élevé ont tendance à obtenir les meilleures performances : environ 6 % des différences de performance au sein des pays de l'OCDE sont prévisibles au vu du revenu national (voir la figure I.2.1 du volume I), proportion qui s'élève à 30 % lorsque l'on inclut les pays et économies partenaires ayant participé à PISA. L'analyse des politiques et des pratiques des systèmes d'éducation entend expliquer cette variation de la performance à l'échelle internationale<sup>2</sup>.

■ Figure IV.1.1 ■

### Part de la variation de la performance en compréhension de l'écrit imputable aux pays, aux établissements et aux élèves



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.  
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367396>



En moyenne, dans l'ensemble des pays participants, 40 % de la variation de la performance observée au niveau national sont imputables aux établissements<sup>3</sup>, dont 23 points de pourcentage correspondant aux écarts engendrés par le milieu socio-économique des établissements (voir le tableau II.5.1 du volume II). Dans les pays de l'OCDE, ces valeurs sont respectivement de 39 % et de 24 points de pourcentage. Les écarts issus des politiques et des pratiques mises en œuvre par les établissements contribuent à cette part de la variation globale de la performance des élèves.

Les 60 % restants de la variation de la performance dans les pays participants (61 % dans les pays de l'OCDE) sont imputables aux écarts individuels de performance chez les élèves au sein des établissements (figure IV.1.1).

## CARACTÉRISTIQUES COMMUNES AUX SYSTÈMES D'ÉDUCATION LES PLUS PERFORMANTS

Parmi les caractéristiques des établissements et des systèmes d'éducation évaluées par l'enquête PISA, certaines sont communes aux systèmes d'éducation les plus performants. Les « systèmes d'éducation les plus performants » sont ceux dont la performance en compréhension de l'écrit est supérieure à la moyenne de l'OCDE (493 points) et dont la performance des élèves en compréhension de l'écrit subit moins l'influence du milieu socio-économique que dans le cas d'un pays dans la moyenne de l'OCDE (en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % de la variation des scores en compréhension de l'écrit est imputable au milieu socio-économique). Comme le montre le volume II, *Surmonter le milieu social*, la performance de la Corée, de la Finlande, du Canada, du Japon, de la Norvège, de l'Estonie, de l'Islande et de l'économie partenaire Hong-Kong (Chine) est supérieure à la moyenne de l'OCDE, tandis que leur relation entre milieu socio-économique et performance est limitée.

Ce volume montre que sur les quatre caractéristiques des systèmes d'éducation évaluées par PISA 2009, trois concernent la performance des élèves et l'équité dans l'éducation : tout d'abord, le mode de sélection des élèves pour l'admission dans un établissement et la répartition entre les classes ; deuxièmement, le degré d'autonomie accordé aux établissements dans le choix des programmes et des évaluations, ainsi que le degré de concurrence des établissements au sein du même bassin scolaire ; et enfin, l'affectation des dépenses consacrées à l'éducation. L'existence d'exams externes normalisés présente également une relation positive avec la performance des élèves, mais s'agissant de l'utilisation des évaluations des élèves, qui est la quatrième caractéristique évaluée par PISA, les systèmes d'éducation les plus performants ne font généralement pas la même utilisation des résultats de ces dernières.

Comme le montrent les chapitres suivants de ce volume, les systèmes d'éducation dont le niveau de différenciation verticale et horizontale est peu élevé (c'est-à-dire dans lesquels : tous les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique, bénéficient d'une égalité des chances d'apprentissage et fréquentent les mêmes établissements ; et le redoublement et le transfert d'élèves suite à des problèmes de discipline, de faibles résultats scolaires ou à des besoins éducatifs spéciaux sont également rares) sont davantage susceptibles de présenter des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE et des inégalités socio-économiques inférieures à cette moyenne. Parmi les 13 pays de l'OCDE dont le niveau de différenciation des élèves est peu élevé (voir la figure IV.3.2), le Canada, l'Estonie, la Finlande, l'Islande et la Norvège affichent une performance supérieure à la moyenne de l'OCDE, peu influencée par le milieu socio-économique. Parmi les systèmes d'éducation affichant une performance supérieure à la moyenne de l'OCDE et des inégalités socio-économiques inférieures à cette même moyenne, aucun ne présente une différenciation élevée des élèves. Cependant, parmi les systèmes d'éducation affichant une performance moyenne élevée mais des inégalités socio-économiques importantes, la Belgique, les Pays-Bas et la Suisse procèdent à une sélection de routine lors de la répartition des élèves dans les établissements, les programmes ou les niveaux. Ceci suggère que le niveau de différenciation n'est pas étroitement lié à la performance moyenne mais que sa corrélation avec les inégalités socio-économiques dans l'éducation est en revanche bien réelle (voir le chapitre 2).

Les résultats de PISA 2009 montrent également que les systèmes d'éducation qui accordent une certaine autonomie aux établissements dans leur choix des programmes et des évaluations tout en limitant la concurrence des établissements sont davantage susceptibles de présenter des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE et des inégalités socio-économiques inférieures à cette moyenne. De nombreux systèmes d'éducation qui affichent une performance moyenne élevée mais des inégalités socio-économiques importantes ont tendance à permettre davantage de concurrence entre établissements. Les résultats de PISA suggèrent également que donner aux parents et aux élèves le choix de l'établissement (comme le montre le degré de concurrence entre établissements) ne présente pas de relation positive avec l'équité de l'éducation si ce choix est conditionné par des considérations financières ou logistiques, comme des frais de scolarité supplémentaires ou le transport scolaire.

■ Figure IV.1.2 ■

### Exemples de caractéristiques des systèmes d'éducation dont la performance en compréhension de l'écrit est supérieure à la moyenne de l'OCDE

Quatre domaines	
1. Sélection et regroupement des élèves par aptitude (figure IV.3.2)	V Forte différenciation verticale
	v Faible différenciation verticale
	H Forte différenciation horizontale au niveau du système
	h Différenciation horizontale moyenne au niveau du système
	h Faible différenciation horizontale au niveau du système
	Hsc Forte différenciation horizontale au niveau de l'établissement
2. Gestion des établissements (figure IV.3.5)	A Davantage d'autonomie accordée à l'établissement dans le choix des programmes et des évaluations
	a Moindre autonomie accordée à l'établissement dans le choix des programmes et des évaluations
	C Davantage de concurrence entre les établissements
	c Moindre concurrence entre les établissements
3. Politiques d'évaluation et de responsabilisation (figure IV.3.6)	B Recours fréquent aux évaluations ou aux résultats scolaires à des fins normatives et informatives
	b Recours limité aux évaluations ou aux résultats scolaires à des fins normatives et informatives
	D Recours fréquent aux évaluations ou aux résultats scolaires à des fins de prise de décision
	d Recours limité aux évaluations ou aux résultats scolaires à des fins de prise de décision
4. Ressources consacrées à l'éducation (figure IV.3.7)	E Fortes dépenses d'éducation cumulées des établissements d'enseignement par élève âgé de 6 à 15 ans
	e Faibles dépenses d'éducation cumulées des établissements d'enseignement par élève âgé de 6 à 15 ans
	S Classes de grande taille et salaires élevés des enseignants
	s Classes de petite taille et/ou faibles salaires des enseignants

	Performance en compréhension de l'écrit (points)	Degré de corrélation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit (pourcentage de la variance expliquée)	Quatre domaines				Pays possédant les mêmes caractéristiques dans les quatre domaines
			1. Sélection et regroupement des élèves par aptitude (figure IV.3.2)	2. Gestion des établissements (figure IV.3.5)	3. Politiques d'évaluation et de responsabilisation (figure IV.3.6)	4. Ressources consacrées à l'éducation (figure IV.3.7)	
Hong-Kong (Chine)	533	4.5	v + h + hsc	A + C	B + D	e + S	—
Islande	500	6.2	v + h + hsc	A + c	B + D	E + s	Australie, Canada, Suède, Royaume-Uni, États-Unis
Estonie	501	7.6	v + h + hsc	A + c	B + D	e + s	Nouvelle Zélande, Pologne, Lettonie, Lituanie, Fédération de Russie
Finlande	536	7.8	v + h + hsc	A + c	b + d	E + s	—
Japon	520	8.6	v + h + hsc	A + c	b + D	E + S	—
Canada	524	8.6	v + h + hsc	A + c	B + D	E + s	Australie, Islande, Suède, Royaume-Uni, États-Unis
Norvège	503	8.6	v + h + hsc	A + c	B + d	E + s	—
Corée	539	11.0	v + h + hsc	A + C	B + D	E + S	—
Shanghai (Chine)	556	12.3	v + h + hsc	A + c	B + D	e + S	Thaïlande
Australie	515	12.7	v + h + hsc	A + C	B + D	E + s	—
Pays-Bas	508	12.8	V + H + Hsc	A + C	b + d	E + s	—
Suisse	501	14.1	V + H + Hsc	A + c	b + d	E + s	—
Pologne	500	14.8	v + h + hsc	A + c	B + D	e + s	Estonie, Nouvelle Zélande, Lettonie, Lituanie, Fédération de Russie
Singapour	526	15.3	v + H + hsc	A + c	B + D	e + S	—
Nouvelle-Zélande	521	16.6	v + h + hsc	A + c	B + D	e + s	Estonie, Pologne, Lettonie, Lituanie, Fédération de Russie
Belgique	506	19.3	V + H + hsc	A + C	b + d	E + s	—

Remarque : les cellules grisées indiquent les schémas prédominants parmi les systèmes d'éducation dont la performance en compréhension de l'écrit est supérieure à la moyenne et pour lesquels l'impact du milieu socio-économique sur la performance en compréhension de l'écrit dans chacun des quatre domaines est inférieur à la moyenne. Pour les autres pays et économies, voir les tableaux IV.1.1a et IV.1.1b.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367396>



Par exemple, en moyenne, dans les 14 pays ayant administré le questionnaire PISA destiné aux parents, la probabilité que les parents défavorisés indiquent qu'ils considèrent que les facteurs « dépenses limitées » et « aides financières » sont très importants lors du choix de l'établissement (voir le chapitre 2) dépasse de 13 points de pourcentage celle des parents favorisés. Sur les 38 systèmes d'éducation qui accordent aux établissements une grande autonomie dans le choix des programmes tout en limitant les parents et les élèves dans le choix des établissements, le Canada, l'Estonie, la Finlande, l'Islande, le Japon et la Norvège présentent des performances supérieures à la moyenne et des inégalités socio-économiques inférieures à la moyenne (voir la figure IV.3.5).

Deux systèmes d'éducation affichent un niveau important de dépenses dans l'éducation qui privilégient le salaire des enseignants à la taille des classes (figure IV.3.7). Le Japon et la Corée présentent tous deux une performance supérieure à la moyenne et des inégalités socio-économiques inférieures à la moyenne. Ces résultats corroborent le fait que des dépenses importantes en faveur d'un salaire élevé des enseignants vont généralement de pair avec une performance élevée des systèmes d'éducation (voir le chapitre 2). Parmi les systèmes dont les dépenses pour l'éducation sont importantes et qui privilégient des classes de petite taille, les schémas de performance sont variés. Parmi les systèmes les moins performants, plusieurs présentent également les mêmes orientations en matière de dépenses.

En résumé, les systèmes d'éducation les plus performants sont nombreux à partager certaines caractéristiques : une faible différenciation des élèves ; une grande autonomie des établissements dans le choix des programmes et l'utilisation des évaluations, et une faible concurrence entre établissements ; et enfin, des dépenses d'éducation privilégiant le salaire des enseignants par rapport à la taille des classes. Toutefois, le fait que ces caractéristiques soient plus fréquentes au sein des systèmes d'éducation les plus performants ne les rend ni indispensables ni suffisantes pour obtenir des performances élevées. Les systèmes d'éducation les plus performants ne partagent pas nécessairement ces caractéristiques organisationnelles, tandis que les systèmes d'éducation organisés de cette façon ne présentent pas systématiquement une performance élevée ou un impact limité du milieu socio-économique sur la performance des élèves.

## L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS ET DES CLASSES

Des études sur l'efficacité des établissements d'enseignement mettent en évidence le fait que l'apprentissage nécessite un environnement qui favorise l'ordre et la coopération, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des classes (Jennings et Greenberg, 2009). Les établissements efficaces sont caractérisés par des relations cordiales et encourageantes entre enseignants et élèves, relations qui dépassent le simple cadre de la salle de classe. Dans ces établissements, les enseignants, mais aussi les élèves, attachent une grande importance aux activités scolaires et aux performances élevées des élèves (Scheerens et Bosker, 1997 ; Sammons, 1999 ; Taylor, Pressley et Pearson, 2002).

Ces données étant difficilement comparables à l'échelle internationale (voir l'encadré IV.1.1 ci-après), la discussion sur les environnements d'apprentissage dans ce volume s'intéresse notamment à la corrélation entre certaines de leurs caractéristiques et la performance en compréhension de l'écrit *au sein* de chaque pays. Les résultats de PISA 2009 montrent que de manière générale, les élèves obtiennent de meilleures performances au sein des établissements dont les classes sont plus disciplinées. Ceci s'explique en partie, premièrement par une plus grande proportion dans ces établissements d'élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé, dont les résultats sont généralement meilleurs, ensuite par la corrélation entre le milieu socio-économique favorable des élèves et un climat propice à l'apprentissage, et enfin par des facteurs externes. Les résultats de PISA 2009 montrent également que même si les ressources, les politiques et pratiques des systèmes d'éducation et des établissements façonnent en partie l'environnement d'apprentissage au sein des établissements et des classes, les classes disciplinées ont tendance à aller de pair avec une performance élevée. Les chapitres 2 et 4 présentent des définitions et des analyses plus détaillées des indicateurs individuels de l'environnement d'apprentissage.

## LE SOCLE DE DONNÉES DE PISA 2009

Les données sur les ressources, les politiques et pratiques des établissements ainsi que des systèmes d'éducation présentées dans ce volume ont pour source principale les réponses des élèves et des chefs d'établissement aux questionnaires PISA. Les réponses des parents ne concernent que les pays qui ont administré le questionnaire facultatif destiné aux parents. Toutefois, une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation des données collectées auprès des élèves, des parents et des chefs d'établissement (voir l'encadré IV.1.1 ci-après).

Pour certaines caractéristiques au niveau du système, plusieurs données sur les systèmes d'éducation tirées de la *Base de données de l'OCDE sur l'éducation* viennent compléter les résultats de PISA (OCDE, 2010a)<sup>4</sup>.

### Encadré IV.1.1 **Interprétation des données provenant des réponses des élèves, des parents et des établissements**

Les résultats de PISA 2009 sont basés sur les réponses des élèves et des chefs d'établissement (voire des parents, pour certains pays) à des questions portant sur l'environnement d'apprentissage, l'organisation des établissements et le contexte économique et social dans lequel s'inscrit l'apprentissage. Il s'agit de déclarations plutôt que d'observations externes, déclarations qui peuvent être influencées par des écarts interculturels dans la façon individuelle de répondre. Par exemple, la perception qu'a un élève de situations en classe est susceptible de refléter la situation effective de la classe de façon imparfaite. Les élèves peuvent également choisir de répondre de façon à ne pas refléter précisément leurs observations car certaines réponses sont davantage acceptables socialement que d'autres.

Plusieurs indices parmi ceux présentés dans ce volume résument les réponses des élèves, des parents ou des chefs d'établissement à une série de questions portant sur ces thèmes. Ces questions ont été sélectionnées dans des constructs plus larges sur la base de considérations théoriques et de recherches antérieures. Des équations structurelles ont été modélisées pour confirmer les dimensions théoriques prévues et valider leur comparabilité entre pays. À cet effet, un modèle individuel a été préparé pour chaque pays et un modèle collectif a été réalisé à l'échelle des pays de l'OCDE. La définition des indices est décrite de manière plus détaillée dans l'annexe A1.

Outre les limites générales inhérentes aux données provenant de déclarations, une certaine prudence s'impose lors de l'interprétation des données, notamment car les informations recueillies auprès des chefs d'établissement sont susceptibles d'être biaisées à certains égards :

- En moyenne, seuls 264 chefs d'établissement ont été interrogés dans chaque pays de l'OCDE, et moins de 150 l'ont été dans 6 pays et économies partenaires. Dans 5 de ces 6 pays, ceci s'explique par le fait que moins de 150 établissements scolaires sont fréquentés par des élèves de 15 ans.
- S'il est vrai que les chefs d'établissement sont les mieux placés pour fournir des informations sur leur établissement, la généralisation au départ d'une seule source d'information par établissement (avant d'établir des correspondances avec les réponses données par les élèves) n'est pas simple. Les déclarations des élèves et leur performance dans chaque matière dépendent de nombreux facteurs, notamment l'ensemble de l'éducation qu'ils ont reçue auparavant et leurs expériences extrascolaires, et pas uniquement la période d'interaction avec leurs enseignants actuels.
- Les chefs d'établissement ne sont pas forcément la source d'informations la plus pertinente pour les informations concernant les enseignants, telles que leur éthique et leur implication (voir l'encadré IV.1.2).
- L'environnement d'apprentissage qui est étudié dans l'enquête PISA peut n'être que partiellement représentatif de l'environnement dans lequel les élèves ont évolué depuis le début de leur parcours scolaire et qui a façonné toutes leurs expériences d'apprentissage. Ceci est particulièrement vrai dans les systèmes d'éducation où les élèves passent d'un type d'établissement à l'autre au fil de leur scolarité dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (de premier et deuxième cycles). Sachant que l'environnement d'apprentissage actuel des élèves peut, dans une certaine mesure, être différent de celui qu'ils ont connu auparavant, les informations contextuelles recueillies dans le cadre de l'enquête PISA ne donnent qu'une idée imparfaite des environnements d'apprentissage qui se sont succédé tout au long du parcours scolaire des élèves. Il est possible en conséquence que l'impact de ces environnements sur les résultats de l'apprentissage soit sous-estimé.
- Dans la plupart des cas, les élèves de 15 ans ne fréquentent leur établissement actuel que depuis deux ou trois ans. Ceci signifie qu'une partie importante de leur développement en compréhension de l'écrit s'est déroulée auparavant, dans d'autres établissements, qui peuvent ne présenter que peu de liens, voire aucun, avec l'établissement actuel.
- Dans certains pays, la définition de l'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés est imparfaite car les établissements varient selon le niveau et l'objectif de l'éducation. Par exemple, dans certains pays, des sous-unités au sein d'un établissement (par exemple différents programmes d'études, sessions ou campus) ont été échantillonnées en tant qu'unités administratives en lieu et place des établissements. Malgré ces réserves, les informations issues du questionnaire sur les établissements offrent une perspective unique sur la façon dont les autorités nationales et sub-nationales s'efforcent d'atteindre leurs objectifs éducatifs. ....



Lors de l'exploitation de résultats dérivés de données non expérimentales sur la performance des établissements, comme celles de la *Base de données PISA*, il faut aussi garder à l'esprit la distinction entre les effets liés aux établissements (« effets scolaires ») et ceux liés à la scolarisation, surtout au vu de la faible corrélation entre la performance des élèves, et les caractéristiques institutionnelles et des facteurs tels que la dotation et les politiques des établissements. L'impact de la scolarisation correspond à la différence entre le fait d'être scolarisé et le fait de ne pas l'être. Selon plusieurs études qui font autorité, la scolarisation ou non peut avoir un impact sensible non seulement sur les acquis, mais également sur des compétences cognitives essentielles (par exemple Ceci, 1991 ; Blair *et al.*, 2005). Ce que les spécialistes de l'éducation désignent sous le terme synthétique d'« effets scolaires », c'est l'impact qu'a sur la performance académique le fait de fréquenter tel établissement et non tel autre, dans l'hypothèse d'établissements se distinguant les uns des autres par leur dotation, leurs politiques et leurs caractéristiques institutionnelles. Les effets scolaires peuvent être modestes en l'absence de différences fondamentales entre les établissements et les systèmes d'éducation. Toutefois, il y a lieu de ne pas confondre des effets scolaires modestes avec une absence d'effet lié à la scolarisation.

Les analyses établissant une corrélation entre la performance et le niveau d'équité d'un système d'éducation et les politiques et pratiques éducatives découlent d'une analyse de corrélation. Une corrélation est une statistique simple qui évalue le degré d'association entre deux variables. Étant donné la nature nichée de l'échantillon PISA (des élèves nichés dans des établissements eux-mêmes nichés dans des pays), d'autres techniques statistiques semblent plus pertinentes, par exemple les modèles linéaires hiérarchiques, la modélisation par équation structurelle ou des techniques méta-analytiques. Toutefois, même ces techniques statistiques sophistiquées ne peuvent prendre en compte de façon adaptée la nature de l'échantillon PISA car les pays participants ne constituent pas un échantillon aléatoire. Les corrélations au niveau du système présentées ici corroborent les résultats de l'enquête PISA 2006, qui utilise des techniques statistiques plus sophistiquées. Les limites d'une analyse de corrélation basée sur les données PISA ne pouvant pas être entièrement pondérées à l'aide d'instruments statistiques plus sophistiqués, la méthode la plus simple a été utilisée. La solidité et la sensibilité des résultats sont vérifiées à l'aune d'autres spécifications (voir l'annexe A6). Des avertissements sont indiqués pour aider le lecteur à interpréter correctement les résultats présentés dans ce volume.

Par contraste, les analyses nationales se fondent sur des modèles à effets mixtes adaptés à l'échantillonnage aléatoire des établissements et des élèves au sein de ces établissements.

Les résultats dérivés des déclarations des chefs d'établissement et des parents sont pondérés en fonction des effectifs d'élèves de 15 ans dans chaque établissement.

Sauf mention contraire, les comparaisons de la performance des élèves renvoient à la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

PISA n'ayant pas collecté de données auprès des enseignants, les déductions concernant l'enseignement et l'apprentissage ne peuvent être faites qu'indirectement, sur la base du point de vue des élèves et des chefs d'établissement. De nombreux enseignants se succèdent au cours du parcours scolaire d'un élève : il est donc difficile d'établir un lien direct entre les caractéristiques des enseignants et la performance des élèves à l'enquête PISA. Il reste encore à concevoir une méthodologie fiable qui permette d'établir des liens entre élèves et enseignants dans de vastes études transversales telles que l'enquête PISA pour pouvoir tirer des conclusions probantes sur l'impact du comportement et des caractéristiques des enseignants sur le rendement de l'apprentissage. Bien que les déclarations des enseignants sur leurs attitudes et leurs expériences ne figurent pas dans PISA, l'Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) fournit une vue d'ensemble pertinente du développement professionnel des enseignants du deuxième cycle du secondaire, de leurs croyances, de leurs comportements et de leurs pratiques, de leurs évaluations et du retour d'expérience les concernant, et enfin de la direction de l'établissement (voir l'encadré IV.1.2 ci-après).



### Encadré IV.1.2 **TALIS : Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage**

L'enquête PISA évalue les connaissances et les compétences des élèves en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique, en corrélant ces données au milieu socio-économique et aux expériences scolaires des élèves, sans toutefois s'intéresser aux expériences ou aux comportements des enseignants, qui influencent le plus directement l'apprentissage des élèves à l'école (Greenwald, Hedges et Laine, 1996 ; Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005).

L'Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) s'intéresse aux aspects du développement professionnel des enseignants du deuxième cycle du secondaire, à leurs croyances, à leurs comportements et à leurs pratiques, à leurs évaluations et aux retours d'expérience les concernant, et enfin à la direction de l'établissement. Ses analyses et ses indicateurs internationaux fiables sur les enseignants et l'enseignement fournissent un appui aux pays pour l'étude et l'élaboration de politiques menant à la création de conditions favorables à une scolarisation efficace. Ses analyses internationales offrent aux pays confrontés à des défis analogues l'opportunité de s'informer sur les différentes approches et leur impact sur l'environnement scolaire.

Après une enquête sur 90 000 enseignants et chefs d'établissement de 23 pays de l'OCDE ou partenaires<sup>5</sup>, les résultats de TALIS parviennent aux conclusions suivantes :

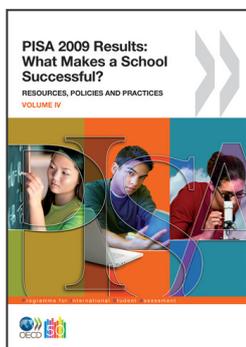
- Dans la majorité des pays de l'enquête, une grande proportion d'enseignants s'estime satisfaite de son emploi et pense avoir une influence éducative sur les élèves.
- Les enseignants rencontrent souvent des obstacles dans leurs efforts en raison d'une pénurie de personnel qualifié, d'équipements adéquats et de soutien pédagogique, et du comportement des élèves et/ou de procédures bureaucratiques.
- Un développement professionnel plus efficace et mieux ciblé peut contribuer à améliorer l'efficacité des enseignants. De nombreux enseignants estiment que les programmes de certification et les études (aussi bien individuelles que collectives) peuvent contribuer à améliorer leur travail, bien qu'il s'agisse de la forme de développement professionnel la moins répandue chez les enseignants.
- Les enseignants estiment généralement que les évaluations et le retour d'expérience sur leur travail créent une grande différence en améliorant leurs pratiques d'enseignement et de gestion des classes, tout en augmentant leur confiance personnelle.
- En moyenne, dans l'ensemble des pays, trois quarts des enseignants indiquent qu'ils ne reçoivent aucune reconnaissance de l'amélioration de leur travail ou de l'innovation dont ils font preuve dans leur enseignement. Trois quarts des enseignants déclarent également que les enseignants les plus performants de leur établissement ne reçoivent pas la plus grande reconnaissance, tandis que les enseignants les moins performants reçoivent des récompenses monétaires au même titre que les autres enseignants.
- La direction de l'établissement joue un rôle essentiel et façonne le parcours et le développement professionnels des enseignants. Les établissements possédant une forte direction pédagogique sont ceux où les enseignants participent à des activités de développement professionnel pour combler les faiblesses identifiées lors d'évaluations, où les relations entre enseignants et élèves sont positives, où la collaboration entre enseignants est élevée et où les enseignants novateurs sont reconnus pour leur travail.
- Les politiques publiques peuvent favoriser des conditions propices à un enseignement optimal si elles tentent de répondre aux questions posées par le climat scolaire, les croyances éducatives, la coopération entre enseignants, la satisfaction professionnelle des enseignants, le développement professionnel et les techniques d'enseignement (OCDE, 2009b).

Étant donné qu'une grande partie de la variation de l'efficacité de l'enseignement est le fruit des enseignants individuels et non des établissements et/ou des pays, les politiques et les programmes individuels de développement professionnel doivent cibler les enseignants et non uniquement les établissements et les systèmes d'éducation.



## Notes

1. Le volume II, *Surmonter le milieu social*, distingue deux dimensions de l'équité pour identifier les systèmes d'éducation les plus performants : l'intensité et la pente du gradient socio-économique (voir le volume II, chapitre 3). Dans un souci de simplification de la description des systèmes d'éducation les plus performants, le présent volume utilise uniquement la part de la variation de la performance imputable au statut socio-économique (c'est-à-dire l'intensité du gradient socio-économique) comme mesure du degré d'équité.
2. Pour la culture mathématique, 31 % de la variation de la performance dans les pays participants sont imputables aux différences internationales ; dans les pays de l'OCDE, cette proportion est de 14 %. Pour la culture scientifique, 28 % de la variation de la performance dans les pays participants sont imputables aux différences internationales ; dans les pays de l'OCDE, cette proportion est de 13 %.
3. Tant en culture mathématique qu'en culture scientifique, et dans les pays de l'OCDE comme dans l'ensemble des pays et économies partenaires, environ 40 % de la variation de la performance se situent au niveau international, tandis que les 60 % restants se situent entre les élèves au sein des établissements.
4. Pour les pays qui ne participent pas à la collecte annuelle de données de l'OCDE, ces données ont été collectées séparément.
5. Liste des pays participant à l'Enquête TALIS : l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la Slovaquie et la Turquie, et dans les pays partenaires, le Brésil, la Bulgarie, la Lituanie, la Malaisie et Malte.



Extrait de :

## PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?

Resources, Policies and Practices (Volume IV)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Exemples de caractéristiques communes aux systèmes d'éducation les plus performants », dans *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091573-5-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).