



6

Conséquences pour l'action publique de la gestion et des pratiques des établissements

En raison de la récente crise économique mondiale, les pays se voient dans l'obligation de structurer et de gérer efficacement les systèmes d'éducation afin d'optimiser l'utilisation de ressources limitées. Ce chapitre analyse la corrélation entre d'une part, les politiques portant sur la gouvernance des systèmes d'éducation et les environnements d'apprentissage au niveau des établissements, et d'autre part, la performance dans l'enquête PISA ainsi que l'équité tant au niveau des pays et économies qu'au niveau des établissements.

Notes concernant Chypre

Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.



L'impact de la récente crise économique sur les budgets de l'éducation commence seulement à se faire sentir. Pourtant, il est évident que dans ce contexte de crise, les pays doivent structurer et gérer leur système d'éducation de manière plus efficace afin d'optimiser l'utilisation de ressources limitées. Toutefois, comme le montre ce volume IV, lorsqu'il s'agit d'éducation, il n'y a pas que l'argent qui entre en ligne de compte. La performance en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences dépend moins des revenus d'un pays ou d'une économie ou de ses dépenses d'éducation par élève que de la façon dont ces ressources éducatives sont allouées, et des politiques, pratiques et environnements d'apprentissage qui déterminent les conditions dans lesquelles les élèves peuvent travailler pour donner la pleine mesure de leurs capacités.

L'enquête PISA effectue des évaluations approfondies, rigoureuses et comparables sur le plan international pour mesurer les connaissances et les compétences des élèves âgés de 15 ans. Le but de ces évaluations est de fournir des renseignements aux décideurs politiques et aux professionnels de l'éducation sur le degré de préparation des élèves par rapport à la vie qui les attend. L'enquête PISA met en exergue les réalisations de nombreux pays et économies sur la base d'un ensemble de critères de référence communs, et stimule donc la discussion sur les politiques d'éducation au sein des pays et des économies qui participent à l'enquête. Les citoyens reconnaissent en outre que la performance en matière d'éducation de leur pays ou de leur économie doit être au-dessus de la moyenne si leurs enfants veulent avoir des emplois meilleurs pour une vie meilleure. L'enquête PISA éclaire ce débat en récoltant des données fiables sur la capacité des élèves à mettre en œuvre des connaissances pointues et des raisonnements très complexes pour résoudre des problèmes de la vie de tous les jours. Elle rassemble également un large éventail d'informations contextuelles sur les élèves.

Ce volume établit un lien entre ces deux ensembles de données. Son objectif est de mettre en corrélation des tendances concernant la performance des élèves et un vaste éventail d'informations contextuelles, comme le salaire des enseignants, le degré d'autonomie laissé aux établissements, la nature des évaluations auxquelles les élèves sont soumis, la répartition des ressources pédagogiques entre les établissements, et le fait de savoir si le climat scolaire est propice ou non à l'apprentissage, pour n'en citer que quelques-unes. De cette façon, bien qu'un rapport de cause à effet ne puisse être objectivement établi, il est possible de constituer un vaste ensemble de corrélations entre certaines dimensions de la performance des élèves et un large éventail de facteurs qui pourraient l'affecter. Ce volume ne cherche pas à donner une recette qui garantisse la réussite ; il ne fait aucune recommandation sur les politiques à suivre. L'objectif consiste plutôt à alimenter la prise de décision. L'éducation est hautement chargée en valeurs. De fait, les systèmes d'éducation tendent à refléter les valeurs et les préférences des parents, des élèves, des chefs d'établissement, des hommes politiques et de nombreuses autres parties prenantes concernées, de près ou de loin, par le monde de l'éducation. Cependant, ces valeurs et préférences changent avec le temps et les systèmes d'éducation doivent évoluer pour en tenir compte. Les décideurs politiques dans le domaine de l'éducation peuvent tirer parti de la recherche comparative, et en apprendre davantage sur les différents facteurs qui ont un impact sur la réussite scolaire. S'inspirant des succès dans d'autres systèmes d'éducation, ils peuvent ensuite adapter les politiques et les pratiques à leur contexte local en y ajoutant des éléments spécifiques afin de rendre leur propre système unique en son genre.

S'ASSURER QUE L'ENVIRONNEMENT EST PROPICE À L'APPRENTISSAGE POUR TOUS...

L'enquête PISA montre que les élèves ont tendance à être plus performants dans des établissements offrant un environnement propice à l'apprentissage ; elle indique aussi que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont moins susceptibles d'être dans des classes disciplinées que les élèves issus de milieux favorisés. Cependant, même après avoir pris en compte le statut socio-économique des établissements et des élèves, les établissements où l'absentéisme des élèves est plus faible ou qui bénéficient d'un climat de discipline plus favorable ont tendance à être plus performants.

En d'autres termes, les élèves sont plus performants lorsqu'ils fréquentent des établissements disposant d'un meilleur climat de discipline, en partie parce que ces établissements ont tendance à être fréquentés par un plus grand nombre d'élèves issus de milieux favorisés (qui sont en règle générale performants), en partie aussi parce que cette caractéristique socio-économique favorable des élèves renforce un climat propice à l'apprentissage, et enfin pour des raisons qui ne sont pas directement liées à des facteurs socio-économiques. Dans la mesure où un climat de discipline plus favorable peut être considéré comme une condition préalable à une amélioration de la performance des élèves, ces interactions mettent en lumière l'importance de pousser les enseignants les plus talentueux à prendre en charge les classes les plus difficiles, et de s'assurer que les enfants de tous les milieux socio-économiques apprennent dans un climat de discipline positif.



Les systèmes d'évaluation et d'information, déjà en place dans la plupart des pays et économies, peuvent être utilisés pour identifier les établissements qui ont besoin d'une aide particulière. La Pologne (voir l'encadré IV.2.1), le Mexique (voir l'encadré II.2.4 dans le volume II) et la Colombie (voir l'encadré IV.4.3), par exemple, ont amélioré l'infrastructure d'information de leurs systèmes d'éducation afin de pouvoir mieux identifier et aider les établissements en difficulté.

... ET OFFRIR UN SOUTIEN POUR ATTIRER ET RETENIR LES ENSEIGNANTS QUALIFIÉS.

Fait encourageant, les environnements d'apprentissage se sont en général améliorés entre 2003 et 2012, même si dans tous les pays et économies, on trouve encore certains établissements où l'environnement d'apprentissage est mauvais. Quelles sont les interventions les plus efficaces pour ces établissements ? Les résultats de l'enquête PISA montrent que, lorsque l'on compare deux établissements, publics ou privés, de même taille, dans des endroits similaires, et dont les élèves partagent un statut socio-économique équivalent, le climat de discipline a tendance à être meilleur dans l'établissement qui ne souffre pas d'une pénurie d'enseignants qualifiés. Il existe une corrélation entre la pénurie d'enseignants et le climat de discipline, mais il n'est pas possible d'identifier la nature de cette relation à partir de ces données. Il se peut, par exemple, que les enseignants évitent les établissements connaissant davantage de problèmes de discipline. D'un autre côté, une pénurie d'enseignants qualifiés peut nuire au climat de discipline. Quel que soit le cas, l'action publique doit briser ce cercle vicieux. Le fait que ces corrélations soient bien plus faibles dans certains pays ou certaines économies plutôt que dans d'autres montre qu'il est possible de remédier à ce problème.

La qualité d'un établissement ne peut pas surpasser la qualité de ses enseignants et de son chef d'établissement. Les pouvoirs publics, à l'image des entreprises, devraient connaître leurs besoins afin de se doter d'une main-d'œuvre efficace : un vivier de personnes talentueuses au sein duquel recruter les nouveaux salariés, des procédures de sélection justes et fiables, une formation initiale et continue, une rémunération adéquate, des récompenses pour les éléments les plus performants, une aide pour ceux qui ont besoin de s'améliorer, et les moyens de pousser vers le départ ceux qui ne peuvent pas ou ne veulent pas s'améliorer.

Quand il s'agit de mettre en place un corps enseignant efficace, il est impérieux de déterminer la priorité de ces engagements par rapport à d'autres choix. Quel salaire les enseignants perçoivent-ils en comparaison à d'autres personnes avec le même niveau de formation ? Que représentent les diplômes à côté d'autres qualifications lorsqu'il s'agit de choisir parmi plusieurs candidats à l'embauche ? Combien de parents souhaiteraient que leurs enfants embrassent une carrière dans l'enseignement ? Quel intérêt les médias – et le public en général – portent-ils à l'école et à l'enseignement ? Et plus important encore, la place qu'occupe un pays dans un classement sportif compte-t-elle plus que sa place dans le classement des résultats scolaires ? Les parents sont-ils plus susceptibles d'encourager leurs enfants à suivre des études plus longues et plus difficiles ? Dans les faits, les réponses à ces questions reflètent l'engagement d'une société envers l'éducation.

Il est intéressant de constater que les pays dont la performance s'est améliorée dans l'enquête PISA, comme l'Estonie (voir l'encadré I.5.1 dans le volume I), la Pologne (voir l'encadré IV.2.1), le Brésil (voir l'encadré I.2.4 dans le volume I), la Colombie (voir l'encadré IV.4.3), le Japon (voir l'encadré III.3.1 dans le volume III) et Israël (voir l'encadré IV.1.4), ont mis en place des politiques qui visent à améliorer la qualité de leur corps enseignant, soit en imposant l'obligation de détenir un diplôme d'enseignant, soit en mettant en place des mesures incitatives pour stimuler les élèves brillants à embrasser la profession d'enseignant, soit en rehaussant les salaires afin de rendre la profession plus attrayante et de retenir plus d'enseignants, soit en proposant des mesures incitatives en faveur de la formation continue des enseignants. Bien que le fait d'offrir de bons salaires aux enseignants ne constitue qu'une partie de l'équation, des salaires plus élevés peuvent aider les systèmes d'éducation à attirer les meilleurs candidats vers l'enseignement. Les résultats de l'enquête PISA montrent que les pays les plus performants ont tendance à offrir aux enseignants des salaires supérieurs par rapport au PIB par habitant.

Les systèmes d'éducation doivent aussi s'assurer que les enseignants sont affectés dans des établissements et dans des classes dans lesquels ils peuvent avoir un réel impact. Les systèmes pourraient réexaminer les dispositifs d'embauche/d'affectation des enseignants afin de s'assurer que les établissements en difficulté obtiennent assez d'enseignants qualifiés, de proposer des mesures incitatives afin d'attirer des enseignants qualifiés dans ces établissements difficiles, et de veiller à ce que les enseignants qui exercent dans ces établissements difficiles participent à des formations continues (des études démontrent que cette dernière catégorie d'enseignants est moins susceptible de participer à un programme de formation professionnelle).



SOUTENIR LES ÉTABLISSEMENTS DÉFAVORISÉS SUR LE PLAN SOCIO-ÉCONOMIQUE...

Les analyses dans ce volume démontrent que les établissements fréquentés par davantage d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés disposent en général de ressources de moins bonne qualité que les établissements fréquentés par un plus grand nombre d'élèves issus de milieux favorisés. L'égalité en matière d'affectation des ressources n'a pas uniquement de l'importance par rapport à l'équité dans l'éducation. Elle est aussi liée à la performance du système d'éducation dans son ensemble. Les résultats montrent que les systèmes d'éducation dont les élèves ont des performances élevées en mathématiques tendent à répartir les ressources de façon plus équitable entre établissements favorisés et établissements défavorisés. Dans ces systèmes, les différences entre les établissements plus performants et les établissements moins performants sont moindres, d'après les déclarations des chefs d'établissement concernant la pénurie d'enseignants et l'adéquation des ressources pédagogiques et des infrastructures. Les différences sont aussi moins marquées en ce qui concerne le temps d'apprentissage moyen en mathématiques entre les établissements fréquentés par des élèves issus de milieux plus favorisés et ceux fréquentés par des élèves moins favorisés.

Par exemple, l'Estonie, la Finlande, l'Allemagne, la Corée et la Slovénie ont tous une performance en mathématiques supérieure à la moyenne de l'OCDE. Dans ces pays, les chefs d'établissement en milieu défavorisé ont eu tendance à signaler que leurs établissements disposaient de ressources pédagogiques adéquates, dans la même mesure, si ce n'est plus, que les chefs d'établissement en milieu favorisé.

... EN UTILISANT DES APPROCHES APPROPRIÉES, EN FONCTION DU NIVEAU DE RESSOURCES GÉNÉRAL...

Comme on pouvait s'y attendre, dans les systèmes où le niveau général des ressources pédagogiques est en-dessous de la moyenne de l'OCDE, l'écart entre les établissements favorisés et les établissements défavorisés a tendance à être plus grand en ce qui concerne les ressources pédagogiques. Les ressources en quantités limitées ont tendance à se concentrer dans les établissements favorisés, tandis que les établissements défavorisés ont tendance à souffrir davantage d'une inadéquation ou d'un manque de ressources. La corrélation entre le niveau général de ressources et la performance globale est aussi très claire.

En revanche, dans les systèmes où le niveau général des ressources pédagogiques est au-dessus de la moyenne de l'OCDE, ni la performance des élèves, ni l'équité dans l'affectation des ressources ne sont liées au niveau général de ces dernières. Dans ces cas précis, le défi consiste à les répartir efficacement et équitablement.

... ET SOUTENIR ÉGALEMENT LES ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS.

L'enquête PISA révèle que dans presque tous les pays et économies participants, les élèves qui ont été préscolarisés ont tendance à être plus performants à l'âge de 15 ans que ceux qui ne l'ont pas été, quel que soit leur statut socio-économique. L'enquête PISA montre également la façon dont la scolarisation dans l'enseignement préprimaire a évolué avec le temps. Les élèves âgés de 15 ans en 2012 sont plus susceptibles que leurs homologues en 2003 d'avoir fréquenté pendant au moins un an l'enseignement préprimaire. Cependant, le taux d'augmentation de la scolarisation dans l'enseignement préprimaire est plus élevé chez les élèves issus de milieux favorisés, ce qui signifie que l'écart socio-économique entre les élèves qui ont été préscolarisés et ceux qui ne l'ont pas été, s'est creusé avec le temps. Les mesures d'action publique qui garantissent que les élèves et les familles issus de milieux défavorisés ont accès à un enseignement préprimaire et à un accueil des jeunes enfants de qualité peuvent contribuer à inverser cette tendance. Il est important d'informer et de conseiller les parents afin que la scolarisation dans l'enseignement préprimaire augmente, et ce pour tous les enfants, quel que soit leur statut socio-économique. Les pouvoirs publics devraient s'assurer qu'un enseignement préprimaire de qualité est disponible au niveau local, en particulier lorsque des familles défavorisées sont concentrées dans certaines zones géographiques. Les autorités devraient aussi développer des mécanismes de financement de l'enseignement préprimaire équitables et efficaces afin d'alléger la charge financière supportée par les familles.

Israël (voir l'encadré IV.1.4), l'Allemagne (voir l'encadré II.3.2 dans le volume II), le Mexique (voir l'encadré II.2.4 dans le volume II), la Turquie (voir l'encadré I.2.5 dans le volume I) et le Brésil (voir l'encadré I.2.4 dans le volume I) ont récemment mis en œuvre des actions publiques ciblées qui visent à améliorer la performance des établissements ou des élèves ayant les plus faibles résultats, ou ont distribué davantage de ressources aux régions et établissements qui en avaient le plus besoin. Compte tenu de l'importance de l'équité dans l'affectation des ressources, l'OCDE a lancé un nouveau projet¹ sur cette question et des informations plus détaillées sur la façon dont les pays les plus performants répartissent leurs ressources seront disponibles à partir de 2015.



CONCILIER AUTONOMIE PROFESSIONNELLE ET CULTURE COLLABORATIVE AU SEIN DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES.

Au cours des dernières années, de nombreux systèmes d'éducation ont repensé les rôles au sein de la direction des établissements afin d'améliorer les résultats d'éducation et d'instaurer une autonomie et une responsabilisation accrues au sein des établissements. Cette réflexion arrive à un moment où, dans de nombreux pays, une plus forte décentralisation est associée à davantage d'autonomie pour les établissements, à une responsabilisation accrue au niveau des résultats des établissements et des élèves, à une utilisation plus pertinente des théories en matière d'éducation et des processus pédagogiques, et à une responsabilité plus large dans le soutien apporté aux communautés scolaires locales et à d'autres établissements et services publics. Il s'agit d'un réel tournant qui consiste à laisser de côté un modèle de gestion tayloriste et à se tourner vers un modèle différent mieux adapté à la gestion des professionnels de l'éducation ou des « travailleurs du savoir ». L'ancien modèle présente généralement des systèmes bureaucratiques de « commande et de contrôle » qui laissent peu de marge de manœuvre aux travailleurs et superviseurs dans l'usine ou au niveau de la prestation de services dans l'organisation. Dans le nouveau modèle, les gens qui sont, en fait, responsables de la fabrication du produit ou de la prestation de services ont bien plus de contrôle sur la manière dont les ressources sont utilisées, les effectifs déployés et le travail organisé et effectué.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que dans les systèmes les plus performants, les établissements disposent d'une plus grande autonomie, proposent des mesures incitatives et sont donc en mesure de s'améliorer. Dans les systèmes d'éducation de Hong-Kong (Chine), du Japon, des Pays-Bas et de la Corée, par exemple, les établissements ont une plus grande responsabilité dans la mise en place des politiques de discipline, d'évaluation et d'admission des élèves dans l'établissement, ainsi que dans le choix des manuels scolaires utilisés et des cours dispensés.

Cependant, une politique isolée qui accorde une plus grande autonomie aux établissements n'aboutira pas à elle seule à de meilleurs résultats. Les établissements qui disposent d'une plus grande autonomie ont tendance à avoir une performance plus élevée que les établissements ayant une autonomie plus limitée lorsque l'ensemble du système d'éducation utilise des mécanismes de responsabilisation tels que la mise en place d'objectifs clairs par rapport à ce que les élèves sont supposés apprendre et le partage d'informations concernant les résultats, et/ou lorsque les chefs d'établissement et les enseignants collaborent dans la gestion des établissements. Certains pays, comme la Colombie (voir l'encadré IV.4.3), la Pologne (voir l'encadré IV.2.1) et la Corée (voir l'encadré I.4.1 dans le volume I), ont accordé davantage d'autonomie aux établissements et aux administrations locales, tout en reconnaissant que l'autonomie ne fonctionne que dans un contexte de collaboration et de responsabilisation. D'autres, comme le Portugal (voir l'encadré III.4.1 dans le volume III), ont remodelé l'organisation des établissements pour faciliter la collaboration et les économies d'échelle entre les établissements en créant des groupements scolaires. Les approches de ces pays en faveur d'une autonomie accrue suggèrent que c'est la combinaison de plusieurs conditions, plutôt qu'une politique unique isolée, qui conduit à de meilleurs résultats.

RECONNAÎTRE QUE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION NE RÉPOND PAS FORCÉMENT AUX MÉCANISMES QUI RÉGISSENT L'ÉCONOMIE DE MARCHÉ.

En revanche, certaines caractéristiques, en particulier la prévalence des établissements privés et la concurrence au sein d'un même bassin scolaire, ne présentent aucun lien tangible avec la performance des élèves, du moins au niveau du système. Les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés, qui ont tendance à obtenir de meilleurs résultats, ont aussi davantage tendance à fréquenter des établissements privés et en concurrence au sein d'un même bassin scolaire. En conséquence, après la prise en considération du statut socio-économique, les établissements privés ne sont pas plus performants que les établissements publics ; et les établissements qui sont en concurrence dans un même bassin scolaire n'ont pas de meilleurs résultats que ceux qui ne sont pas confrontés à la concurrence. Même s'il est possible que certains parents fassent profiter leurs enfants du contexte socio-économique favorisé des établissements privés et des ressources qui s'y rapportent, les systèmes d'éducation dans leur ensemble ne semblent pas tirer profit d'une plus grande prévalence des établissements privés ou d'un degré de concurrence supérieur entre les établissements.

En fait, la concurrence inter-établissements est un concept à multiples facettes. La façon dont un chef d'établissement perçoit la concurrence entre établissements n'est pas forcément la même que celle des parents des élèves qui fréquentent le même établissement. Fait plus inquiétant encore, dans les pays et économies ayant administré le questionnaire PISA destiné aux parents, les parents défavorisés sont largement plus susceptibles que les parents favorisés d'indiquer qu'ils considèrent que les facteurs « dépenses limitées » et « aides financières » sont très importants lors du choix de l'établissement. Bien que les parents de tous les milieux estiment que la réussite scolaire est un facteur important lors du



choix de l'établissement de leur enfant, le pourcentage des parents issus d'un milieu favorisé qui estiment que ce facteur est « très important » dépasse de 9 points, en moyenne, celui des parents issus d'un milieu défavorisé. Ces écarts laissent entendre que les parents issus de milieux défavorisés peuvent considérer que le coût de certains établissements limite leur choix. Si les élèves issus d'un milieu défavorisé ne peuvent pas fréquenter les établissements les plus performants à cause de ces contraintes financières, les systèmes d'éducation qui accordent une plus grande liberté aux parents dans le choix de l'établissement de leur enfant amélioreront nécessairement moins efficacement la performance générale de l'ensemble des élèves.

OFFRIR DES OPPORTUNITÉS À TOUS LES ÉLÈVES...

Les résultats de l'enquête PISA 2012, comme ceux des évaluations PISA antérieures, montrent qu'en général, les systèmes d'éducation qui tentent de répondre aux différents besoins des élèves en instaurant une différenciation – appelée stratification – au niveau des établissements, des années d'études et des classes, ne parviennent pas à améliorer leurs résultats globaux ; et dans certains cas, leur performance est inférieure à la moyenne et plus inégale sur un plan socio-économique. Par exemple, une analyse transnationale montre que dans les systèmes où un nombre plus important d'élèves redouble, l'impact de leur statut socio-économique sur leur performance est plus marqué. Les élèves qui fréquentent des établissements qui ne pratiquent aucun regroupement par aptitudes ont également obtenu, en 2012, des résultats en mathématiques supérieurs de 8 points par rapport à leurs homologues en 2003, alors que les élèves qui fréquentent des établissements qui pratiquent le regroupement par aptitudes dans tout ou partie des cours ont obtenu, dans l'enquête PISA 2012, des résultats inférieurs à leurs homologues dans l'enquête PISA 2003.

Dans les systèmes très stratifiés, les établissements scolaires peuvent être encouragés à sélectionner les élèves dont le potentiel est prometteur au détriment des élèves en difficulté s'il existe une possibilité de transférer ces derniers vers d'autres établissements. En revanche, dans les systèmes non sélectifs, les établissements doivent faire en sorte de développer au maximum le potentiel d'élèves dont le niveau est très varié. Potentiellement, cette différence d'approche permet d'expliquer pourquoi les systèmes dont le niveau de différenciation est plus faible parviennent à de meilleurs résultats en matière d'équité. Les systèmes d'éducation qui font le choix de la différenciation doivent s'attacher à mettre en place des mesures appropriées afin d'éviter que certains élèves ne soient « exclus » du système.

Bonne illustration de ces résultats, la Pologne (voir l'encadré IV.2.1) a, par exemple, réformé son système d'éducation en repoussant l'âge auquel les élèves sont orientés vers différentes filières ; de même, en Allemagne (voir l'encadré II.3.2 dans le volume II), les établissements commencent à diminuer le nombre de niveaux de stratification dans l'ensemble des programmes d'éducation.

... ET LES MOTIVER.

Les résultats de l'enquête PISA 2012 montrent également que les élèves scolarisés dans des systèmes moins sélectifs déclarent que le fait de faire des efforts en mathématiques et d'apprendre les mathématiques joue un rôle important pour leur future carrière. Ce constat ne signifie pas forcément qu'en cas de modification des politiques de stratification, les élèves des systèmes stratifiés auraient davantage de motivation pour étudier, car l'enquête PISA n'évalue pas les relations de cause à effet. Cependant, les décideurs politiques dans les systèmes très stratifiés doivent prendre en compte non seulement les résultats d'éducation par rapport au concept d'équité, mais aussi les résultats non cognitifs, tels que l'attitude des élèves face à l'apprentissage.

DEMANDER AUX ÉLÈVES D'ÉVALUER LES PERFORMANCES DES ÉTABLISSEMENTS ET DES ENSEIGNANTS DANS LE BUT D'AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE.

Par rapport à l'enquête PISA 2003, davantage d'établissements font appel aux évaluations des élèves pour situer leur performance par rapport à celle d'autres établissements ou pour suivre les pratiques des enseignants. L'étendue de ces évaluations ne se limite pas aux élèves. Les établissements utilisent différents types d'appréciation comme des dispositifs d'auto-évaluation et des évaluations externes, ainsi que l'évaluation des enseignants. L'enquête PISA montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 92 % des élèves fréquentent un établissement qui utilise au minimum l'auto-évaluation ou l'évaluation externe pour garantir et améliorer la qualité de l'établissement, et 60 % des élèves fréquentent un établissement qui sollicite un retour d'information par écrit de leurs élèves concernant les cours, les enseignants ou les ressources, en plus des auto-évaluations et/ou des évaluations externes de l'établissement. Les résultats de l'enquête PISA montrent aussi que dans les systèmes qui ont atteint un niveau élevé d'équité, davantage d'établissements tendent à solliciter un retour d'information par écrit de leurs élèves à propos des cours, des enseignants et des ressources.



Les examens de l'OCDE sur les systèmes d'évaluation dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2013) font ressortir l'importance d'encourager l'ensemble du personnel et des élèves à participer aux auto-évaluations et à utiliser le retour d'information des élèves concernant les enseignants à des fins formatives. Certains pays encouragent les élèves à participer à l'évaluation de l'établissement en mettant en place des conseils d'élèves ou en effectuant des enquêtes auprès des élèves. Afin d'utiliser de manière efficace le retour d'information reçu des élèves, le personnel de l'établissement doit être aidé pour interpréter les données d'évaluation et les traduire en actions. Un climat de confiance entre le personnel de l'établissement et les élèves, et un engagement ferme de la part de la communauté scolaire, sont essentiels au bon fonctionnement de cette pratique.

ADOPTER UNE APPROCHE COHÉRENTE, SYSTÉMATIQUE ET CONTINUE POUR AMÉLIORER LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION.

Dans la mesure où les politiques et pratiques éducatives, les ressources investies dans l'éducation, l'environnement d'apprentissage, le statut socio-économique, le profil démographique des établissements et les résultats d'éducation sont tous interdépendants, une approche cohérente et systématique est nécessaire. De plus, puisqu'avec le temps, les systèmes d'éducation évoluent, que cela soit voulu ou non, pour répondre aux facteurs externes, les efforts pour améliorer les systèmes d'éducation doivent s'inscrire dans la continuité. La Corée (voir l'encadré I.4.1 dans le volume I), la Turquie (voir l'encadré I.2.5 dans le volume I), la Colombie (voir l'encadré IV.4.3), l'Estonie (voir l'encadré I.5.1 dans le volume I) et le Japon (voir l'encadré III.3.1 dans le volume III), pour ne citer qu'eux, ont mis en place des plans de développement stratégique. Ceux-ci anticipent les défis (par exemple, les changements démographiques) et fournissent des orientations pour mettre en œuvre des politiques et des programmes cohérents à différents niveaux d'enseignement. Dans la plupart des cas, ils sont assez flexibles pour être modifiés et s'adapter ensuite au contexte local. Les résultats de l'enquête PISA indiquent aux décideurs politiques qu'il existe, certes, plusieurs points communs entre les systèmes d'éducation les plus performants, entre les systèmes qui font preuve d'une plus grande équité ou entre les établissements les plus performants, mais qu'*in fine*, aucune politique ou pratique ne garantit à elle seule la réussite.

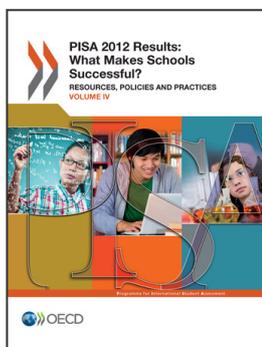
Note

1. Le projet s'intitule : Examens de l'OCDE des politiques pour un usage plus efficace des ressources scolaires (Examens sur les ressources scolaires).

Référence

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>



Extrait de :
PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV)
Resources, Policies and Practices

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Conséquences pour l'action publique de la gestion et des pratiques des établissements », dans *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV) : Resources, Policies and Practices*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205369-10-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. 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 ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.