



## 4

# Gouvernance des établissements d'enseignement, évaluations et responsabilisation

Le présent chapitre analyse la gouvernance des systèmes d'éducation, les pratiques d'évaluation et les procédures de responsabilisation, et leur corrélation avec la performance des élèves dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA. Il examine l'autonomie des établissements, la participation des enseignants ainsi que la participation publique et privée à la gouvernance des établissements, les choix des établissements, les politiques en matière d'examen, les pratiques d'évaluation et leurs objectifs, l'assurance qualité et les usages faits des données recueillies lors des évaluations.

### Note concernant les données d'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.

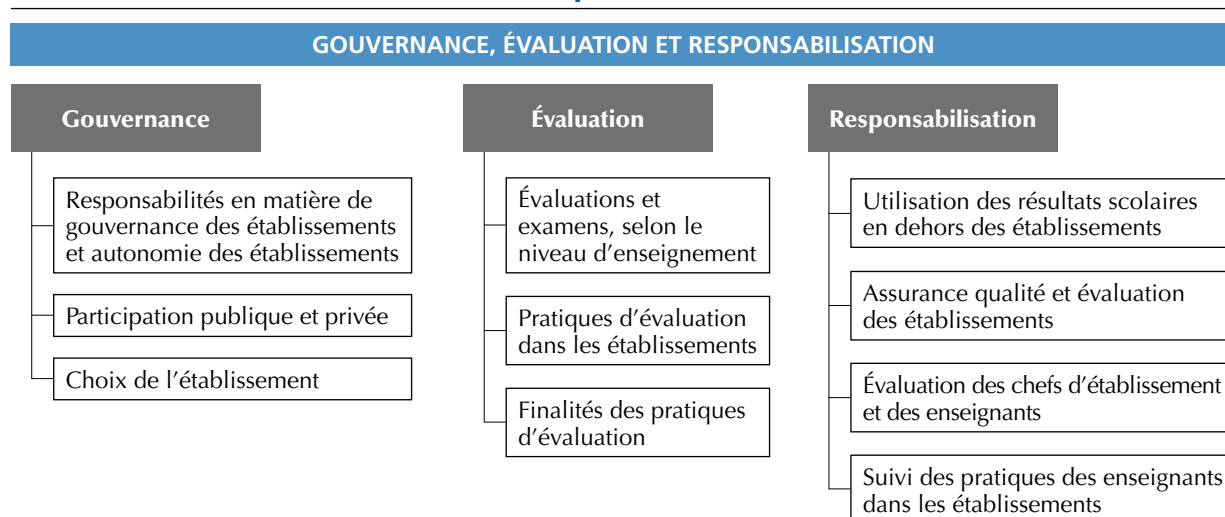


Dans la plupart des pays à revenu moyen et à revenu élevé, la scolarité obligatoire est garantie par les pouvoirs publics et gérée par les autorités en charge de l'éducation, les parties prenantes et/ou des entités indépendantes. La gouvernance de ces systèmes d'éducation complexes nécessite de concilier la capacité à s'adapter face à la diversité des situations au niveau local et la capacité à offrir une éducation équitable et de qualité à tous les élèves, indépendamment de leur milieu social, de leurs aptitudes et de leurs centres d'intérêt (voir l'encadré II.4.1). Pour y parvenir, des décisions doivent être prises quant au rôle des chefs d'établissement, des enseignants, des parents, des conseils de direction des établissements, des pouvoirs publics et des organisations privées dans la gestion des établissements d'enseignement, en ce qui concerne la concurrence entre les établissements, l'évaluation des élèves, le suivi des pratiques des enseignants, l'évaluation des chefs d'établissement et la responsabilité des établissements vis-à-vis de la qualité de l'enseignement qu'ils offrent (voir le graphique II.4.1).

### Que nous apprennent les résultats ?

- Les établissements en Lituanie, à Macao (Chine), aux Pays-Bas, en République tchèque et au Royaume-Uni bénéficient de l'autonomie la plus importante, tandis que les établissements en Grèce, en Jordanie, en Tunisie et en Turquie bénéficient de l'autonomie la moins importante. Dans les systèmes d'éducation où les chefs d'établissement ont davantage de responsabilités dans la gouvernance des établissements, les élèves obtiennent un score plus élevé en sciences, et cette corrélation est plus forte dans les systèmes d'éducation où le pourcentage des élèves dont les résultats scolaires sont suivis au fil du temps et publiés est plus élevé que la moyenne de l'OCDE.
- Dans les pays de l'OCDE, 84 % des élèves fréquentent des établissements publics, 12 % fréquentent des établissements privés subventionnés par l'État et 4 % fréquentent des établissements privés indépendants. Les élèves des établissements privés obtiennent un score plus élevé en sciences que ceux des établissements publics. Cependant, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, les élèves des établissements publics obtiennent un score plus élevé que les élèves des établissements privés, en moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 22 systèmes d'éducation.
- Les élèves dont les parents tiennent compte de l'éloignement des établissements et des frais de scolarité dans leur choix d'un établissement pour leur enfant obtiennent un score moins élevé en sciences, même après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements.
- Les tests normalisés sont largement utilisés dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA. Dans près de cinq systèmes d'éducation sur six, plus d'un élève sur deux est évalué au moins une fois par an à l'aide de tests normalisés obligatoires, et dans près de trois pays sur quatre, plus d'un élève sur deux est évalué au moins une fois par an à l'aide de tests normalisés facultatifs.
- Presque tous les établissements ayant participé à l'enquête PISA 2015 ont défini par écrit leur programme scolaire et leurs objectifs pédagogiques, ont recours à des évaluations internes ainsi qu'à un enregistrement systématique des données, y compris les résultats obtenus aux examens et le taux d'obtention d'un diplôme, à des fins d'assurance qualité et d'amélioration.

Graphique II.4.1 ■ **Gouvernance, évaluation et responsabilisation, d'après les résultats de l'enquête PISA 2015**





### Encadré II.4.1 Gouvernance de systèmes d'éducation complexes

Au cours des quelques dernières décennies, de nombreux pays de l'OCDE ont décentralisé la gestion de leur système d'éducation et ont accordé davantage d'autonomie aux établissements d'enseignement ainsi qu'aux autorités scolaires locales afin de répondre plus directement aux besoins des citoyens. Les informations sur les résultats des établissements et des élèves étant devenues plus facilement accessibles, les parents et autres parties prenantes (comme les enseignants, les élèves et les syndicats) sont devenus plus exigeants et davantage impliqués dans les prises de décisions concernant l'éducation. La complexité accrue des mécanismes de gouvernance, associée à un accroissement du nombre des parties prenantes ainsi que de la disponibilité et de l'utilisation des données relatives aux évaluations et à la responsabilisation, requiert une nouvelle approche de la gouvernance (Burns et Köster, 2016).

Les systèmes d'éducation sont des systèmes complexes : ils sont constitués de réseaux d'acteurs interdépendants dont les actions affectent l'ensemble des acteurs, et ces réseaux évoluent, s'adaptent et se réorganisent. Les systèmes complexes ne fonctionnent pas de façon linéaire mais présentent un ensemble de caractéristiques bien définies : points de basculement, boucles de rétroaction, dépendance et sensibilité du cheminement vis-à-vis des contextes locaux (Snyder, 2013).

#### Complexité

La compréhension de la complexité est importante pour l'élaboration des politiques et des réformes, car les systèmes complexes ne peuvent pas être gouvernés efficacement au moyen des mécanismes simples et linéaires du cycle traditionnel des décisions politiques. La simple délégation du pouvoir aux autorités locales ne suffit pas à améliorer le fonctionnement du système, il faut aussi accorder une attention particulière aux connexions et à l'interactivité présentes au sein du système. Cette interactivité implique qu'une même intervention peut générer à la fois des effets positifs et négatifs dans différentes parties du système. Par exemple, la publication d'informations sur la performance d'un établissement peut avoir des répercussions différentes sur un établissement florissant et sur un établissement qui peine à attirer des élèves performants. Il faut donc faire en sorte de faciliter et d'exploiter le retour d'information constant qui est nécessaire pour orienter les systèmes complexes lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de réformes. Bien qu'il puisse être tentant de chercher des réponses politiques simples et uniques à un problème spécifique, les solutions simples aux problèmes complexes sont condamnées à échouer. La gouvernance publique doit rester suffisamment flexible pour tirer les enseignements de circonstances spécifiques et s'y adapter.

#### Les cinq éléments d'une gouvernance moderne pour des systèmes complexes

Une gouvernance moderne en matière d'éducation doit être capable de jongler en même temps avec le dynamisme et la complexité du système, tout en poursuivant résolument les objectifs établis. Elle doit en outre y parvenir aussi efficacement que possible avec un budget limité. Une gouvernance moderne et efficace en matière d'éducation présente les caractéristiques suivantes :

- **Elle se concentre sur les processus, non sur les structures.** La plupart des structures de gouvernance peuvent être efficaces dans des conditions favorables. Ce n'est pas le nombre de niveaux différents, et le pouvoir détenu à chacun de ces niveaux, qui détermine l'efficacité ou la faiblesse d'un système, mais plutôt la force de l'harmonisation à travers le système, l'implication des acteurs et les processus qui sous-tendent la gouvernance et les réformes.
- **Elle est flexible et capable de s'adapter au changement et aux événements imprévus.** Le renforcement de la capacité d'un système à tirer les enseignements des retours d'information est un élément fondamental du processus, et constitue également une étape nécessaire pour l'assurance qualité et la responsabilisation.
- **Elle s'appuie sur le renforcement des capacités, l'implication des parties prenantes et un dialogue ouvert.** Elle n'est pas cependant dépourvue de direction : l'implication de davantage de parties prenantes n'est efficace que lorsqu'une vision stratégique et un ensemble de processus permettent de mettre à profit leurs idées et contributions.
- **Elle requiert une approche globale à l'échelle du système.** Ceci requiert l'alignement des politiques, des rôles et des responsabilités afin d'accroître l'efficacité et de réduire les chevauchements ou conflits potentiels (par exemple, entre la responsabilité et la confiance, ou entre l'innovation et la prévention des risques).
- **Elle tire parti des données probantes et des travaux de recherche afin d'étayer l'élaboration des politiques et des réformes.** Un système solide de savoir associe les données descriptives du système, les résultats des travaux de recherche et les connaissances des experts. La clé est de savoir quelles données utiliser, quand, pourquoi et comment les utiliser.

#### Références

Burns, T. et F. Köster (eds.) (2016), *Governing Education in a Complex World*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>; et Burns, T., F. Köster et M. Fuster (2016), *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en>.  
 Snyder, S. (2013), "The Simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 96, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>.



## COMMENT LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION SONT-ILS GOUVERNÉS ?

### Responsabilités en matière de gouvernance des établissements et autonomie des établissements

Parmi les nombreuses décisions qui incombent aux autorités en charge de l'éducation et aux établissements, celles qui se rapportent à la répartition et la gestion des responsabilités en matière d'éducation ont des répercussions directes sur l'enseignement et l'apprentissage. Depuis le début des années 1980, de nombreux systèmes d'éducation, par exemple ceux de l'Australie, du Canada, de l'Espagne, de la Finlande, de Hong-Kong (Chine), d'Israël, du Royaume-Uni, de Singapour et de la Suède, accordent davantage de responsabilités aux établissements dans les prises de décisions concernant les programmes scolaires et l'affectation des ressources (Cheng et Lee, 2016 ; Fuchs et Woessmann, 2007 ; Wang, 2013). Cette tendance repose sur le principe que les établissements individuels disposent d'enseignants hautement qualifiés et de chefs d'établissement compétents qui sont bien placés pour évaluer les besoins de leurs élèves en matière d'apprentissage, et qui peuvent concevoir, repenser et mettre en œuvre des programmes scolaires, des évaluations internes et des mécanismes de responsabilisation rigoureux sans avoir le sentiment d'être surchargés de travail (Caldwell et Spinks, 2013 ; Department for Education, 2010 ; Hanushek, Link et Woessmann, 2013). Cette gestion à l'échelle des établissements rend donc nécessaire d'accroître la responsabilité en matière de prise de décision et la responsabilisation des chefs d'établissement et, dans certains cas, les responsabilités des enseignants ou des directeurs de département en matière de gestion. Cependant, les systèmes d'éducation diffèrent sur le plan du degré d'autonomie qu'ils accordent aux établissements et des domaines dans lesquels ils octroient cette autonomie.

L'enquête PISA 2015 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer qui, des enseignants, du chef d'établissement, du conseil de direction de l'établissement, des autorités nationales, régionales ou locales en charge de l'éducation<sup>1</sup>, ou de plusieurs de ces acteurs, bénéficie d'une responsabilité significative quant à l'affectation des ressources aux établissements (recrutement et licenciement des enseignants, définition du salaire initial des enseignants et des augmentations ultérieures, et définition du budget et de son affectation au sein des établissements), au choix des programmes et des évaluations pédagogiques au sein de l'établissement (élaboration des politiques d'évaluation des élèves, choix des manuels scolaires, choix des cours et de leur contenu pédagogique), et à la définition des politiques d'évaluation des élèves ainsi que des politiques en matière de discipline et d'admission<sup>2</sup>.

Dans les pays de l'OCDE, la plupart des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré bénéficier d'une responsabilité significative quant au recrutement des enseignants (c'est le cas de 70 % des élèves) ou à leur licenciement (c'est le cas de 57 % des élèves), mais moins d'un élève sur quatre est scolarisé dans un établissement dont le chef d'établissement a déclaré bénéficier d'une responsabilité significative quant à la définition du salaire initial des enseignants (20 %) ou des augmentations ultérieures (23 %) (voir le tableau II.4.1). Plus de la moitié des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré bénéficier d'une responsabilité significative en ce qui concerne les questions budgétaires, y compris l'affectation du budget au sein de l'établissement, les politiques en matière d'évaluation, de discipline et d'admission, et le choix des cours proposés dans l'établissement. D'un système d'éducation à l'autre, la responsabilité quant au recrutement et au licenciement des enseignants varie considérablement. En Grèce, en Jordanie, en Tunisie et en Turquie, moins d'un élève sur dix fréquente un établissement dont le chef d'établissement a déclaré bénéficier d'une responsabilité significative en matière de recrutement, tandis qu'en Islande, au Monténégro, en République tchèque et en Suède, presque tous les élèves sont scolarisés dans des établissements où c'est le cas.

Selon les chefs d'établissement dans la plupart des pays ayant participé à l'enquête PISA, les enseignants n'exercent qu'une influence limitée sur leurs conditions de travail (recrutement, licenciement et salaire), les questions relatives au budget de l'établissement et ses politiques d'admission (voir le tableau II.4.1). Ils bénéficient d'une plus grande responsabilité quant aux politiques en matière de discipline et d'évaluation, au choix des manuels scolaires et au contenu pédagogique des cours, environ six élèves sur dix ou plus, dans les pays de l'OCDE, fréquentant un établissement où, selon le chef d'établissement, les enseignants bénéficient d'une responsabilité significative concernant ces questions. Environ la moitié des élèves sont scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, les enseignants bénéficient d'une responsabilité significative quant au choix des cours proposés dans l'établissement. Bien que les enseignants bénéficient d'une responsabilité considérable concernant les programmes scolaires dans la plupart des systèmes d'éducation ayant participé à l'enquête PISA, ils disposent dans certains pays de peu d'autonomie en matière de choix des manuels scolaires, de définition des contenus pédagogiques des cours et de décision quant au choix des cours proposés. Par exemple, en Grèce et en Jordanie, moins d'un élève sur dix fréquente un établissement où, selon le chef d'établissement, les enseignants bénéficient d'une responsabilité significative concernant le choix des manuels scolaires, les cours proposés ou leur contenu pédagogique.



Les conseils de direction des établissements assument une responsabilité moindre dans la gestion de l'établissement que les autres parties prenantes, selon les chefs d'établissement (voir le tableau II.4.1). Leurs principales responsabilités concernent les questions budgétaires (en moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ un élève sur trois fréquente un établissement où, selon le chef d'établissement, le conseil de direction bénéficie d'une responsabilité significative quant à la définition du budget de l'établissement ou à son affectation au sein de l'établissement) et les politiques en matière de discipline ; ils participent également dans une certaine mesure aux décisions concernant les cours proposés.

Mais la nature et la composition des conseils de direction des établissements varie considérablement entre les pays (voir l'encadré II.4.2). Ces différences se reflètent dans le rôle qu'ils jouent dans la gestion des établissements selon les différents systèmes d'éducation. En Croatie, par exemple, plus de trois élèves sur quatre fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, le conseil de direction bénéficie d'une responsabilité significative concernant le licenciement et le recrutement des enseignants. Dans l'ex-République yougoslave de Macédoine (dénommée ci-après « ERYM ») et en République dominicaine, plus de sept élèves sur dix sont scolarisés dans un établissement dont le conseil de direction assume une certaine responsabilité quant à la définition du budget. À Singapour, au moins six élèves sur dix fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, le conseil de direction joue un rôle important dans les prises de décisions liées au budget, aux politiques relatives à la discipline et à l'évaluation, et au programme scolaire de l'établissement.

#### Encadré II.4.2 **Les conseils de direction des établissements dans le monde**

Le conseil de direction d'un établissement, aussi appelé conseil d'administration ou comité directeur, est un groupe d'individus auquel incombe la responsabilité de prendre certaines décisions liées à un établissement spécifique ou à un réseau ou groupement d'établissements. Le conseil partage souvent les responsabilités avec une entité publique à un niveau supérieur, comme une autorité en charge de l'éducation au niveau national ou régional, qui définit un cadre dans lequel le conseil de direction de l'établissement bénéficie d'une certaine autonomie. Cependant, les conseils de direction des établissements sont très différents selon les pays en termes de composition et de fonction.

##### **Qui sont les membres des conseils de direction des établissements ?**

Les conseils de direction des établissements peuvent être internes et être constitués exclusivement de membres du personnel de l'établissement, de parents et d'élèves ; ils peuvent être externes et comprendre des membres de la communauté au sens large ; ils peuvent également être une combinaison de ces deux types de conseil (OCDE, 2010). Par exemple, au Danemark, les parents et les élèves élisent parmi leurs pairs les membres du conseil, la moitié au moins étant représentée par les parents (UVM, 2015). Des membres du personnel enseignant et administratif siègent également au conseil, et l'autorité locale des pouvoirs publics peut y intégrer des représentants des entreprises locales ou d'organisations locales à but non lucratif, ou des représentants liés à d'autres établissements de la localité.

Un système similaire existe en Corée du Sud, où les parents et les enseignants élisent à la fois leurs propres représentants et un groupe de responsables locaux<sup>1</sup> (MOE, 2015). Les conseils de direction des établissements peuvent être composés de 5 à 8 membres dans les établissements de moins de 200 élèves, et de 13 à 15 membres dans les établissements de plus de 1 000 élèves. La composition de ces conseils est répartie de façon égale entre les parents, les enseignants et les membres de la communauté<sup>2</sup>. En Espagne, le conseil de direction des établissements est constitué du chef d'établissement, de l'enseignant principal, d'un représentant du conseil municipal, d'un groupe d'enseignants (élus entre pairs) constituant au moins un tiers du conseil, d'un groupe d'élèves et de parents (élus entre pairs) constituant un autre tiers du conseil, et d'un représentant du personnel administratif de l'établissement<sup>3</sup> (BOE, 2013).

Au Canada, les membres de la plupart des conseils de direction des établissements<sup>4</sup> sont élus par la communauté locale et chargés de présider à certains aspects du système scolaire dans la communauté (ACCCS, 2015), tandis qu'aux États-Unis, la plupart sont nommés par le gouverneur de l'état (NASBE, 2016). Les conseils de direction des établissements dans ces pays ne sont pas seulement responsables d'un établissement, mais de l'ensemble d'un réseau d'établissements, de l'enseignement primaire jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le personnel des établissements, les parents et les élèves sont exclus de ces conseils.

##### **Quelles sont les fonctions des conseils de direction des établissements ?**

Les responsabilités des conseils de direction des établissements sont également variables. Les conseils de direction des établissements en Espagne, par exemple, sont informés des problèmes d'admission et de discipline dans l'établissement, ils analysent et évaluent le programme annuel de l'établissement, participent à l'élection du chef d'établissement, et proposent des mesures visant à améliorer les infrastructures et les environnements d'apprentissage de l'établissement (BOE, 2013).

...



Les conseils de direction des établissements portugais présentent une structure complexe constituée de quatre branches qui supervisent conjointement une grande variété de tâches (Eurydice, 2016) :

- Le conseil de direction général élit le chef d'établissement, approuve le « projet éducatif » et les plans d'activités annuels/pluriannuels, examine les résultats de l'auto-évaluation de l'établissement, participe à l'évaluation du chef d'établissement et contribue à établir des relations avec d'autres établissements.
- Le chef d'établissement prépare le budget, assigne les tâches liées à l'enseignement et autres types de tâches au personnel, nomme les responsables de département, sélectionne et recrute le personnel enseignant, gère les infrastructures scolaires et autres ressources éducatives, évalue la performance et représente l'établissement.
- Le conseil pédagogique élabore le « projet éducatif » et les plans d'activités annuels/pluriannuels, organise les programmes de développement professionnel destinés au personnel, adapte le programme scolaire en fonction des besoins de l'établissement, choisit les manuels scolaires, définit le cadre pour le recrutement des enseignants et l'élaboration des emplois du temps des classes, et participe à l'évaluation de la performance des enseignants.
- Le conseil d'administration gère le budget.

Les conseils de direction des établissements dans la Communauté française de Belgique sont chargés d'un ensemble plus restreint de responsabilités (Communauté française de Belgique, 1997). Ils examinent le projet éducatif et assurent le suivi de sa mise en œuvre, et proposent des ajustements si nécessaire. Ils contrôlent également les dépenses effectuées au cours de l'année, notamment pour les activités culturelles et sportives, et prévoient des mécanismes destinés à aider les élèves des familles les plus démunies à assumer le coût de ce type d'activités.

Les conseils de direction des établissements constitués par voie d'élection au Canada et aux États-Unis sont chargés du recrutement d'un surintendant scolaire, du recrutement des enseignants et d'assurer l'entretien et l'amélioration des infrastructures (OPSBA, 2014). Plus généralement, ils gèrent une grande partie des aspects financiers liés à l'activité des établissements et ont souvent, à ce titre, le pouvoir d'imposer des taxes et des frais généraux de scolarité pour équilibrer les budgets. Le programme scolaire, néanmoins, est généralement défini par l'état ou la province.

La situation est différente en Hongrie, où la loi relative à l'éducation nationale n'impose pas l'existence d'un conseil de direction dans les établissements (Nemzeti Jogszabálytár, 2011). Par conséquent, les conseils de direction des établissements jouent traditionnellement un rôle mineur en Hongrie (Szekszárdi, 2006).

#### Notes

1. Les responsables locaux comprennent des experts en droit ou en comptabilité, des fonctionnaires, des anciens élèves, des entrepreneurs locaux et, plus généralement, toute personne de la communauté s'impliquant dans l'amélioration de l'éducation.
2. Les parents constituent souvent une partie légèrement plus importante du conseil de direction de l'établissement par rapport aux enseignants ou aux responsables locaux.
3. Le ou la secrétaire de l'établissement est également secrétaire du conseil de direction de l'établissement. Il ou elle peut participer aux discussions mais ne participe pas aux votes.
4. L'éducation dans les trois territoires canadiens faiblement peuplés, par exemple, est administrée directement par le gouvernement territorial. Une supervision complémentaire est néanmoins assurée par un comité dans chaque établissement.

#### Références

- Boletín Oficial del Estado de España (BOE) (2013), « Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación », BOE-A-2006-7899, [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886).
- Association canadienne des commissions/conseils scolaires (ACCCS) (2015), « Cross-country overview of education structure for public boards of education », <http://cdnsba.org/wp-content/uploads/2010/07/SCHOOL-BOARDS-FINAL.pdf>.
- Communauté française de Belgique (1997), « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », [www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_023.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf).
- Eurydice (2016), « Management staff for early childhood and school education », [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Management\\_Staff\\_for\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Management_Staff_for_Early_Childhood_and_School_Education).
- Ministère de l'Éducation de Corée du Sud (MOE) (2015), « 학교운영위원회 참여는 우리아이의 미래를 위한 일입니다 », <http://www.moe.go.kr/main.do?s=moe>.
- National Association of State Boards of Education (NASBE) (2016), « State education governance matrix », <http://www.nasbe.org/wp-content/uploads/Governance-matrix-January-2016.pdf>.
- Nemzeti Jogszabálytár (2011), « 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről », [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=139880\\_293985](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880_293985).
- OCDE (2010a), *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-fr>.
- Ontario Public School Boards' Association (OPSBA) (2014), « Good governance: A guide for trustees, school boards, directors of education and communities », [http://cge.ontarioschooltrustees.org/files/en\\_good-governance.pdf](http://cge.ontarioschooltrustees.org/files/en_good-governance.pdf).
- Szekszárdi, J. (2006), « Az iskolák belső világa [The inner world of schools] », in « Jelentés a magyar közoktatásról », Budapest.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (UVM) (2015), « Skolebestyrelsen i folkeskolen », <https://www.uvm.dk/da/Uddannelse/Folkeskolen/Organisering-og-ledelse/Skolens-ledelse/Skolebestyrelsen>.



En général, les autorités locales, régionales et nationales assument davantage de responsabilités concernant les ressources, notamment en ce qui concerne la définition du salaire initial des enseignants et des augmentations ultérieures, que concernant les politiques en matière de discipline, d'évaluation et d'admission ou le programme scolaire (voir le tableau II.4.1). Cependant, dans certains systèmes d'éducation, les autorités régionales ou nationales ont également une responsabilité significative quant à ces questions, selon les chefs d'établissement. Par exemple, selon une majorité des chefs d'établissement aux États-Unis, dans l'entité Pékin, Shanghai, Jiangsu, Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), et dans les états fédéraux de Suisse, les autorités locales ou régionales assument une responsabilité significative en matière de programme scolaire, notamment en ce qui concerne la définition du contenu pédagogique des cours, le choix des cours proposés et des manuels scolaires qui seront utilisés. Dans les systèmes d'éducation plus centralisés, comme en Croatie, en Grèce, au Luxembourg, en Tunisie et en Turquie, il a été indiqué que les autorités nationales exerçaient une responsabilité significative concernant les politiques en matière d'évaluation et le programme scolaire.

### **Évolution de la répartition des responsabilités en matière de gouvernance des établissements entre 2009 et 2015**

Entre les évaluations PISA 2009 et PISA 2015, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la répartition des responsabilités en matière de gouvernance des établissements a changé (voir le tableau II.4.4). Par rapport à 2009, moins d'élèves en 2015 fréquentaient des établissements dont les chefs d'établissement indiquaient qu'ils bénéficiaient d'une responsabilité significative concernant la sélection des enseignants à recruter, la définition du budget de l'établissement et de son affectation, la définition des cours proposés, et la définition des politiques de l'établissement en matière d'évaluation, de discipline et d'admission. Au cours de la même période, une responsabilité moindre a été accordée aux enseignants quant à ces cinq tâches, selon les chefs d'établissement, mais ils ont bénéficié de davantage d'autonomie en 2015 qu'en 2009 concernant la sélection d'autres enseignants en vue de leur recrutement.

Selon les déclarations des chefs d'établissement, les conseils de direction des établissements assumaient moins de responsabilités en 2015 qu'en 2009, notamment en ce qui concerne les tâches liées au budget de l'établissement. Les autorités locales ou régionales en charge de l'éducation exerçaient une responsabilité plus importante en 2015 qu'en 2009 quant au budget de l'établissement, mais une responsabilité moindre en 2015 qu'en 2009 concernant la sélection des enseignants à recruter et la définition des cours proposés. Les autorités nationales assumaient davantage de responsabilités en 2015 qu'en 2009 concernant trois des tâches mentionnées, mais une responsabilité moindre en 2015 qu'en 2009 concernant le programme scolaire.

Dans certains systèmes d'éducation, la répartition des responsabilités entre les établissements et les autorités en charge de l'éducation a également changé entre 2009 et 2015 (voir le tableau II.4.4). Par exemple, les chefs d'établissement en Lituanie ont bénéficié d'une responsabilité plus importante quant à la plupart des tâches, notamment en ce qui concerne le salaire des enseignants et le budget de l'établissement. Il apparaît que ces responsabilités ont été transférées principalement des autorités nationales en charge de l'éducation. En Finlande, les chefs d'établissement ont bénéficié d'une autonomie plus importante en 2015 qu'en 2009 quant à la sélection et au licenciement des enseignants, mais ils exerçaient une responsabilité moindre concernant le programme scolaire ainsi que les politiques en matière d'évaluation et de discipline. En Hongrie, les chefs d'établissement disposaient de beaucoup moins d'autonomie en 2015 qu'en 2009 concernant les tâches liées aux ressources. Selon les chefs d'établissement, ces responsabilités ont principalement été transférées aux autorités locales et nationales. En Allemagne et aux États-Unis, une proportion de chefs d'établissement plus importante en 2015 qu'en 2009 ont indiqué que les autorités locales ou régionales en charge de l'éducation exerçaient une responsabilité significative quant à la gouvernance des établissements. Les déclarations des chefs d'établissement au Qatar indiquent que les autorités nationales en charge de l'éducation ont vu leur responsabilité quant à l'ensemble des tâches s'accroître significativement entre 2009 et 2015. En Turquie, les autorités nationales en charge de l'éducation ont assumé davantage de responsabilités quant à l'ensemble des tâches, à l'exception de celles liées aux ressources des établissements et au choix des manuels scolaires. En Slovénie, les autorités nationales en charge de l'éducation ont exercé davantage de responsabilités concernant la sélection et le licenciement des enseignants, le programme scolaire ainsi que les politiques en matière de discipline et d'admission.

Le graphique II.4.2 résume quelles sont les responsabilités qui incombent aux diverses entités impliquées dans la gestion des établissements dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la définition du salaire initial et des augmentations ultérieures des enseignants relève principalement de la responsabilité des autorités nationales tandis que la définition du contenu pédagogique des cours et le choix des manuels scolaires relève de la responsabilité des enseignants. Les politiques en matière d'évaluation et de discipline sont, elles, établies conjointement par les chefs d'établissement et les enseignants. Toutes les autres responsabilités incombent principalement aux chefs d'établissement, y compris le recrutement et le licenciement des enseignants, la supervision des questions budgétaires, la définition des politiques en matière d'admission et la définition des cours proposés dans les établissements<sup>3</sup>.

Graphique II.4.2 ■ **Résumé des responsabilités en matière de gouvernance des établissements**  
Sur la base de la moyenne OCDE

Responsabilité		Entité principalement en charge <sup>1</sup>	Partage avec <sup>2</sup>	Rôle mineur <sup>3</sup>
Ressources : enseignants	Déterminer le salaire initial des enseignants	Autorités nationales	Autorités locales/régionales	Chef d'établissement
	Déterminer les augmentations de salaire des enseignants	Autorités nationales	Autorités locales/régionales	Chef d'établissement
	Choisir les enseignants à engager	Chef d'établissement		Autorités locales/régionales/nationales
	Congédier les enseignants	Chef d'établissement	Autorités locales/régionales	Conseil de direction de l'établissement et autorités nationales
Ressources : budget	Établir le budget de l'établissement	Chef d'établissement	Conseil de direction de l'établissement et autorités locales/régionales	Autorités nationales
	Décider de la ventilation du budget dans l'établissement	Chef d'établissement	Conseil de direction de l'établissement	Autorités locales/régionales
Programme scolaire	Décider des cours à proposer	Chef d'établissement	Enseignants et conseil de direction de l'établissement	Autorités locales/régionales
	Choisir les manuels à utiliser	Enseignants	Chef d'établissement	Autorités nationales
	Déterminer le contenu des cours	Enseignants	Chef d'établissement et autorités nationales	Autorités locales/régionales
Définir les politiques d'évaluation des élèves		Chef d'établissement et enseignants	Autorités nationales	Conseil de direction de l'établissement
Définir le règlement intérieur pour les élèves		Chef d'établissement et enseignants	Conseil de direction de l'établissement	
Décider de l'admission des élèves dans l'établissement		Chef d'établissement		Conseil de direction de l'établissement et autorités locales/régionales

1. Plus de 50 % des élèves sont scolarisés dans des établissements dont les chefs d'établissement indiquent que l'une ou plusieurs de ces entités assument une part très importante de responsabilité.

2. Entre 25 % et 50 % des élèves sont scolarisés dans des établissements dont les chefs d'établissement indiquent que l'une ou plusieurs de ces entités assument une part très importante de responsabilité.

3. Entre 15 % et 25 % des élèves sont scolarisés dans des établissements dont les chefs d'établissement indiquent que l'une ou plusieurs de ces entités assument une part très importante de responsabilité.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.1.

## La répartition des responsabilités sous une perspective différente

Une autre façon d'analyser la répartition des responsabilités quant à la gestion des établissements entre les cinq acteurs qui les assument (les chefs d'établissement, les enseignants, les conseils de direction des établissements, les autorités locales/régionales et les autorités nationales) est de partir du principe que la somme de leurs responsabilités correspond à un chiffre donné – 100, par commodité. Par exemple, si un chef d'établissement indique que seuls les enseignants bénéficient d'une responsabilité significative concernant la définition du contenu pédagogique des cours, alors une valeur de 100 leur est attribuée. S'il indique qu'à la fois les enseignants et le chef d'établissement bénéficient d'une responsabilité significative, alors une valeur de 50 est attribuée à chacun. S'il indique que la responsabilité est partagée entre le chef d'établissement, les enseignants et le conseil de direction de l'établissement, alors une valeur de 33 est attribuée à chacun de ces acteurs, et ainsi de suite.

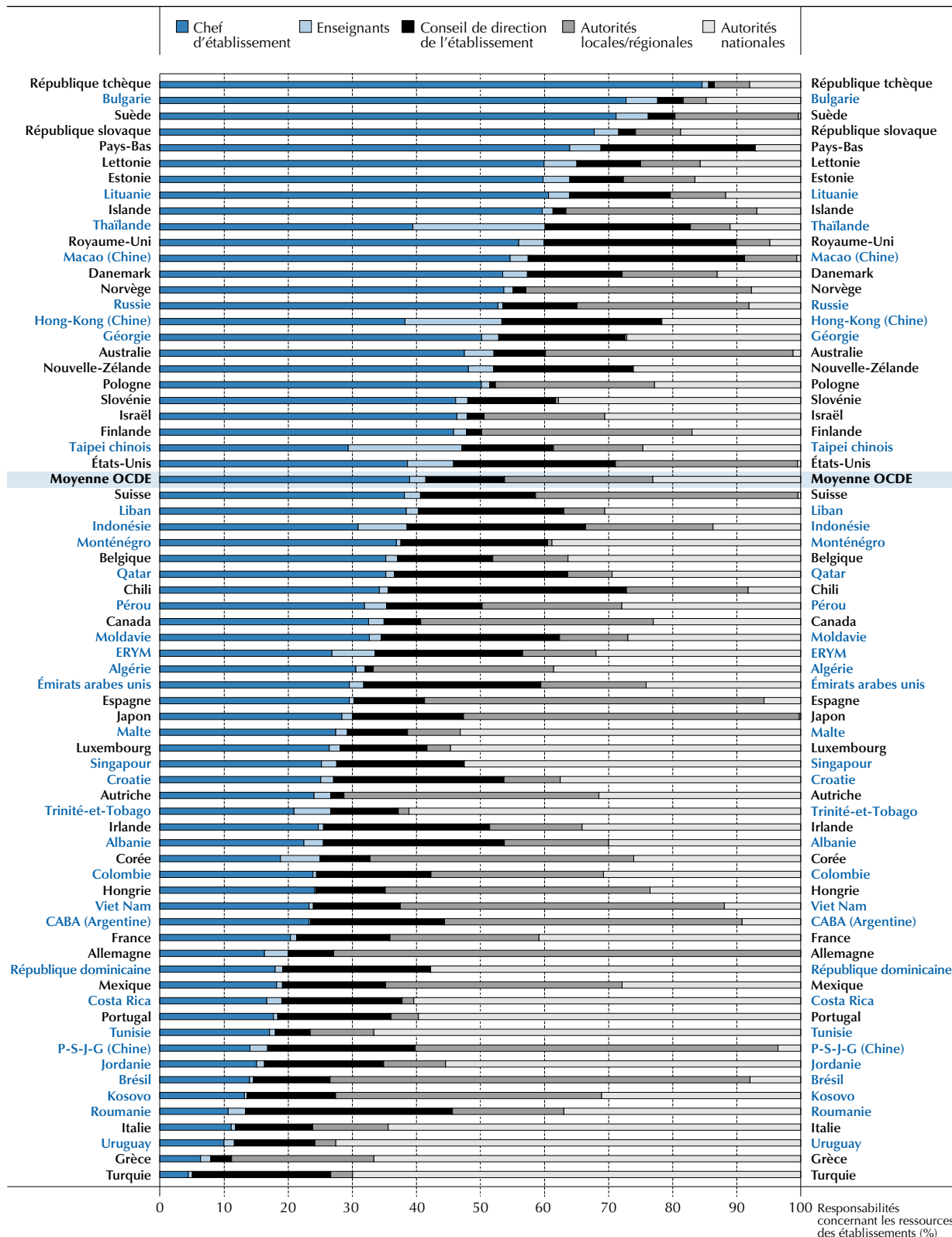
Si l'on analyse les données de cette façon, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la responsabilité quant aux ressources serait assumée à hauteur de 39 % par les chefs d'établissement, de 3 % par les enseignants, de 12 % par les conseils de direction des établissements, de 23 % par les autorités locales ou régionales, et des 23 % restants par les autorités nationales (voir le graphique II.4.3)<sup>4</sup>. Concernant le programme scolaire, la responsabilité incomberait à hauteur de 22 % aux chefs d'établissement, de 44 % aux enseignants, de 8 % aux conseils de direction des établissements, et les 27 % restants seraient partagés entre les autorités locales, régionales et nationales (voir le graphique II.4.4)<sup>5</sup>. La responsabilité quant aux politiques en matière de discipline chez les élèves relèverait principalement des chefs d'établissement (39 %), des enseignants (29 %) et des conseils de direction des établissements (22 %), tandis que le rôle des autorités en charge de l'éducation serait mineur (voir le tableau II.4.2). La responsabilité concernant les politiques en matière d'évaluation des élèves serait principalement assumée par les chefs d'établissement (32 %) et les enseignants (36 %), tandis que le rôle des autres acteurs serait mineur (voir le graphique II.4.5). La responsabilité quant aux politiques relatives à l'admission des élèves dans les établissements serait principalement assumée par les chefs d'établissement (61 %) et, dans une certaine mesure, les autorités publiques en charge de l'éducation (14 % par les autorités locales ou régionales et 7 % par les autorités nationales) (voir le graphique II.4.6).





Graphique II.4.3 ■ Répartition au sein du système d'éducation des responsabilités concernant les ressources des établissements

En partant de l'hypothèse que les responsabilités de ces 5 entités combinées représentent un total de 100 %



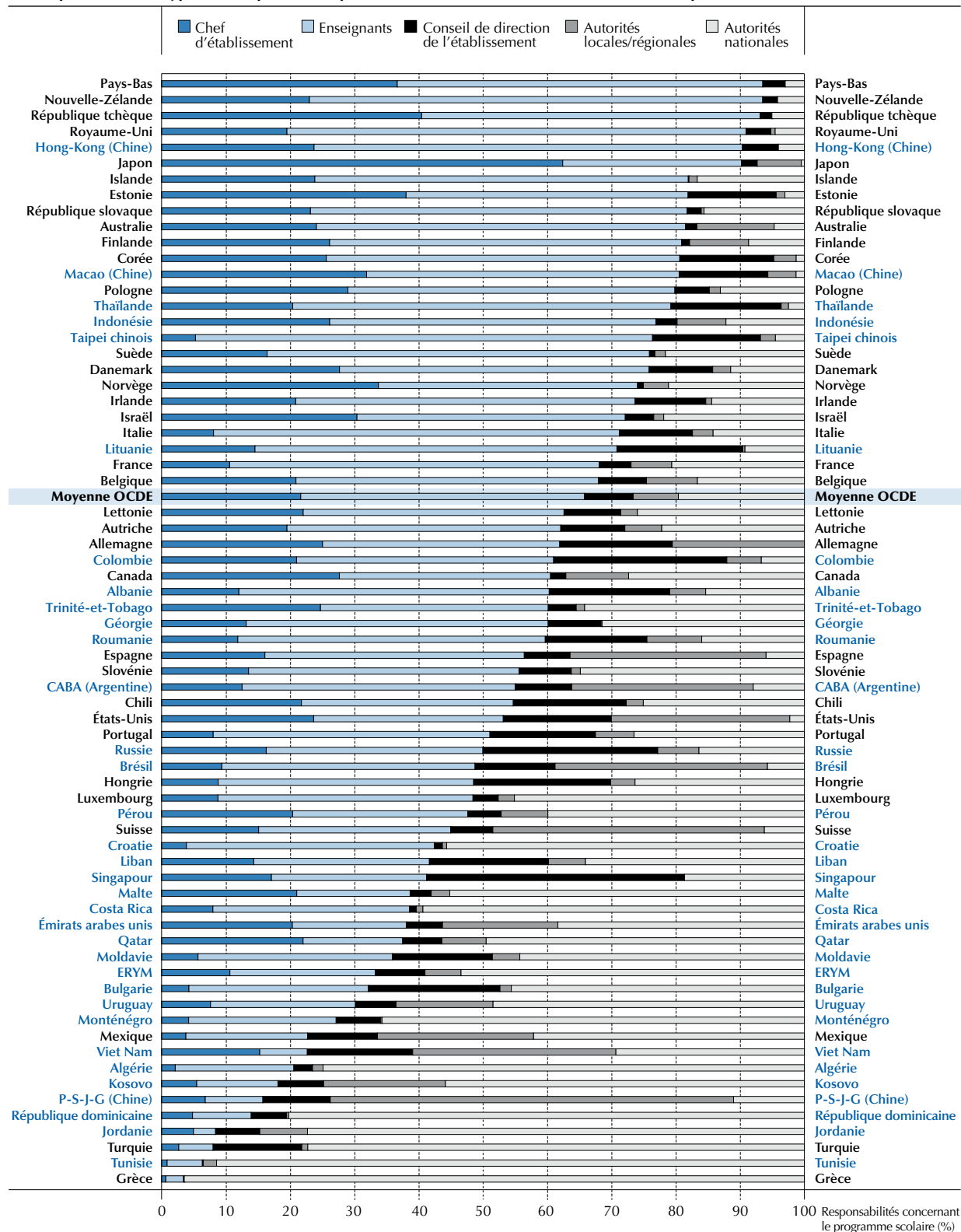
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part de responsabilités incombant aux chefs d'établissement et aux enseignants.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435811>

### Graphique II.4.4 ■ Répartition au sein du système d'éducation des responsabilités concernant le programme scolaire

En partant de l'hypothèse que les responsabilités de ces 5 entités combinées représentent un total de 100 %



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part de responsabilités incombant aux chefs d'établissement et aux enseignants.

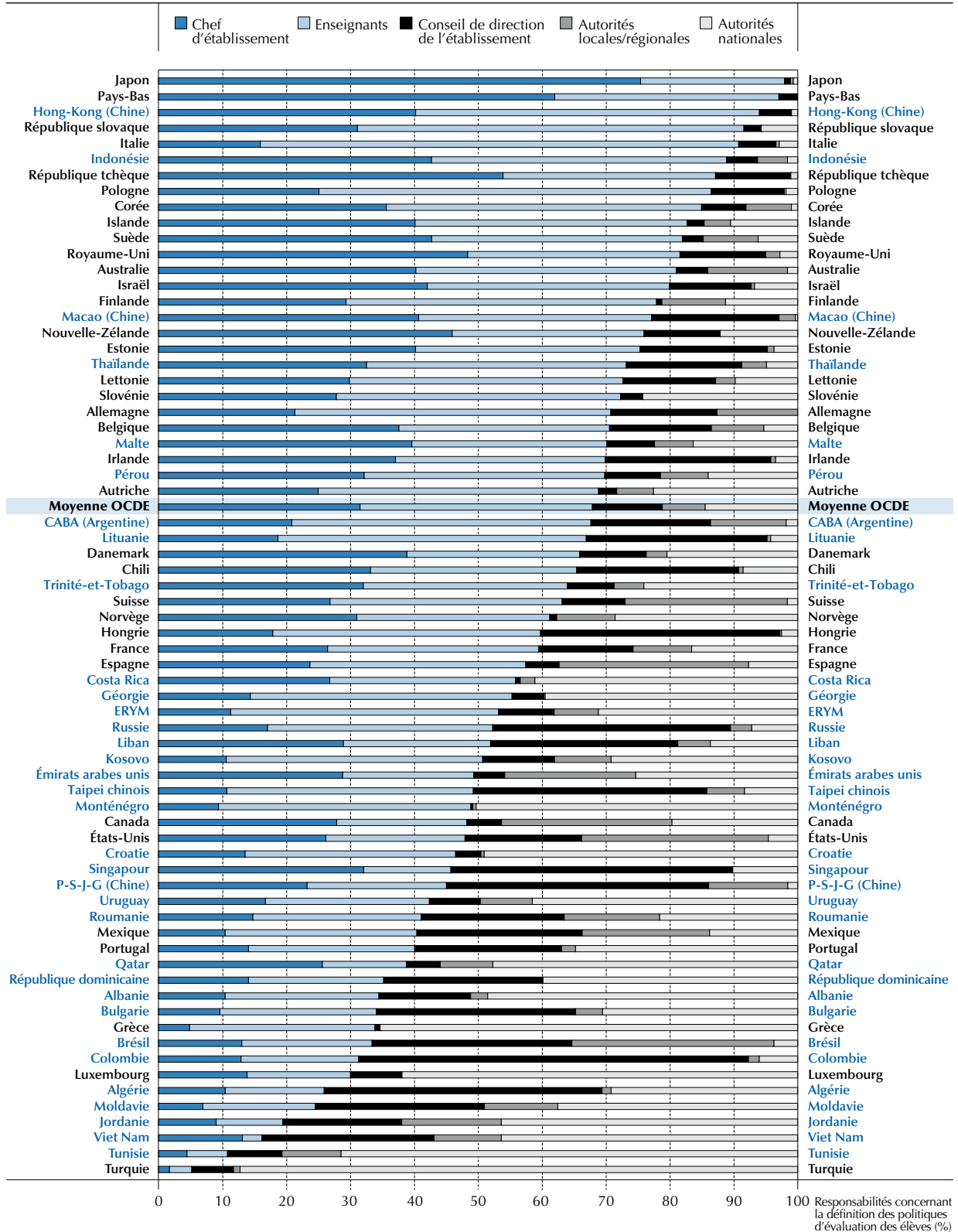
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435826>



Graphique II.4.5 ■ Répartition au sein du système d'éducation des responsabilités concernant la définition des politiques d'évaluation des élèves

En partant de l'hypothèse que les responsabilités de ces 5 entités combinées représentent un total de 100 %



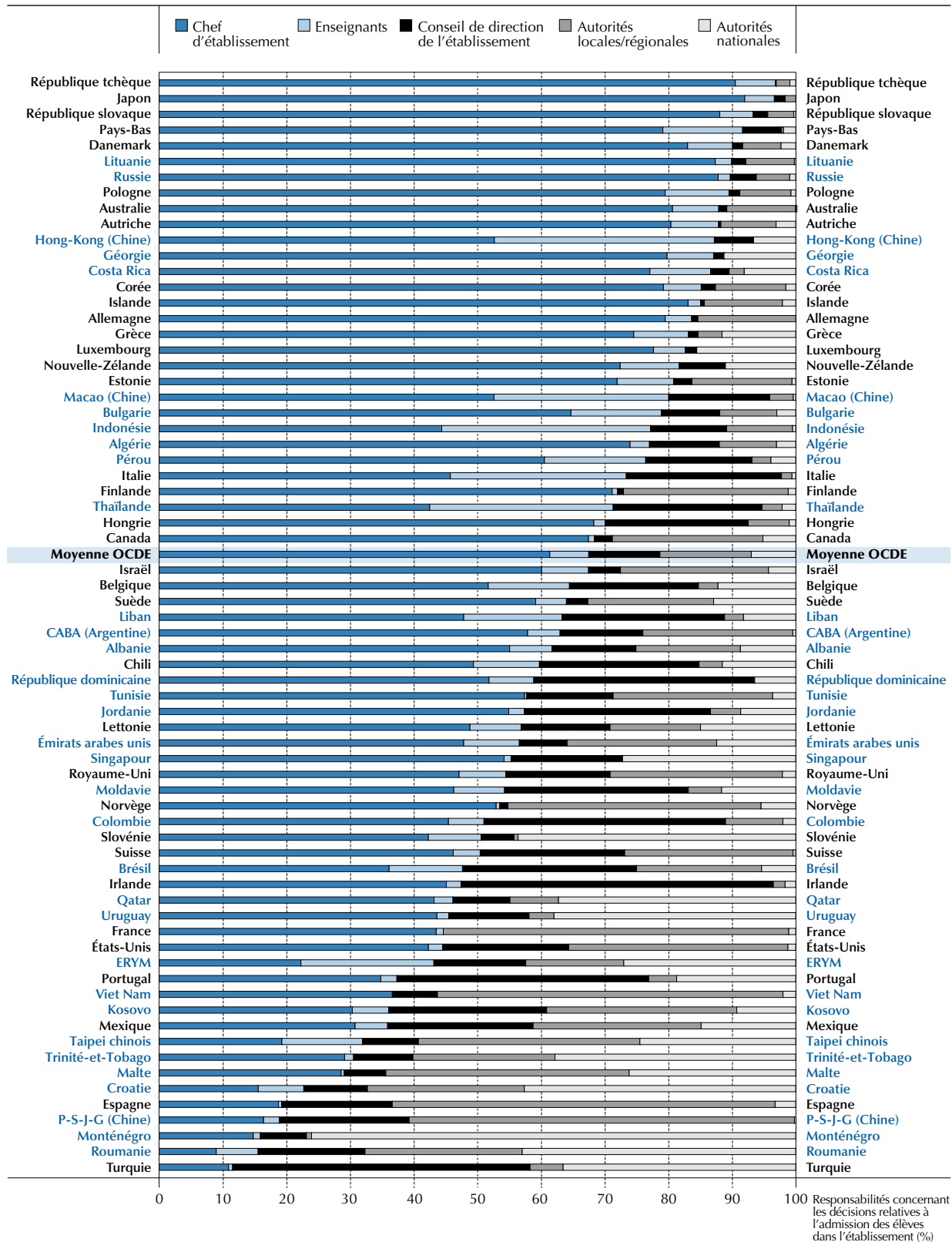
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part de responsabilités incombant aux chefs d'établissement et aux enseignants.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435830>

### Graphique II.4.6 ■ Répartition au sein du système d'éducation des responsabilités concernant les décisions relatives à l'admission des élèves dans l'établissement

En partant de l'hypothèse que les responsabilités de ces 5 entités combinées représentent un total de 100 %



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part de responsabilités incombant aux chefs d'établissement et aux enseignants.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435844>



## Autonomie des établissements

Selon les chefs d'établissement, le degré d'autonomie dont bénéficient les établissements varie considérablement d'un système d'éducation à l'autre (voir le graphique II.4.7)<sup>6</sup>. À l'une des extrémités du spectre, dans les systèmes d'éducation de Lituanie, de Macao (Chine), des Pays-Bas, de la République tchèque et du Royaume-Uni, les établissements bénéficient d'une autonomie significative. À l'autre extrémité, l'autonomie accordée aux chefs d'établissement ou aux enseignants est limitée en Grèce, en Jordanie, en Tunisie et en Turquie, du moins par rapport aux autres systèmes d'éducation.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 32 systèmes d'éducation, les établissements favorisés sur le plan socio-économique bénéficient d'une autonomie plus importante que les établissements défavorisés ; de même, en moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 15 systèmes d'éducation, les établissements situés en milieu urbain bénéficient d'une autonomie plus importante que les établissements en milieu rural<sup>7</sup>. Cependant, dans quatre pays et économies, et notamment en Belgique et en France, les établissements en milieu rural bénéficient d'une autonomie plus importante que les établissements en milieu urbain (voir le graphique II.4.7). Sans surprise, dans presque tous les systèmes d'éducation, les établissements privés jouissent d'une autonomie plus importante que les établissements publics. Les différences les plus importantes entre ces deux types d'établissements sont observées aux Émirats arabes unis, en Turquie et en Uruguay (voir le tableau II.4.5).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 29 systèmes d'éducation, les élèves des établissements où, selon les chefs d'établissement, davantage de responsabilités incombent aux enseignants ou aux chefs d'établissement obtiennent un score plus élevé en sciences (voir le graphique II.4.7). Toutefois, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, aucun lien n'est établi, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et on observe une corrélation positive avec les performances en sciences dans 12 systèmes d'éducation seulement ; la corrélation est cependant négative dans 9 pays et économies. Ces résultats sont cohérents avec un examen approfondi réalisé par Jensen, Weidmann et Farmer (2013), selon lequel de nombreuses études montrent que l'accroissement de l'autonomie peut améliorer les résultats scolaires dans une certaine mesure seulement, et dans certains pays seulement. D'ailleurs, plusieurs études montrent que pour tirer pleinement parti de l'autonomie des établissements d'enseignement, les systèmes d'éducation ont besoin de systèmes de responsabilisation efficaces afin de décourager tout comportement opportuniste de la part du personnel de l'établissement, et d'enseignants hautement qualifiés pour élaborer et mettre en œuvre des évaluations internes, ainsi que des programmes scolaires, rigoureux (Hanushek, Link et Woessmann, 2013 ; OCDE, 2011).

## QUEL LIEN LES RESPONSABILITÉS EN MATIÈRE DE GOUVERNANCE DES ÉTABLISSEMENTS ONT-ELLES AVEC LA PERFORMANCE EN SCIENCES ET L'ÉQUITÉ ?

Une partie importante du débat sur la gouvernance des établissements porte sur leur autonomie, mais il est néanmoins utile d'examiner, au niveau des systèmes d'éducation, de quelle façon les cinq domaines de responsabilité (les ressources, le programme scolaire, les politiques d'évaluation, d'admission et de discipline dans les établissements) gérés par les chefs d'établissement, les enseignants, les conseils de direction des établissements, les autorités locales/régionales et les autorités nationales en charge de l'éducation, sont liés à la performance des élèves en sciences et à l'équité dans lesdits systèmes.

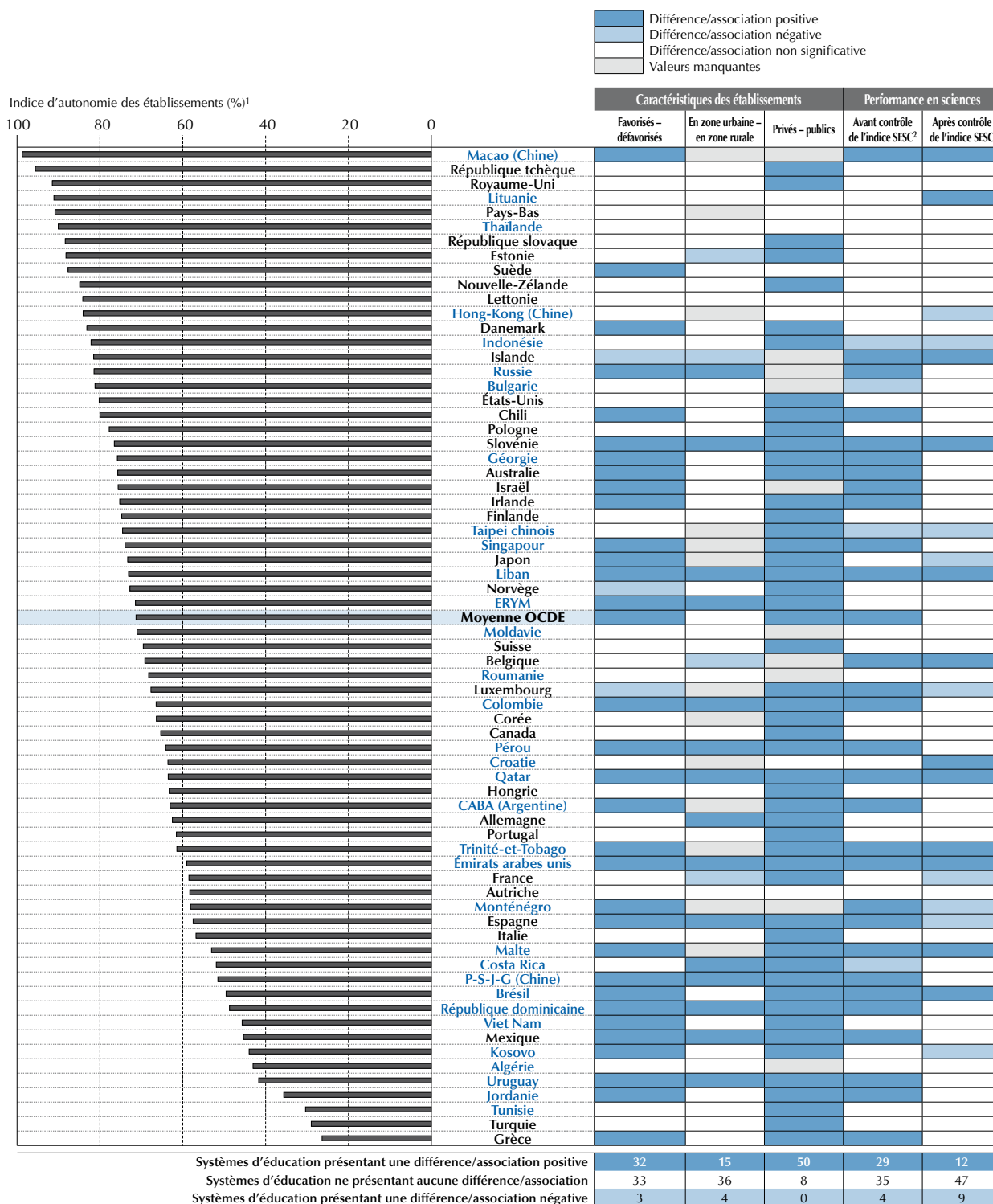
Les résultats présentés dans le graphique II.4.8 montrent que les élèves dans les systèmes d'éducation où les chefs d'établissement et, dans une certaine mesure, les enseignants bénéficient d'une autonomie plus importante dans la gestion de leur établissement obtiennent un score plus élevé en sciences. Ce constat se vérifie notamment lorsque les chefs d'établissement ou les enseignants assument une responsabilité plus importante quant au programme scolaire, mais dans une moindre mesure lorsqu'ils ont plus de latitude concernant l'admission des élèves dans l'établissement. Les élèves obtiennent un score plus élevé en sciences dans les systèmes où le conseil de direction des établissements exerce une responsabilité plus importante en matière de politiques d'admission de l'établissement, de même que lorsque les autorités nationales en charge de l'éducation ont davantage de responsabilités concernant quatre domaines, notamment celui du programme scolaire. Aucun lien n'est observé entre la responsabilité assumée par les autorités locales/régionales en charge de l'éducation et la performance en sciences.

Toutefois, une plus grande autonomie des établissements n'est pas toujours efficace (Hanushek, Link et Woessmann, 2013). Par exemple, le graphique II.4.9 montre qu'une plus grande autonomie des établissements et des enseignants ne présente pas de corrélation positive avec l'équité en matière de performance en sciences. En fait, les résultats en sciences sont plus équitables (c'est-à-dire que la corrélation entre le statut socio-économique des élèves et leur performance en sciences est plus faible) lorsque les autorités en charge de l'éducation assument une responsabilité plus importante par rapport aux politiques en matière de discipline.



## Graphique II.4.7 ■ Indice d'autonomie des établissements, caractéristiques des établissements et performance en sciences

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement




1. L'indice d'autonomie des établissements correspond au pourcentage de tâches pour lesquelles le chef d'établissement, les enseignants ou le conseil de direction de l'établissement assument une part très importante de responsabilité.

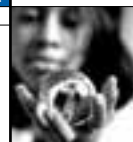
2. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

**Remarque :** Consulter l'annexe A7 pour plus d'informations sur la manière d'interpréter ce graphique.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice d'autonomie des établissements.

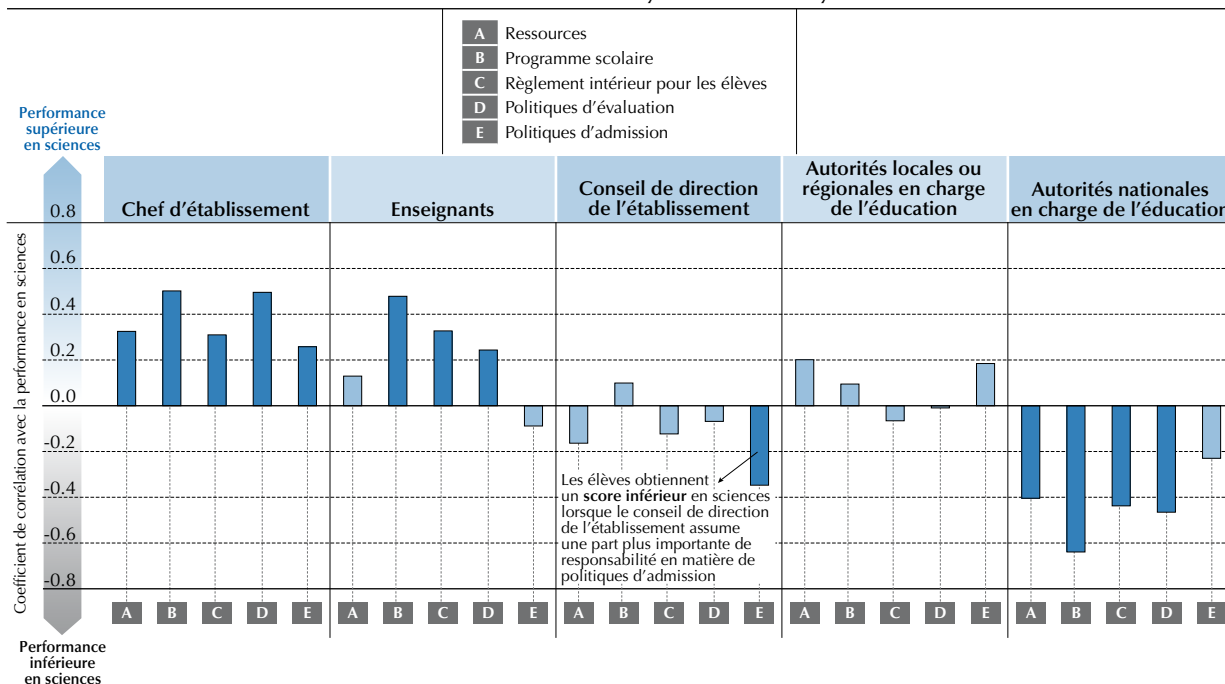
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933435854>



Graphique II.4.8 ■ **Corrélation entre les responsabilités en matière de gouvernance des établissements et la performance en sciences**

Résultats fondés sur des analyses de niveau Système



Remarques : Les responsabilités en matière de gouvernance des établissements sont mesurées par la répartition (en pourcentage) des responsabilités entre les différentes parties prenantes, présentée dans le tableau II.4.2.

Résultats basés sur 70 systèmes d'éducation.

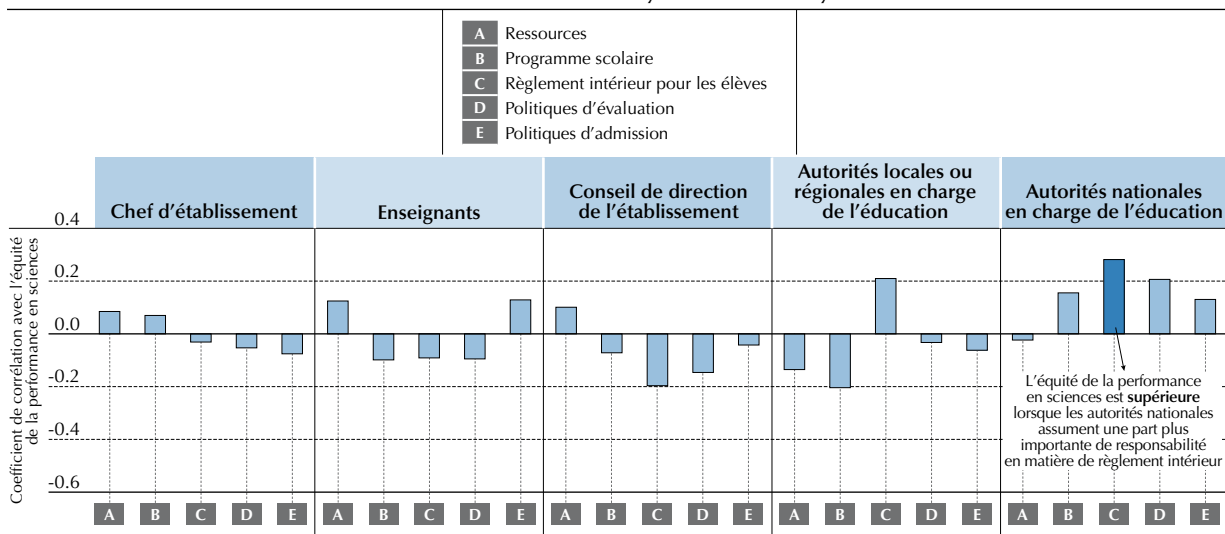
Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435864>

Graphique II.4.9 ■ **Corrélation entre les responsabilités en matière de gouvernance des établissements et l'équité de la performance en sciences**

Résultats fondés sur des analyses de niveau Système



Remarques : Les responsabilités en matière de gouvernance des établissements sont mesurées par la répartition (en pourcentage) des responsabilités entre les différentes parties prenantes, présentée dans le tableau II.4.2.

Résultats basés sur 70 systèmes d'éducation.

Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

L'équité de la performance en sciences correspond à 100 – le pourcentage de la variation de la performance en sciences expliqué par le statut socio-économique des élèves.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435870>

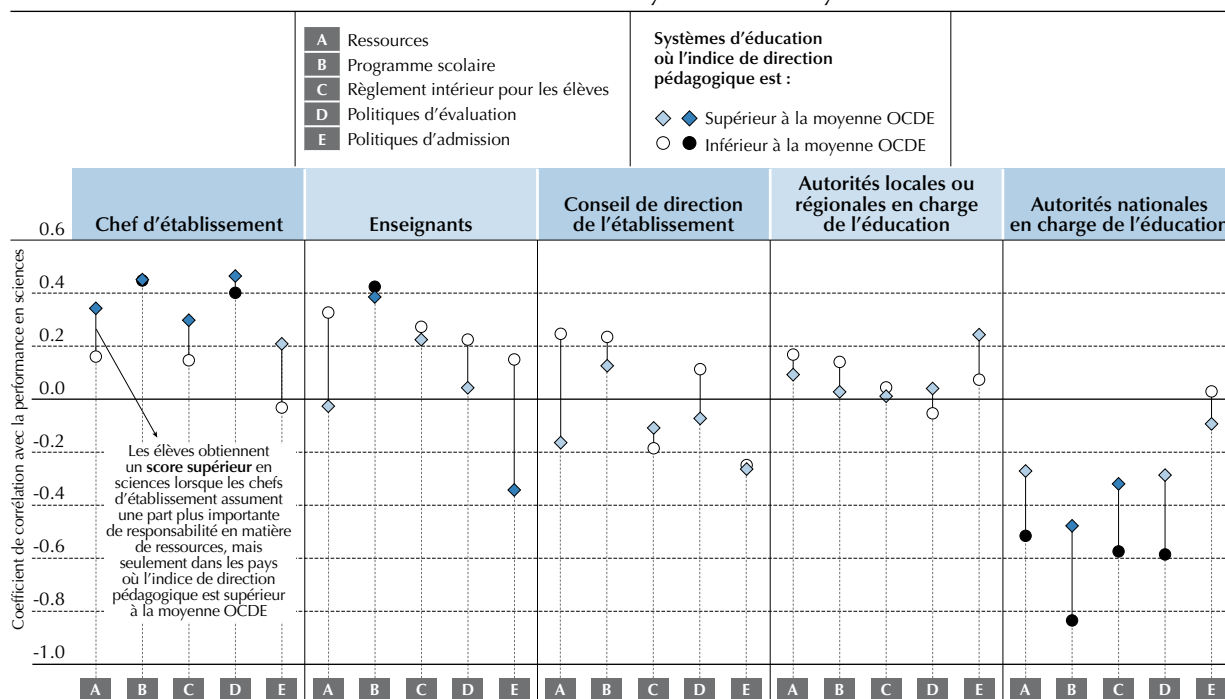
Par ailleurs, les bénéfices résultant de l'autonomie des établissements peuvent dépendre de la mesure dans laquelle ces derniers sont préparés à assumer leurs responsabilités efficacement et sont responsables des résultats scolaires de leurs élèves devant les parents, les communautés locales et les autorités en charge de l'éducation (Hanushek, Link et Woessmann, 2013 ; OCDE, 2013a). Les graphiques II.4.10 à II.4.13 examinent comment la corrélation entre les responsabilités assumées par les chefs d'établissement, les enseignants et les autorités en charge de l'éducation d'une part, et la performance des élèves en sciences d'autre part, varie selon la mesure dans laquelle les chefs d'établissement sont prêts à exploiter les possibilités résultant d'une plus grande autonomie (mesurée selon l'indice de direction pédagogique) et la mesure dans laquelle les établissements sont tenus responsables (mesurée en fonction de l'utilisation de tests normalisés obligatoires et de la mesure dans laquelle les résultats sont publiés ou suivis au fil du temps par les autorités en charge de l'éducation).

## Direction pédagogique

Les élèves obtiennent un score plus élevé en sciences lorsque les chefs d'établissement assument une plus grande responsabilité dans la gouvernance des établissements, et davantage, dans une certaine mesure, dans les systèmes d'éducation où les chefs d'établissement font état d'une direction pédagogique plus forte (voir les graphiques II.4.10). Par exemple, les élèves obtiennent un score plus élevé en sciences lorsque le chef d'établissement bénéficie d'une plus grande responsabilité quant aux ressources de l'établissement (par exemple, le budget, le recrutement et le licenciement du personnel), mais seulement lorsqu'on compare les pays où l'indice de direction pédagogique est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Les établissements sont susceptibles de tirer davantage profit d'une plus grande autonomie lorsque les chefs d'établissement sont prêts à en assumer la direction.

Graphique II.4.10 ■ **Corrélation entre les responsabilités en matière de gouvernance des établissements et la performance en sciences, selon la direction pédagogique**

Résultats fondés sur des analyses de niveau Système



**Remarques :** Les responsabilités en matière de gouvernance des établissements sont mesurées par la répartition (en pourcentage) des responsabilités entre les différentes parties prenantes, présentée dans le tableau II.4.2.

Résultats basés sur 26 systèmes d'éducation où l'indice de direction pédagogique est inférieur à la moyenne OCDE, et 44 systèmes d'éducation où il est supérieur à cette moyenne.

Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435885>

## Responsabilisation des établissements : tests normalisés obligatoires et utilisation des résultats en dehors des établissements

La corrélation positive entre l'autonomie dont bénéficient les chefs d'établissement et la performance en sciences des élèves, est plus forte dans les pays dans lesquels les résultats scolaires sont plus fréquemment suivis au cours du temps



par une instance administrative ou sont plus fréquemment rendus publics que dans les pays où ces pratiques sont moins fréquentes. Les différences sont particulièrement frappantes dans le cas de la responsabilité concernant les ressources, les politiques de discipline et les politiques d'admission dans les établissements. Par exemple, dans les 22 systèmes d'éducation où les résultats scolaires sont suivis moins fréquemment par une instance administrative que dans la moyenne des pays de l'OCDE, il n'y a pas de corrélation entre la responsabilité des chefs d'établissement concernant les ressources, les politiques de discipline ou les politiques d'admission dans les établissements d'une part, et la performance en sciences d'autre part. Mais dans les 48 systèmes où les résultats scolaires sont suivis plus fréquemment par une instance administrative que dans la moyenne des pays de l'OCDE, la corrélation est moyennement forte. La corrélation positive entre l'autonomie dont bénéficient les chefs d'établissement et la performance en sciences des élèves est également plus forte dans les pays dans lesquels plus d'élèves sont suivis grâce à des tests normalisés obligatoires, mais uniquement pour ce qui est de l'autonomie en matière de responsabilité concernant les ressources (voir les graphiques II.4.11 à II.4.13). L'octroi d'une autonomie plus importante aux établissements devrait présenter des risques plus limités si les résultats des établissements sont suivis de façon continue.

## PARTICIPATION PUBLIQUE ET PRIVÉE

L'éducation est principalement assurée par les institutions publiques ; mais certains pays, comme la Belgique et les Pays-Bas, ont une longue tradition de l'enseignement privé. D'autres pays, comme le Chili, les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suède, ont mis en œuvre des réformes visant à permettre l'intégration d'une plus grande variété de programmes et de prestataires dans le système d'éducation. Selon les défenseurs de l'enseignement privé, les établissements privés sont plus réactifs face aux parents, plus rentables, et ils renforcent la concurrence, la responsabilisation et la diversité pédagogique dans le système d'éducation (Chapman et Salokangas, 2012 ; Jimenez et Paqueo, 1996). Les opposants soulignent les effets préjudiciables du choix des établissements, y compris la ségrégation sociale des élèves et la menace envers la cohésion sociale (Elacqua, 2012 ; Levin, Cornelisz et Hanisch-Cerda, 2013 ; Renzulli et Evans, 2005 ; Saporito, 2003).

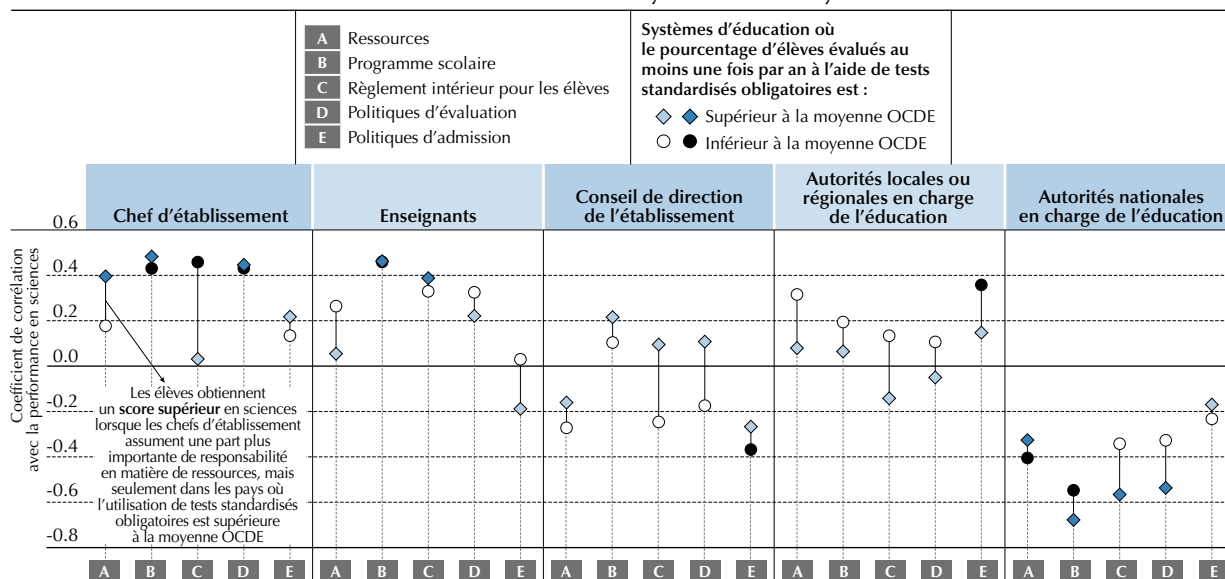
Les études portant sur les avantages de l'enseignement privé présentent des résultats contrastés. Certaines études montrent que l'association de procédures de gestion privée et de financement public produit les meilleurs résultats en ce qui concerne les résultats scolaires des élèves (Angrist, Pathak et Walters, 2013 ; West et Woessmann, 2010) ; d'autres soulignent les avantages de l'enseignement privé de façon plus générale (Filer et Munich, 2003 ; Lara, Mizala et Repetto, 2009 ; Sandstrom et Bergstrom, 2005) ; d'autres encore dressent un constat plus nuancé (Geller, Sjoquist et Walker, 2006 ; Mancebón et Muñoz, 2008 ; Smith et Meier, 1995). L'impact de l'enseignement privé sur les résultats scolaires des élèves dépend au final de l'exploitation qui est faite d'une plus grande autonomie, du niveau de concurrence et de la mesure dans laquelle les acquis scolaires des élèves sont le moteur de cette concurrence, et des moyens mis en œuvre pour contrôler et assurer la cohérence du niveau d'exigence des établissements ainsi que pour intervenir quand les établissements faillissent à leur mission (Couch, Shughart et Williams, 1993 ; Ferraiolo et al., 2004 ; Waslander, Pater et van der Weide, 2010). Il est bien sûr difficile de comparer entre pays les différents types d'établissements, les établissements publics et privés bénéficiant d'un même degré d'autonomie dans certains pays.

Dans les pays où de nombreux établissements privés sont gérés par des organisations religieuses, le débat sur l'enseignement privé est souvent lié à celui qui concerne les établissements confessionnels. Là encore, à la fois des avantages et des inconvénients sont associés à l'éducation gérée par des organisations religieuses. Certaines études aux États-Unis ont fait état d'avantages en termes de résultats scolaires et de comportement pour les élèves appartenant à des minorités (Jeynes, 2002), ainsi que d'une amélioration du taux d'obtention d'un diplôme et de la participation à l'enseignement supérieur (Altonji, Elder et Taber, 2002), pour les élèves fréquentant des établissements confessionnels. D'autres études ne relèvent aucun bénéfice sur le plan scolaire (Hallinan et Kubitschek, 2012) ou montrent que les politiques de ces établissements en matière d'admission et de transfert peuvent entraîner une certaine ségrégation scolaire (Allen et West, 2009 ; Fernández-Llera et Muñoz-Pérez, 2012).

Les établissements privés, tels qu'ils sont définis dans le cadre de l'enquête PISA, désignent les établissements gérés directement ou indirectement par une organisation non gouvernementale, telle qu'une église, un syndicat, une entreprise ou autre institution privée. Selon qu'ils reçoivent ou non un financement des pouvoirs publics, les établissements privés peuvent être considérés comme indépendants des pouvoirs publics (50 % de leur budget ou plus étant alors financé par des sources privées) ou subventionnés par l'État (au moins 50 % de leur budget est alors financé par les pouvoirs publics). Dans certains systèmes d'éducation, les établissements privés subventionnés par l'État sont entièrement gratuits pour les parents, alors que dans d'autres, les parents doivent s'acquitter de frais de scolarité auprès de ces établissements. Les établissements publics sont les établissements gérés par une autorité publique en charge de l'éducation, une entité gouvernementale, ou un conseil de direction nommé par l'État ou élu par une entité publique.

Graphique II.4.11 ■ **Corrélation entre les responsabilités en matière de gouvernance des établissements et la performance en sciences, selon l'utilisation de tests standardisés obligatoires**

Résultats fondés sur des analyses de niveau Système



**Remarque :** Les responsabilités en matière de gouvernance des établissements sont mesurées par la répartition (en pourcentage) des responsabilités entre les différentes parties prenantes, présentée dans le tableau II.4.2.

Résultats basés sur 30 systèmes d'éducation où le pourcentage d'élèves évalués au moins une fois par an à l'aide de tests standardisés obligatoires est inférieur à la moyenne OCDE, et 35 systèmes d'éducation où il est supérieur à cette moyenne.

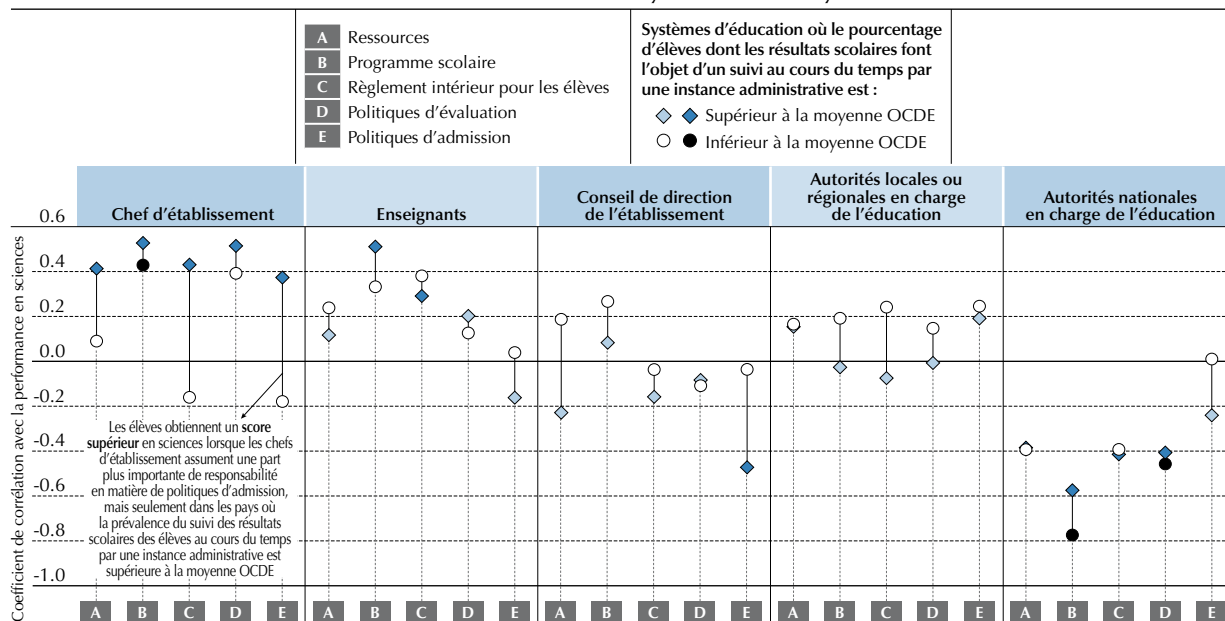
Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435891>

Graphique II.4.12 ■ **Corrélation entre les responsabilités en matière de gouvernance des établissements et la performance en sciences, selon le suivi des résultats scolaires des élèves au cours du temps**

Résultats fondés sur des analyses de niveau Système



**Remarques :** Les responsabilités en matière de gouvernance des établissements sont mesurées par la répartition (en pourcentage) des responsabilités entre les différentes parties prenantes, présentée dans le tableau II.4.2.

Résultats basés sur 22 systèmes d'éducation où le pourcentage d'élèves dont les résultats scolaires font l'objet d'un suivi au cours du temps par une instance administrative est inférieur à la moyenne OCDE, et 48 systèmes d'éducation où il est supérieur à cette moyenne.

Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

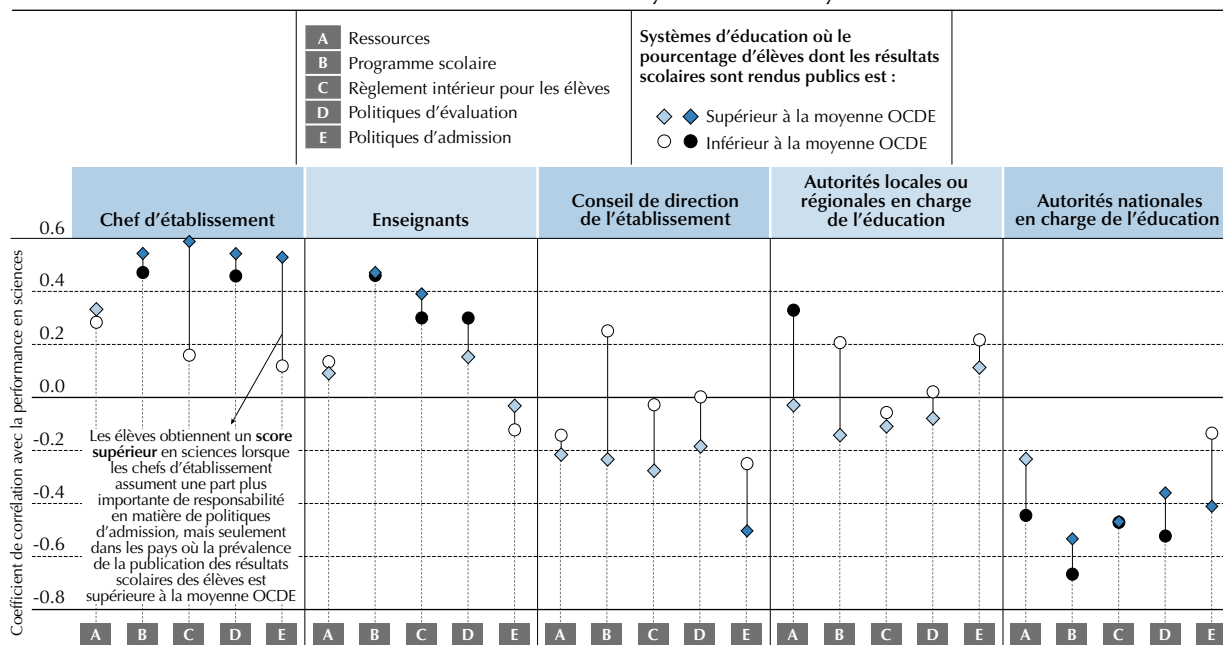
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435908>





Graphique II.4.13 ■ **Corrélation entre les responsabilités en matière de gouvernance des établissements et la performance en sciences, selon la publication des résultats scolaires des élèves**

Résultats fondés sur des analyses de niveau Système



**Remarques :** Les responsabilités en matière de gouvernance des établissements sont mesurées par la répartition (en pourcentage) des responsabilités entre les différentes parties prenantes, présentée dans le tableau II.4.2. Résultats basés sur 42 systèmes d'éducation où le pourcentage d'élèves dont les résultats scolaires sont rendus publics est inférieur à la moyenne OCDE, et 28 systèmes d'éducation où il est supérieur à cette moyenne. Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).  
**Source :** OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435918>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 84 % des élèves âgés de 15 ans fréquentent des établissements publics, environ 12 % fréquentent des établissements privés subventionnés par l'État et un peu plus de 4 % fréquentent des établissements privés indépendants (voir le tableau II.4.7). En Bulgarie, en Fédération de Russie (ci-après dénommée « Russie »), en Islande et au Monténégro, presque tous les élèves de 15 ans fréquentent un établissement public. Au Chili, à Hong-Kong (Chine), en Irlande, à Macao (Chine) et aux Pays-Bas, plus d'un élève sur deux est scolarisé dans un établissement privé subventionné par l'État ; aux Émirats arabes unis, au Japon, au Liban, au Pérou, au Qatar et au Taipei chinois, au moins un élève sur quatre fréquente un établissement privé indépendant.

En 2015, pour la première fois, l'enquête PISA a également demandé aux chefs des établissements privés quel type d'organisation (« une église ou autre organisation religieuse », « une autre organisation à but non lucratif » ou une « organisation à but lucratif ») gérait leur établissement. Dans les pays de l'OCDE, parmi les 12 % d'élèves qui fréquentent des établissements privés subventionnés par l'État, environ 38 % sont scolarisés dans des établissements gérés par une église ou une autre organisation religieuse, 54 % sont scolarisés dans des établissements gérés par une autre organisation à but non lucratif, et 8 % fréquentent des établissements gérés par une organisation à but lucratif (voir le tableau II.4.7). En Irlande, à Malte et en République dominicaine, tous les élèves de 15 ans scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État le sont dans un établissement confessionnel ; en Autriche, tous les élèves fréquentant des établissements privés subventionnés par l'État sont dans un établissement géré par une autre organisation à but non lucratif ; et en Suède, plus de la moitié des élèves fréquentant des établissements privés subventionnés par l'État sont dans un établissement géré par une organisation à but lucratif.

Dans les pays de l'OCDE, environ 4 % des élèves de 15 ans sont scolarisés dans des établissements privés indépendants. Environ un quart de ces élèves fréquente des établissements gérés par une église ou une autre organisation religieuse, un peu moins d'un quart fréquente des établissements gérés par une autre organisation à but lucratif, et environ la moitié fréquente des établissements gérés par une organisation à but non lucratif. Aux États-Unis et en Italie, environ 70 % de ces élèves sont scolarisés dans un établissement privé indépendant géré par une organisation religieuse. En Autriche



et au Danemark, tous ces élèves fréquentent un établissement privé indépendant géré par une organisation à but non lucratif, tandis qu'aux Émirats arabes unis, en Géorgie et en Turquie, au moins 7 élèves sur 10 sont scolarisés dans un établissement privé indépendant géré par une organisation à but lucratif.

Dans les systèmes d'éducation ayant participé à l'enquête PISA 2015, les établissements défavorisés sur le plan socio-économique et les établissements en milieu rural sont plus susceptibles d'être des établissements publics (voir le graphique II.4.14). En fait, les établissements favorisés sont plus susceptibles que les établissements défavorisés d'être des établissements publics au Monténégro et au Taipei chinois seulement, et les établissements en milieu urbain sont plus susceptibles que les établissements en milieu rural d'être des établissements publics en Slovénie uniquement. Dans les pays de l'OCDE, 86 % des élèves de 15 ans dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 81 % des élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquentent des établissements publics (voir le tableau II.4.10). Toutefois, en Allemagne, en Australie, au Canada et en Suède, les élèves de 15 ans du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus souvent scolarisés dans des établissements publics que les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire.

### Performance des élèves et fréquentation des établissements publics et privés

En moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 32 systèmes d'éducation, les élèves des établissements publics obtiennent un score moins élevé en sciences que les élèves des établissements privés (voir le graphique II.4.14). Cependant, après contrôle du statut socio-économique, dans 22 systèmes d'éducation, les élèves des établissements publics obtiennent un score plus élevé que les élèves des établissements privés ; dans 8 systèmes d'éducation, leur score est moins élevé que celui des élèves des établissements privés ; et en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves des établissements publics obtiennent un score plus élevé que les élèves des établissements privés. Cette différence notable dans les résultats avant et après contrôle du statut socio-économique a été observée lors de chacune des évaluations PISA précédentes (OCDE, 2013a ; 2010b). Elle reflète les proportions plus importantes d'élèves défavorisés dans les établissements publics par rapport aux établissements privés. En Italie, au Japon, à Singapour, au Taipei chinois, en Thaïlande, en Tunisie, en Turquie et au Viet Nam, les élèves des établissements publics obtiennent un score en sciences supérieur de 40 points à celui des élèves des établissements privés, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements ; l'inverse s'observe aux Émirats arabes unis et au Qatar (voir le tableau II.4.10).

La fréquentation d'un type particulier d'établissement peut avoir des implications au-delà des avantages ou des inconvénients pour un élève en particulier. Par exemple, si suffisamment de familles de classe moyenne quittent le système d'éducation public, et que cela entraîne un accroissement de la concentration des élèves défavorisés dans certains établissements, les établissements publics pourraient entrer dans un cercle vicieux caractérisé par une diminution du nombre d'élèves, des financements et une détérioration de la qualité. Les systèmes d'éducation pourraient alors avoir plus de difficulté à favoriser la cohésion sociale (Renzulli et Evans, 2005 ; Schneider, Elacqua et Buckley, 2006 ; Sonstelie, 1979). Il est par conséquent important d'examiner la relation existant entre la fréquentation des établissements publics et privés d'une part, et la performance des élèves d'autre part, au niveau national.

Au niveau des systèmes, les scores en sciences et l'équité dans la performance en sciences sont pour ainsi dire sans lien avec le pourcentage d'élèves fréquentant des établissements publics (voir le graphique II.4.15). Les scores moyens en sciences au niveau national présentent une corrélation modérément positive avec le pourcentage d'élèves fréquentant des établissements privés subventionnés par l'État, mais pas si l'on compare uniquement les pays de l'OCDE. Toutefois, il n'existe pas de corrélation entre l'équité dans la performance en sciences et la fréquentation d'un quelconque type d'établissement. Selon un rapport récent de l'OCDE sur les élèves peu performants (OCDE, 2016), la corrélation positive entre le pourcentage d'élèves fréquentant des établissements privés subventionnés par l'État et les résultats scolaires des élèves s'explique principalement par la plus grande autonomie dont bénéficient ces établissements.

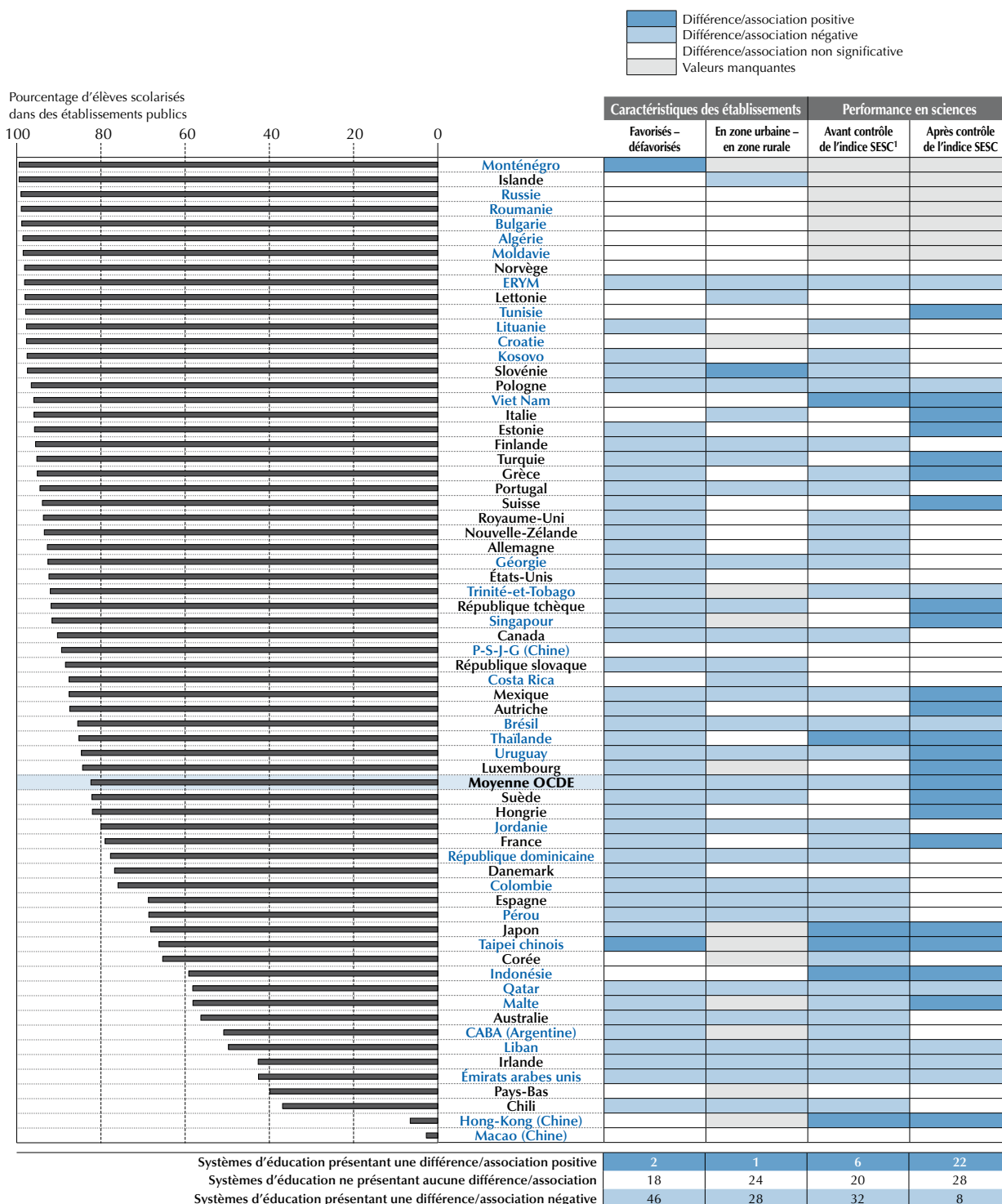
### CHOIX DE L'ÉTABLISSEMENT

Certains systèmes d'éducation obligent leurs élèves à fréquenter un établissement en fonction d'un découpage géographique déterminé. Malgré tout, les réformes des dernières décennies vont dans le sens d'une plus grande liberté de choix dans de nombreux pays, permettant aux parents et aux élèves de choisir un établissement qui corresponde aux besoins pédagogiques ou aux préférences de ces derniers (Heyneman, 2009). Si l'on part du principe que les élèves et leurs parents disposent des informations adéquates et peuvent choisir un établissement selon des critères de qualité, les établissements se trouvent alors en concurrence, ce qui les incite à proposer des programmes de cours et des méthodes d'enseignement qui correspondent mieux à la diversité des besoins et des centres d'intérêt des élèves, réduisant ainsi les coûts inhérents à l'échec et aux erreurs d'orientation (Card, Dooley et Payne 2010 ; Woessmann et al., 2007).



Graphique II.4.14 ■ **Scolarisation dans un établissement public, caractéristiques des établissements et performance en sciences**

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement



1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements publics.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435921>

## Graphique II.4.15 ■ Scolarisation dans différents types d'établissements, performance en sciences et équité

### Corrélations au niveau Système

Pays de l'OCDE (sur la base de 34 pays de l'OCDE)	Pourcentage d'élèves scolarisés dans		
	Des établissements publics	Des établissements privés subventionnés par l'État	Des établissements privés indépendants
Performance en sciences	-0.04	0.01	0.11
Équité de la performance en sciences <sup>1</sup>	0.26	-0.29	0.11

Pays et économies (sur la base de 69 pays et économies)	Pourcentage d'élèves scolarisés dans		
	Des établissements publics	Des établissements privés subventionnés par l'État	Des établissements privés indépendants
Performance en sciences	-0.13	<b>0.30</b>	-0.23
Équité de la performance en sciences	0.00	-0.01	0.04

1. L'équité de la performance en sciences correspond à 100 – le pourcentage de la variation de la performance en sciences expliqué par le statut socio-économique des élèves.

Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

Les données sur la scolarisation dans les établissements publics sont tirées du tableau II.4.6.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.4.6 et II.4.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933435935>

Dans certains systèmes d'éducation, cette concurrence entraîne des enjeux financiers dans la mesure où les établissements sont en concurrence non seulement pour les effectifs scolaires, mais également pour le financement. Le financement public direct des établissements au prorata de leurs effectifs d'élèves ou de leurs crédits d'heure en est un exemple. L'octroi d'aides financières aux élèves et à leurs familles (au travers de bourses ou de chèque-éducation, par exemple) destinées à financer leurs études dans l'établissement public ou privé de leur choix en est un autre.

Cependant, certaines études ont remis en question la validité des présupposés sous-jacents concernant le choix des parents et des élèves, tels qu'un accès équitable aux informations requises à propos des établissements (Berends et Zottola, 2009 ; Hess et Loveless, 2005 ; Jensen et al., 2013 ; Waslander, Pater et van der Weide, 2010). Les résultats des précédentes enquêtes PISA, par exemple, montrent clairement que même si la plupart des parents aimeraient que leur enfant fréquente le meilleur établissement, les parents défavorisés sont soumis à davantage de contraintes financières lors du choix d'un établissement que les parents favorisés (OCDE, 2015a). Par conséquent, la liberté de choix de l'établissement peut entraîner une ségrégation socio-économique plus forte entre les établissements, ce qui peut entraîner des différences au niveau de la qualité des enseignants et des résultats scolaires des élèves entre les établissements, qui nuisent davantage aux élèves défavorisés (Behrman et al., 2016 ; Ladd, 2002 ; Valenzuela, Bellei et Rios, 2014).

Dans le cadre de l'enquête PISA 2015, les parents des élèves de 18 pays et économies ont répondu à un questionnaire. Il leur était demandé, entre autre, s'il n'y avait « aucun autre » établissement, s'il y avait « un autre » établissement ou « deux ou plus » en concurrence avec celui de leur enfant dans la même zone géographique. La concurrence est très variable dans les différents systèmes d'éducation (voir le tableau II.4.13). Par exemple, dans les économies hautement urbanisées comme la Corée et Hong-Kong (Chine), mais aussi en Irlande, environ quatre parents sur cinq ont indiqué qu'au moins un autre établissement était en concurrence avec celui de leur enfant dans la même zone géographique ; en Géorgie, en Italie et en République dominicaine, moins d'un parent sur deux faisait le même constat.

Les parents des enfants fréquentant des établissements favorisés sur le plan socio-économique et en milieu urbain étaient plus susceptibles d'indiquer qu'au moins un autre établissement était en concurrence avec celui de leur enfant que les parents des enfants fréquentant des établissements défavorisés et en milieu rural (voir le tableau II.4.14). À l'exception des élèves en Corée et en Écosse (Royaume-Uni), ces élèves sont aussi plus susceptibles d'obtenir un score plus élevé aux épreuves de sciences de l'enquête PISA, avant contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. Après contrôle du statut socio-économique, dans 7 systèmes d'éducation sur 17, les élèves dont les parents indiquent l'existence d'une certaine concurrence entre les établissements dans une zone géographique obtiennent un score significativement plus élevé en sciences.

Les parents devaient également indiquer quels critères ils considéraient importants pour le choix d'un établissement pour leur enfant. Il leur était demandé d'indiquer quelle importance (« pas important », « assez important », « important » ou « très important ») ils accordaient à 11 critères, principalement liés à la qualité de l'établissement, aux contraintes financières, à la philosophie ou au projet de l'établissement, et à la distance entre leur lieu de résidence et l'établissement. Dans les 18 systèmes d'éducation dans lesquels les parents ont répondu à cette question, ces derniers étaient plus susceptibles de considérer qu'il était important ou très important que l'environnement de l'établissement soit sûr, que l'établissement ait une bonne réputation et qu'il offre un climat dynamique et plaisant – davantage que les résultats



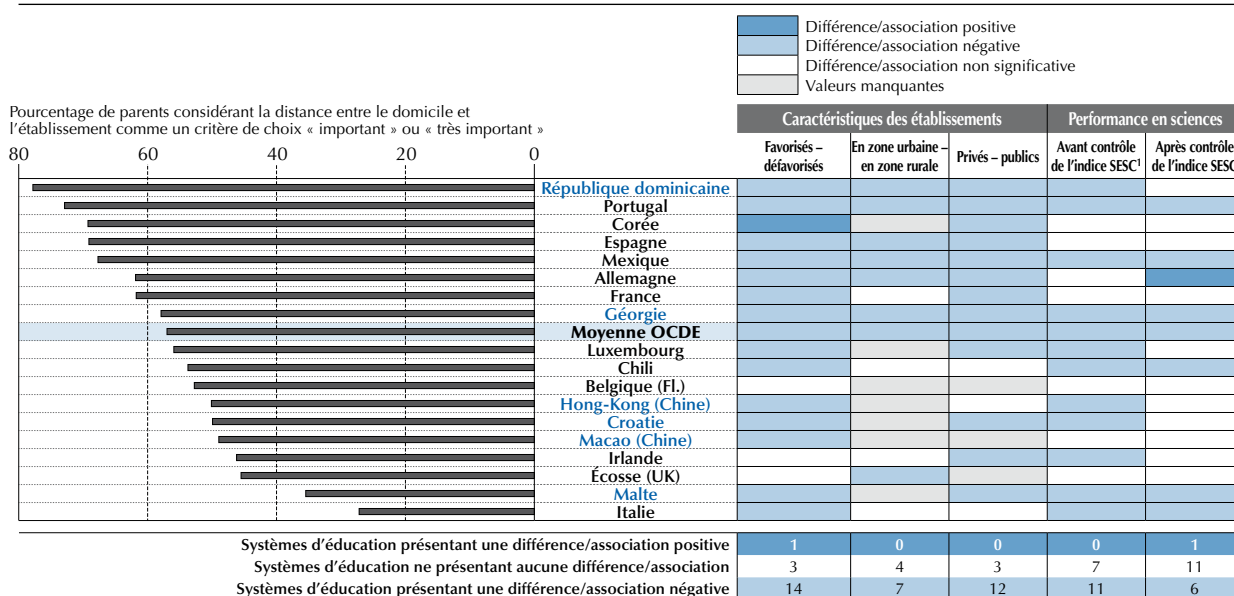
scolaires des élèves de l'établissement (voir le tableau II.4.15). Le critère le moins important pour les parents est l'adhésion de l'établissement à une philosophie religieuse particulière, suivi par la fréquentation de l'établissement par d'autres membres de la famille et les considérations d'ordre financier.

Une analyse détaillée de cette question révèle que les parents des enfants scolarisés dans des établissements publics défavorisés et en milieu rural étaient beaucoup plus susceptibles que les parents des enfants fréquentant des établissements privés favorisés et en milieu urbain d'indiquer que l'éloignement de l'établissement était un critère important (voir le graphique II.4.16). Ce constat est important, étant donné que les enfants dont les parents accordent plus d'importance à la distance entre leur lieu de résidence et l'établissement obtiennent un score significativement moins élevé à l'évaluation en sciences, même après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. En Géorgie par exemple, les élèves dont les parents considèrent que le critère de l'éloignement géographique est important ou très important dans le choix d'un établissement pour leur enfant obtiennent un score en sciences inférieur de 32 points (de 15 points après contrôle du statut socio-économique) à celui des élèves dont les parents considèrent ce critère pas important ou assez important.

Ce constat s'applique également aux élèves dont les parents considèrent des frais de scolarité peu élevés comme un critère important ou très important, le score de ces élèves étant inférieur de 30 points (11 points après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements) à celui des élèves dont les parents considèrent ce critère assez important ou pas important, dans les pays de l'OCDE où les parents ont répondu à cette question (voir le graphique II.4.17 et le tableau II.4.18). La corrélation était particulièrement forte au Luxembourg, où l'écart de score était de 58 points (25 points après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements). Dans la plupart des pays et des économies, les parents des élèves des établissements publics et défavorisés sont plus susceptibles de considérer des frais de scolarité peu élevés comme un critère important que ceux dont les enfants fréquentent des établissements privés et favorisés.

Enfin, en moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont administré le questionnaire « Parents », les parents des élèves scolarisés dans des établissements privés et favorisés sont plus susceptibles d'accorder davantage d'importance à la qualité de l'établissement ; à cet égard, aucune différence n'a été observée entre les établissements en milieu rural et les établissements en milieu urbain (voir le graphique II.4.18). Après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, il n'y a aucune corrélation entre le fait que les parents considèrent la réputation de l'établissement comme un critère important ou très important et la performance de leur enfant en sciences, dans les pays de l'OCDE.

Graphique II.4.16 ■ **Distance entre le domicile et l'établissement comme critère de choix, caractéristiques des établissements et performance en sciences**  
*Résultats fondés sur les déclarations des parents*



1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

**Remarque :** Seuls sont inclus les pays et économies ayant administré le questionnaire « Parents ».

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dont les parents considèrent la distance entre le domicile et l'établissement comme un critère de choix « important » ou « très important ».

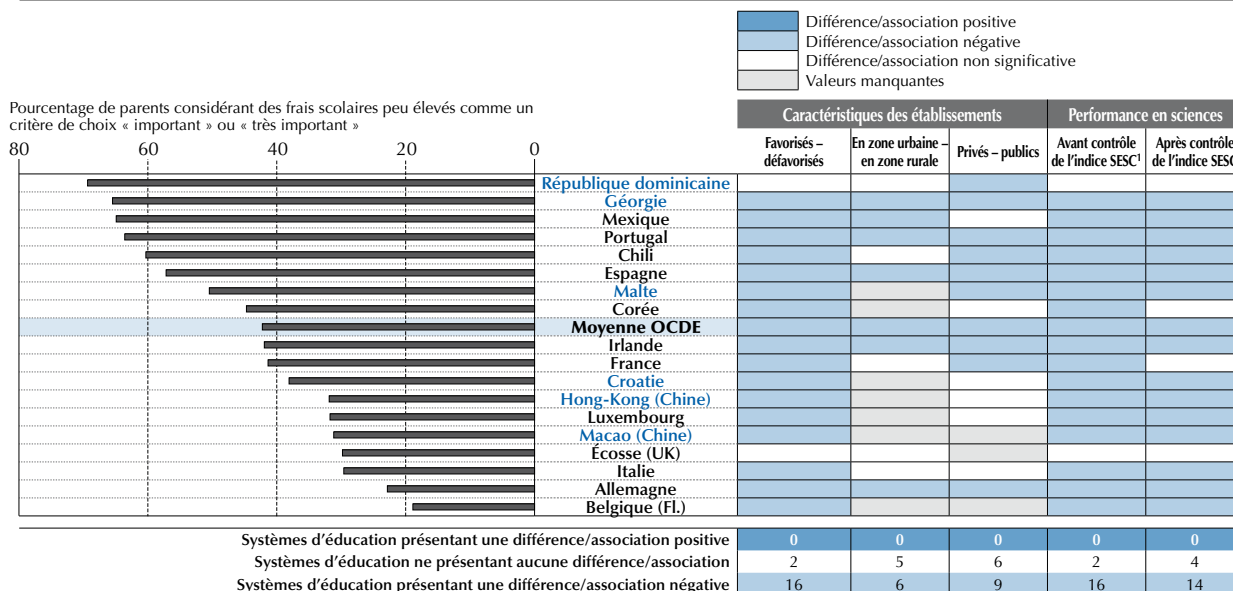
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.16.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435944>



### Graphique II.4.17 ■ Frais scolaires peu élevés comme critère de choix, caractéristiques des établissements et performance en sciences

Résultats fondés sur les déclarations des parents



1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

**Remarque :** Seuls sont inclus les pays et économies ayant administré le questionnaire « Parents ».

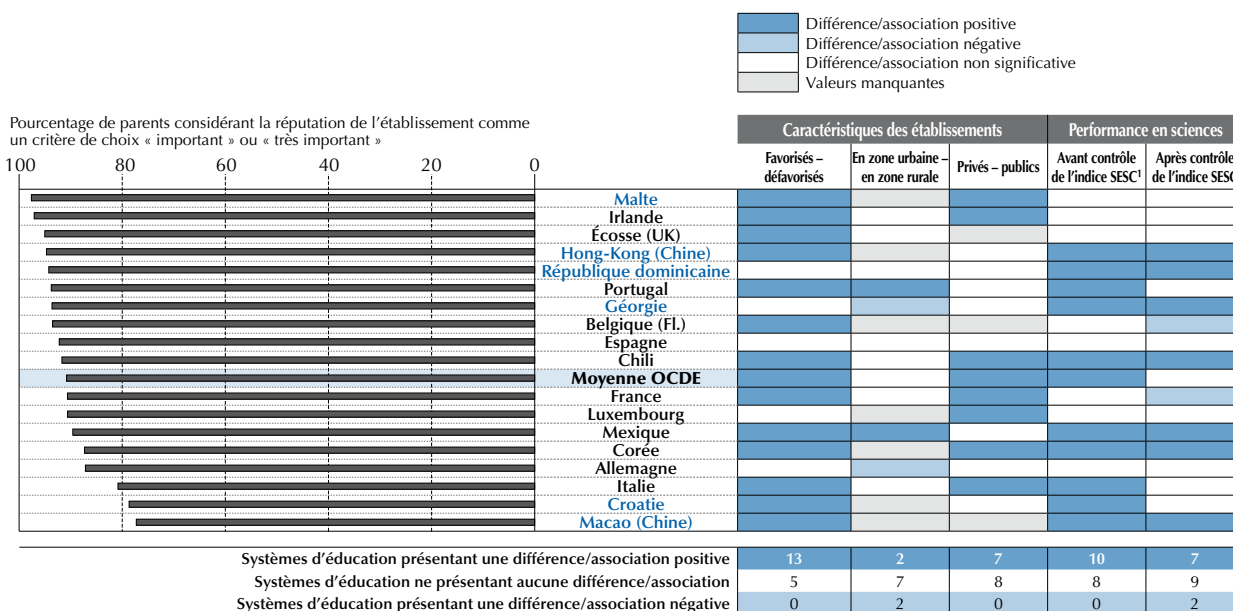
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dont les parents considèrent des frais scolaires peu élevés comme un critère de choix « important » ou « très important ».

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.18.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435957>

### Graphique II.4.18 ■ Réputation de l'établissement comme critère de choix, caractéristiques des établissements et performance en sciences

Résultats fondés sur les déclarations des parents



1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

**Remarque :** Seuls sont inclus les pays et économies ayant administré le questionnaire « Parents ».

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dont les parents considèrent la réputation de l'établissement comme un critère de choix « important » ou « très important ».

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.17.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435964>



## ÉVALUATIONS ET EXAMENS

Les tests peuvent inciter fortement les élèves à faire plus d'efforts pour apprendre, en particulier s'ils ont des conséquences directes et importantes pour eux-mêmes (Bishop 2006 ; Fuchs et Woessmann, 2007). Pour les enseignants, les évaluations normalisées des élèves sont un moyen de comparer les objectifs d'apprentissage aux résultats, et de comparer la performance de leurs élèves à celle d'autres élèves de leur pays, afin de les aider à adapter leur pédagogie. À l'échelle des établissements, les résultats des évaluations peuvent servir à déterminer comment répartir les ressources et les moyens d'encadrement supplémentaires, et à amener des niveaux supérieurs de la hiérarchie à intervenir. Ces résultats peuvent aussi être pris en compte lors de la conception de politiques d'éducation, et pour créer des environnements plus propices à l'apprentissage et inciter les établissements, les enseignants et même les élèves à travailler pour atteindre des objectifs fixés à l'échelle nationale.

Mais les évaluations des élèves et les examens ont leurs détracteurs. Par exemple, certains considèrent que l'usage des tests et des examens normalisés peut renforcer les avantages des établissements dont l'effectif d'élèves est plus favorisé (Ladd et Walsh, 2002 ; Downey, Von Hippel et Hughes, 2008). De plus, d'aucuns estiment que les enseignants risquent de réagir à ces mesures de responsabilisation en écartant ou en retenant les élèves défavorisés (Jacob, 2005 ; Jacob et Levitt, 2003 ; Booher-Jennings, 2005). Il est possible que les tests et examens normalisés aient également des effets indésirables, en l'occurrence ceux de limiter les objectifs à réussir tel ou tel examen, et de cibler l'enseignement sur les élèves proches de la performance moyenne tout en ignorant les élèves très nettement en dessous ou au-dessus de la moyenne (Neal et Schanzenbach, 2010). Pour éviter l'impact négatif de « l'enseignement en fonction des tests », les évaluations se diversifient dans la plupart des pays de l'OCDE (Hooge, Burns et Wilkoszewski, 2012).

Cette section examine les politiques relatives aux évaluations et examens à l'échelle des systèmes, les pratiques d'évaluation des établissements dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA, ainsi que la corrélation entre ces politiques et pratiques d'une part, et la performance en sciences des élèves d'autre part. La corrélation entre les pratiques d'évaluation des établissements et les effets sur le plan social et affectif chez les élèves est analysée dans le volume III des *Résultats du PISA 2015*.

### Caractéristiques des évaluations et examens, selon le niveau d'enseignement

Les pays et économies ont mis en place différentes stratégies pour évaluer la performance de leurs élèves. Les évaluations effectuées à l'échelle des systèmes se divisent généralement en deux catégories : celles qui n'ont pas de conséquences directes pour les élèves (les évaluations) et celles qui en ont pour eux (les examens). Les évaluations servent à rendre compte de la performance des élèves dans le but de prendre des décisions concernant l'enseignement futur ou de donner un aperçu des performances à des fins d'information. Si les évaluations peuvent servir de base aux décisions concernant l'affectation des ressources aux établissements peu performants ou à déterminer l'enseignement à prodiguer à des élèves de faible niveau, par exemple, leurs résultats n'ont pas de conséquences directement tangibles pour les élèves. En revanche, les résultats des examens peuvent être utilisés pour déterminer le passage des élèves à un niveau supérieur d'enseignement (par exemple, le passage du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), la sélection dans divers programmes scolaires (par exemple, dans des filières professionnelles ou générales) ou l'admission dans des cursus universitaires. Les évaluations et les examens constituent des objectifs pour les élèves et, dans le cas des examens, une incitation à travailler dur pour les réussir (OCDE, 2013b).

Les données à l'échelle des systèmes<sup>8</sup> révèlent que tous les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE<sup>9</sup>, à l'exception du système suisse, disposent d'un système national d'évaluations et d'examens intégré au premier ou deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux II.4.44 à II.4.46). C'est aussi le cas des pays et économies partenaires pour lesquels des données sont disponibles, à l'exception de Macao (Chine) et de l'Uruguay. À Macao (Chine), bien qu'il n'existe pas d'examens à l'échelle nationale, les établissements administrent leurs propres examens d'entrée à la fois dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Uruguay, des évaluations sont menées uniquement dans l'enseignement primaire<sup>10</sup>.

Dans les pays de l'OCDE, 27 systèmes d'éducation mènent des évaluations nationales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 12 systèmes le font dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les 12 systèmes qui mènent des évaluations nationales dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, notamment la Belgique (Communautés flamande et française), le Chili, la Corée, les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle Zélande, la République tchèque et la Suède, mènent également des évaluations nationales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les pays et économies partenaires pour lesquels des données sont disponibles, 14 pays mènent des évaluations nationales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 10 pays le font dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Sept de ces 10 pays/économies, notamment l'Argentine, le Brésil, les Émirats arabes unis, l'ÉRYM, le Kazakhstan, Malte et le Qatar, mènent également des évaluations nationales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau II.4.44).



Parmi les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE, les examens nationaux sont plus répandus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (c'est le cas de 30 systèmes d'éducation) que dans le premier cycle (14 systèmes d'éducation). La Belgique (Communauté flamande), le Canada, l'Islande, le Japon, le Mexique, la Suède et la Suisse ne mènent d'examen nationaux dans aucun des deux cycles de l'enseignement secondaire. De même, environ deux fois plus de pays partenaires organisent des examens nationaux (17 systèmes) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par rapport au premier cycle de l'enseignement secondaire (8 systèmes). L'Argentine, le Brésil, Macao (Chine), le Pérou et l'Uruguay ne mènent d'examen nationaux dans aucun des deux cycles de l'enseignement secondaire (voir les tableaux II.4.45 et II.4.46).

Tandis que certains pays et économies ayant participé à l'enquête PISA mènent soit des évaluations nationales (9 systèmes), soit des examens nationaux (12 systèmes) dans le premier et/ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les autres systèmes associent souvent des évaluations et des examens nationaux dans ces deux cycles. Les combinaisons les plus courantes observées parmi les systèmes qui recourent à la fois à des évaluations et à des examens sont présentées selon les niveaux d'enseignement dans le graphique II.4.19. L'association adoptée par le plus grand nombre de systèmes d'éducation comprend des évaluations nationales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et des examens dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (32 systèmes). La deuxième situation la plus courante est celle qui consiste à mener à la fois des évaluations et des examens dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (16 systèmes). Quatorze systèmes d'éducation recourent à la fois à des évaluations et à des examens dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et un nombre beaucoup plus restreint de pays (7) mènent des évaluations nationales dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et des examens dans le premier cycle. Les pays peuvent utiliser plusieurs de ces combinaisons étant donné qu'elles ne s'excluent pas mutuellement. Par exemple, un pays peut mener des évaluations nationales à la fois dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en combinaison avec des examens nationaux soit dans le premier cycle, soit dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ou dans les deux cycles.

Dans la plupart des pays de l'OCDE ainsi que dans tous les pays et économies partenaires, les autorités publiques centrales ont la responsabilité de normaliser les examens des premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire (voir les tableaux II.4.45 et II.4.46). Les autorités publiques en charge de l'éducation ont la responsabilité de normaliser les examens du premier cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Belgique (Communauté française) et aux États-Unis ; elles sont chargées de normaliser les examens du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Australie, en Belgique (Communauté française), en Espagne et aux États-Unis.

Tandis que l'élaboration des examens est également centralisée à l'échelle nationale dans la plupart des pays de l'OCDE, cette responsabilité incombe aux états ou aux autorités régionales dans certains pays. C'est le cas en Allemagne, en Belgique (Communauté française) et aux États-Unis dans les deux cycles de l'enseignement secondaire, et en Espagne dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Pologne, cette responsabilité est partagée entre les autorités centrales et régionales dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. En Angleterre, les autorités publiques centrales travaillent en collaboration avec des entreprises privées pour l'élaboration des examens du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les pays partenaires, à l'exception de l'ERYM où les examens sont élaborés par une entité gouvernementale en charge des évaluations et des certifications, tous les pays et économies centralisent l'élaboration des examens à l'échelle nationale. Au Kazakhstan, les examens nationaux sont conçus conjointement par les autorités centrales et les entités en charge des évaluations, les autorités locales et des entreprises privées.

Dans les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE, la responsabilité de la correction et de la notation des examens nationaux est souvent répartie et/ou partagée entre divers niveaux des autorités en charge de l'éducation. Dans presque la moitié de ces systèmes, cette tâche implique la participation des établissements d'enseignement, qu'il s'agisse de l'établissement que fréquente l'élève ou d'un autre établissement. Parmi les pays et économies partenaires, la correction/notation des examens nationaux est effectuée principalement au niveau central, à l'exception de l'ERYM où cette tâche est effectuée au niveau de l'État, ainsi que du Monténégro où elle est effectuée au niveau des établissements en ce qui concerne les examens du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Dans tous les systèmes d'éducation, les examens nationaux des premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire ont pour finalité la certification des élèves, l'obtention d'un diplôme ou la validation de la réussite d'une année d'études, ou ils visent à déterminer leur entrée dans une classe supérieure ou un niveau d'enseignement supérieur. Dans 34 systèmes d'éducation, les examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont également souvent utilisés pour déterminer l'accès des élèves à des établissements d'enseignement tertiaire sélectifs et/ou la sélection des élèves pour des programmes/établissements/disciplines spécifiques relevant de l'enseignement tertiaire. Ils sont aussi utilisés à d'autres fins, y compris pour étayer les décisions concernant l'octroi d'un soutien financier ou d'une bourse d'études aux élèves (c'est le cas de 16 systèmes) et concernant le renvoi d'un élève d'un établissement (c'est le cas de 3 systèmes). Les



résultats des examens nationaux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont communiqués aux élèves ainsi qu'àuprès d'autres publics (administrateurs des établissements, enseignants des classes concernées, parents et/ou médias) dans tous les pays de l'OCDE et dans la plupart des pays partenaires, à l'exception de la Bulgarie et des Émirats arabes unis.

Graphique II.4.19 ■ **Caractéristiques des évaluations et des examens dans les différents pays et économies**

		Évaluations et examens		Aucune évaluation ou examen	Évaluations uniquement (dans le premier ou le deuxième cycle du secondaire)	Examens uniquement (dans le premier ou le deuxième cycle du secondaire)
		Examens nationaux				
Évaluations nationales	Premier cycle du secondaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			
		Premier cycle du secondaire	Belgique (Fr.)	Australie	Macao (Chine)	Argentine
Bulgarie			Autriche	Suisse	Belgique (Fl.)	Angleterre (RU)
Danemark			Belgique (Fr.)	Uruguay	Brésil	Estonie
France			Bulgarie		Canada	Grèce
Allemagne			Chili		Islande	Irlande
Italie			Colombie		Japon	Pays-Bas
Kazakhstan			Costa Rica		Mexique	Pologne
Lettonie			République tchèque		Pérou	Portugal
Monténégro			Danemark		Suède	Écosse (RU)
Norvège			Finlande			Singapour
Qatar			ERYM			Taipei chinois
Thaïlande			France			Turquie
Émirats arabes unis			Allemagne			
États-Unis			Hong-Kong (Chine)			
			Hongrie			
			Israël			
			Italie			
			Kazakhstan			
			Corée			
			Lettonie			
			Luxembourg			
			Malte			
			Monténégro			
			Nouvelle-Zélande			
			Norvège			
			Qatar			
	République slovaque					
	Slovénie					
	Espagne					
	Thaïlande					
	Émirats arabes unis					
	États-Unis					
	Deuxième cycle du secondaire	Belgique (Fr.)	Belgique (Fr.)			
		Italie	Chili			
		Kazakhstan	Croatie			
		Norvège	République tchèque			
		Qatar	ERYM			
		Émirats arabes unis	Géorgie			
		États-Unis	Hongrie			
			Italie			
			Kazakhstan			
			Corée			
			Malte			
			Nouvelle-Zélande			
			Norvège			
			Qatar			
	Émirats arabes unis					
	États-Unis					

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.4.44, II.4.45 et II.4.46.

## Pratiques d'évaluation dans les établissements

L'enquête PISA 2015 a demandé aux chefs d'établissement à quelle fréquence (« jamais », « 1 à 2 fois par an », « 3 à 5 fois par an », « tous les mois » ou « plus d'une fois par mois ») les élèves dans l'année modale des élèves de 15 ans sont évalués à partir des méthodes suivantes : tests normalisés obligatoires, tests normalisés facultatifs, tests élaborés par les enseignants et appréciations des enseignants.



En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur quatre fréquente un établissement où, selon le chef d'établissement, les tests normalisés obligatoires ne sont jamais utilisés pour évaluer les élèves dans l'année modale des élèves de 15 ans, et six élèves sur dix sont scolarisés dans des établissements où ces tests sont utilisés une ou deux fois par an (voir le graphique II.4.20). Dans 11 pays, dont l'Allemagne, le Costa Rica, le Monténégro, la République dominicaine et l'Uruguay, au moins un élève sur deux fréquente un établissement où les tests normalisés obligatoires ne sont jamais utilisés, tandis qu'au Royaume-Uni et en Suède, tous les chefs d'établissement ont indiqué que ce type de test était utilisé au moins une fois par an (voir le graphique II.4.21).

#### Encadré II.4.3 Les élèves aux États-Unis passent-ils trop de tests normalisés ?

En dépit de l'idée reçue selon laquelle les élèves aux États-Unis sont incessamment soumis à des tests normalisés (Hart et al., 2015), ce ne sont pas ces élèves qui sont le plus fréquemment soumis à des tests normalisés obligatoires parmi l'ensemble des élèves des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA. Un pourcentage similaire ou supérieur d'élèves de 15 ans fréquentant des établissements où des tests normalisés obligatoires sont utilisés au moins une fois par an est observé dans au moins 19 systèmes d'éducation, et le pourcentage d'élèves aux États-Unis évalués à l'aide de ces tests plus d'une fois par mois est proche de la moyenne de l'OCDE (voir le tableau II.4.19). Les élèves aux États-Unis ne sont pas non plus soumis plus fréquemment à des tests normalisés facultatifs. Les États-Unis se placent en troisième position, après l'Albanie et la Pologne, en ce qui concerne le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où des tests normalisés facultatifs sont utilisés au moins une fois par an, mais le pourcentage d'élèves évalués à l'aide de ces tests au moins une fois par mois est inférieur à la moyenne de l'OCDE.

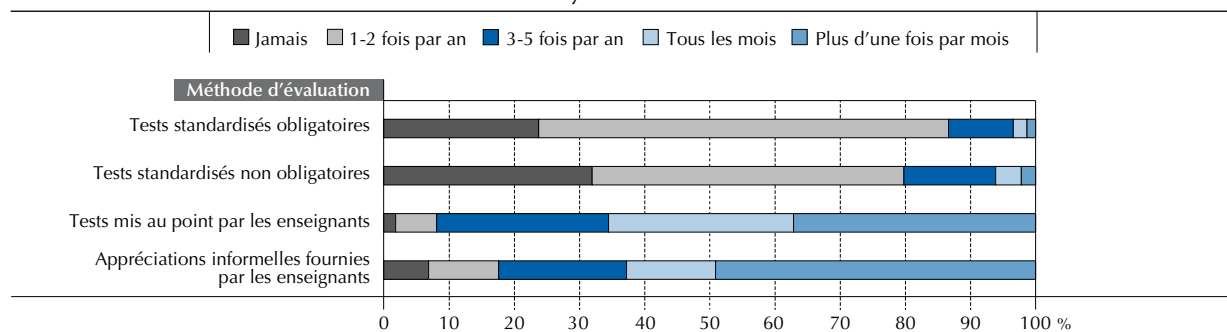
Selon les critères internationaux, les États-Unis font une utilisation considérable des tests normalisés, presque tous les élèves aux États-Unis étant évalués à l'aide de tests obligatoires et facultatifs au moins une fois par an, mais cette utilisation n'est pas intensive, aucun élève de 15 ans ou presque aux États-Unis n'étant évalué à l'aide de tests normalisés plus de 3 à 5 fois par an.

#### Références

Hart, R. et al. (2015), *Student Testing in America's Great City Schools: An Inventory and Preliminary Analysis*, Council of the Great City Schools, Washington, DC.

Les tests normalisés facultatifs sont dans une certaine mesure utilisés moins fréquemment que les tests obligatoires, tandis que le recours aux tests élaborés par les enseignants et aux appréciations de ces derniers est beaucoup plus fréquent (voir le graphique II.4.20). Par exemple, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de deux élèves sur trois fréquentent des établissements où, selon le chef d'établissement, les tests élaborés par les enseignants sont utilisés au moins une fois par mois, tandis que les appréciations des enseignants sont utilisées au moins une fois par mois pour plus de six élèves sur dix (voir le tableau II.4.19).

Graphique II.4.20 ■ **Fréquence des évaluations dans les établissements d'enseignement**  
Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les pratiques d'évaluation suivantes sont utilisées, moyenne OCDE



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.19.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435972>





Les systèmes d'éducation dans lesquels au moins six élèves sur dix dans l'année d'enseignement modale sont évalués au moins une fois par mois à l'aide de tests élaborés par les enseignants comprennent la région Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après dénommée « région CABA [Argentine] »), la Belgique, le Canada, les États-Unis, le Luxembourg et la Suisse (voir le graphique II.4.22). En revanche, en Corée, au Danemark, au Japon, au Kosovo et au Portugal, moins de 10 % des élèves sont évalués à l'aide de tests élaborés par les enseignants plus d'une fois par mois. En Corée, 21 % des élèves sont scolarisés dans des établissements où les tests élaborés par les enseignants ne sont jamais utilisés pour évaluer les élèves dans l'année modale des élèves de 15 ans.

Les analyses de la mesure dans laquelle l'utilisation des quatre types d'évaluation varie selon les types d'établissements révèlent peu de différences importantes (voir les tableaux II.4.20 à II.4.23). Dans 19 systèmes d'éducation, les tests normalisés facultatifs sont plus fréquemment utilisés dans les établissements privés que dans les établissements publics, selon les chefs d'établissement, tandis qu'ils sont plus souvent utilisés dans les établissements publics dans 4 pays seulement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les tests normalisés obligatoires sont utilisés un peu plus fréquemment dans les établissements publics et défavorisés que dans les établissements privés et favorisés, tandis que l'on observe la situation inverse concernant les tests élaborés par les enseignants. Les élèves des établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire sont plus fréquemment évalués que les élèves des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves évalués à l'aide de tests normalisés obligatoires (au moins une fois par an) est supérieur de 11 points de pourcentage dans les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire par rapport aux établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de 10 points de pourcentage pour ce qui est des évaluations fondées sur les appréciations des enseignants (au moins une fois par mois).

De même, il y a peu de systèmes d'éducation dans lesquels les performances en sciences varient selon la méthode d'évaluation utilisée (voir les tableaux II.4.20 à II.4.23). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, et seulement après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, les élèves des établissements où, selon les chefs d'établissement, les tests normalisés obligatoires sont utilisés au moins une fois par an obtiennent un score légèrement inférieur (de 6 points de score) en sciences, tandis que les élèves des établissements où, selon les chefs d'établissement, les tests élaborés par les enseignants sont utilisés au moins une fois par mois obtiennent un score relativement supérieur (de 5 points de score). À l'échelle des systèmes, seul le pourcentage d'élèves évalués sur la base des appréciations des enseignants (au moins une fois par mois) présente une corrélation positive avec les performances en sciences, et seulement si l'on compare les pays de l'OCDE (voir le graphique II.4.23). L'ampleur de l'utilisation des quatre types d'évaluations dans les pays ayant participé à l'enquête PISA n'a pas de lien avec la mesure dans laquelle le statut socio-économique des élèves explique les performances en sciences (c'est-à-dire, l'équité en matière de performance en sciences).

## Pratiques d'évaluation et finalités

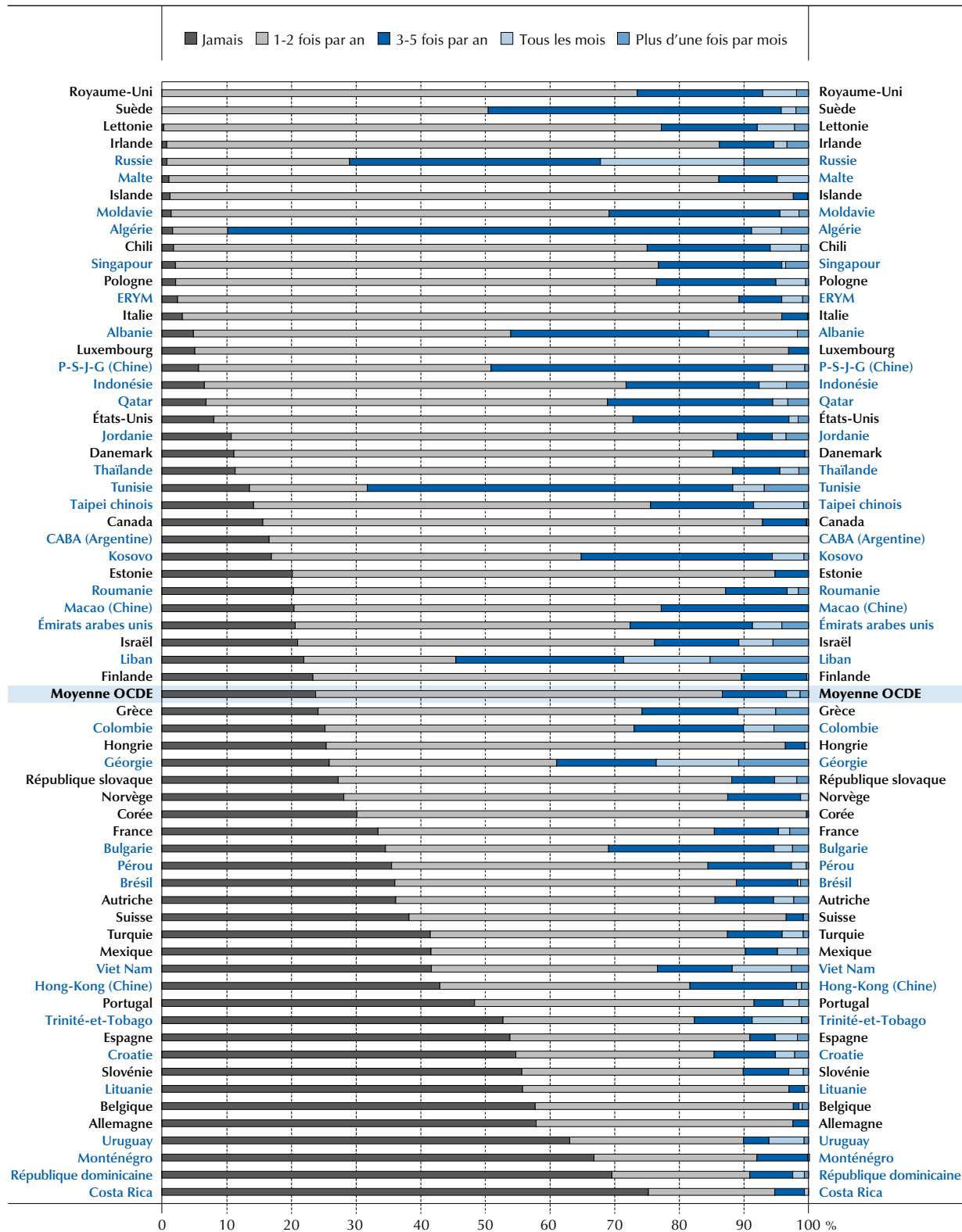
Suite à la question portant sur les méthodes utilisées pour évaluer les élèves de 15 ans, l'enquête PISA a demandé aux chefs d'établissement à quelle(s) fin(s) les tests normalisés et les tests élaborés par les enseignants sont utilisés dans leur établissement. Ils pouvaient choisir leur réponse parmi 11 propositions, par exemple : orienter l'apprentissage des élèves, prendre des décisions relatives au redoublement ou au passage de classe des élèves, regrouper les élèves à des fins didactiques ou comparer l'établissement à d'autres établissements.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les tests normalisés sont plus fréquemment utilisés pour suivre les progrès de l'établissement d'année en année, puis pour comparer la performance de l'établissement à la performance de la région ou du pays, orienter l'apprentissage des élèves et informer les parents des progrès de leur enfant (voir le graphique II.4.24). Ils sont moins susceptibles d'être utilisés pour des questions dont l'enjeu est élevé, comme prendre des décisions concernant le redoublement ou le passage de classe des élèves, regrouper des élèves à des fins didactiques ou juger de l'efficacité des enseignants. En Algérie, au Liban, en Moldavie, à Singapour et en Tunisie, plus de 75 % des élèves fréquentent des établissements où, selon les chefs d'établissement, les tests normalisés sont utilisés pour prendre des décisions concernant le redoublement ou le passage de classe des élèves, tandis qu'en Islande, en Norvège, dans l'entité P-S-J-G (Chine) et en République tchèque, moins de 10 % des élèves fréquentent des établissements où c'est le cas (voir le tableau II.4.24). En Indonésie, à Malte, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et au Viet Nam, plus de 70 % des élèves sont scolarisés dans des établissements où, selon les chefs d'établissement, les tests normalisés sont utilisés pour regrouper des élèves à des fins didactiques, tandis que dans la région CABA (Argentine), en Autriche, au Costa Rica, en Finlande, au Luxembourg et en République tchèque, moins de 10 % des élèves fréquentent des établissements où c'est le cas.



### Graphique II.4.21 ■ Fréquence des tests standardisés obligatoires dans les établissements d'enseignement

Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les tests standardisés obligatoires sont utilisés



Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les tests standardisés obligatoires ne sont jamais utilisés.

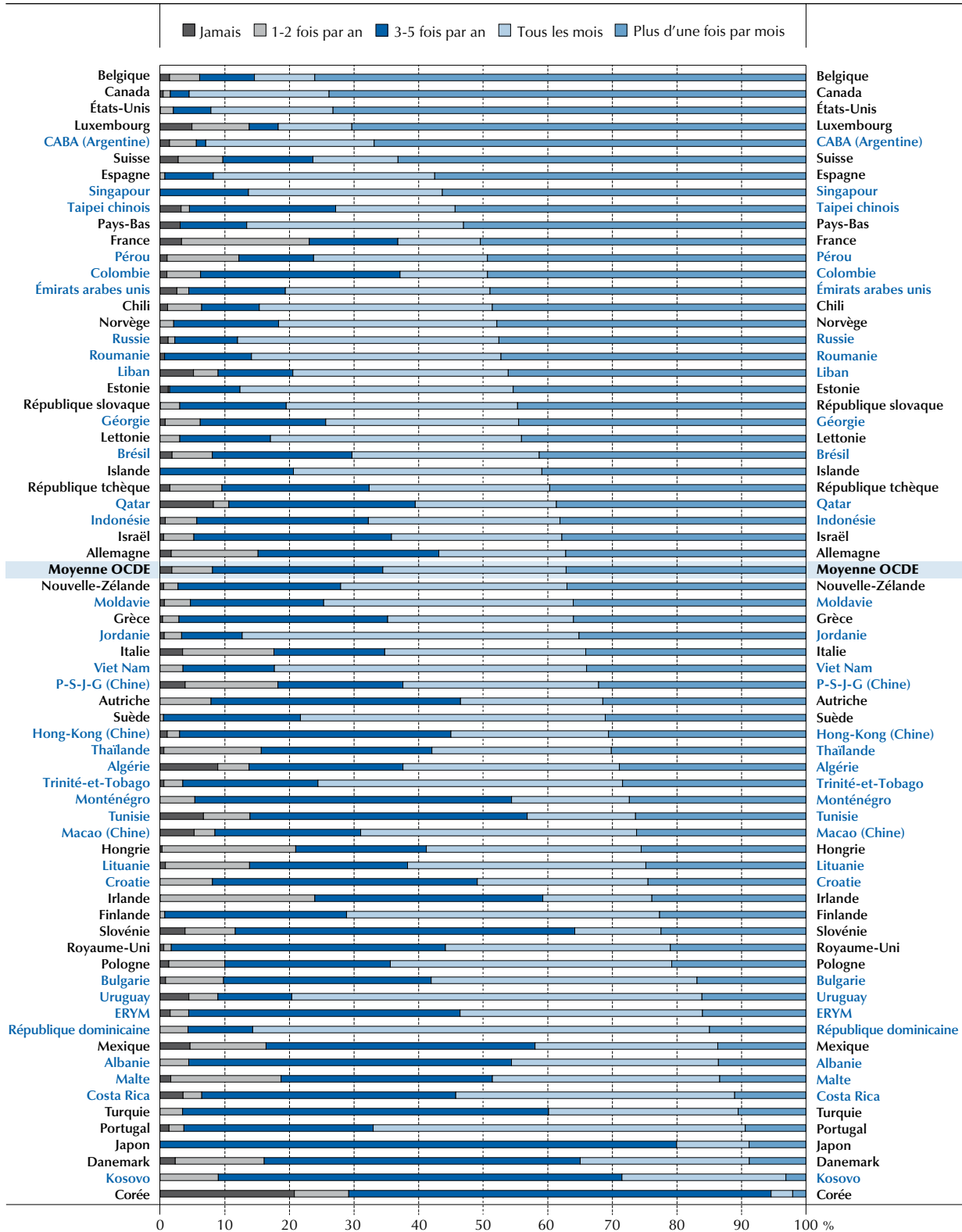
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.19.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933435985>



Graphique II.4.22 ■ **Fréquence des tests mis au point par les enseignants dans les établissements d'enseignement**

Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les tests mis au point par les enseignants sont utilisés



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les tests mis au point par les enseignants sont utilisés plus d'une fois par mois.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.19.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435999>

### Graphique II.4.23 ■ Type d'évaluations dans les établissements d'enseignement, performance en sciences et équité

#### Corrélations au niveau Système

Pays de l'OCDE (sur la base de 29 pays de l'OCDE)	Tests standardisés obligatoires	Tests standardisés non obligatoires	Tests mis au point par les enseignants	Appréciations informelles fournies par les enseignants	Performance en sciences	Équité de la performance en sciences <sup>1</sup>
Tests standardisés obligatoires au moins une fois par an		<b>0.45</b>	0.11	-0.03	0.05	0.32
Tests standardisés non obligatoires au moins une fois par an	<b>0.45</b>		-0.10	-0.11	-0.04	0.15
Tests mis au point par les enseignants au moins une fois par mois	0.11	-0.10		<b>0.49</b>	0.15	-0.06
Appréciations informelles fournies par les enseignants au moins une fois par mois	-0.03	-0.11	<b>0.49</b>		<b>0.41</b>	-0.08

Pays et économies (sur la base de 64 pays et économies)	Tests standardisés obligatoires	Tests standardisés non obligatoires	Tests mis au point par les enseignants	Appréciations informelles fournies par les enseignants	Performance en sciences	Équité de la performance en sciences
Tests standardisés obligatoires au moins une fois par an		<b>0.49</b>	0.06	-0.07	0.12	0.20
Tests standardisés non obligatoires au moins une fois par an	<b>0.49</b>		-0.13	0.00	0.15	0.09
Tests mis au point par les enseignants au moins une fois par mois	0.06	-0.13		<b>0.25</b>	0.14	-0.23
Appréciations informelles fournies par les enseignants au moins une fois par mois	-0.07	0.00	<b>0.25</b>		0.12	-0.05

1. L'équité de la performance en sciences correspond à 100 – le pourcentage de la variation de la performance en sciences expliqué par le statut socio-économique des élèves.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436006>

Selon les chefs d'établissement, les tests élaborés par les enseignants sont également largement utilisés pour orienter l'apprentissage des élèves et informer les parents des progrès de leur enfant. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de neuf élèves sur dix fréquentent des établissements où, selon le chef d'établissement, les tests élaborés par les enseignants sont utilisés à ces fins (voir le tableau II.4.25). Toutefois, en comparaison des tests normalisés, les tests élaborés par les enseignants sont plus fréquemment utilisés pour des questions dont l'enjeu est élevé, comme prendre des décisions concernant le redoublement ou le passage de classe des élèves, ou encore regrouper des élèves à des fins didactiques, et moins fréquemment utilisés pour comparer l'établissement à d'autres établissements. Au Danemark, en Islande, en Norvège, dans l'entité P-S-J-G (Chine), et en Suède, les tests élaborés par les enseignants sont rarement utilisés pour prendre des décisions quant au redoublement ou au passage de classe des élèves, mais dans certains de ces pays, notamment l'Islande et la Norvège, ceci pourrait simplement refléter le passage automatique des élèves en classe supérieure dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (Commission européenne, 2011) (voir le tableau II.4.24). En Autriche, en Finlande, en Slovaquie et en Suède, moins d'un élève sur trois est scolarisé dans un établissement où les tests élaborés par les enseignants sont utilisés pour regrouper les élèves à des fins didactiques, selon les chefs d'établissement. En revanche, aux Émirats arabes unis, en Israël, en Jordanie, au Royaume-Uni, à Singapour, en Thaïlande et au Viet Nam, plus de sept élèves sur huit fréquentent des établissements où les tests élaborés par les enseignants sont utilisés à cette fin.

Ces tests sont également souvent utilisés afin d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves (86 % des élèves sont scolarisés dans des établissements qui recourent à cette pratique, selon les indications des chefs d'établissement) et d'identifier les aspects de l'enseignement ou du programme scolaire qui pourraient être améliorés (73 % des élèves fréquentent des établissements qui recourent à cette pratique, selon les indications des chefs d'établissement).

En résumé, dans les pays de l'OCDE, les décisions liées à des enjeux importants et les décisions visant à améliorer l'enseignement s'appuient plus fréquemment sur les tests élaborés par les enseignants ; quant aux tests normalisés, ils sont plus fréquemment utilisés pour comparer les résultats des établissements en regard des critères locaux, régionaux, nationaux ou internationaux.

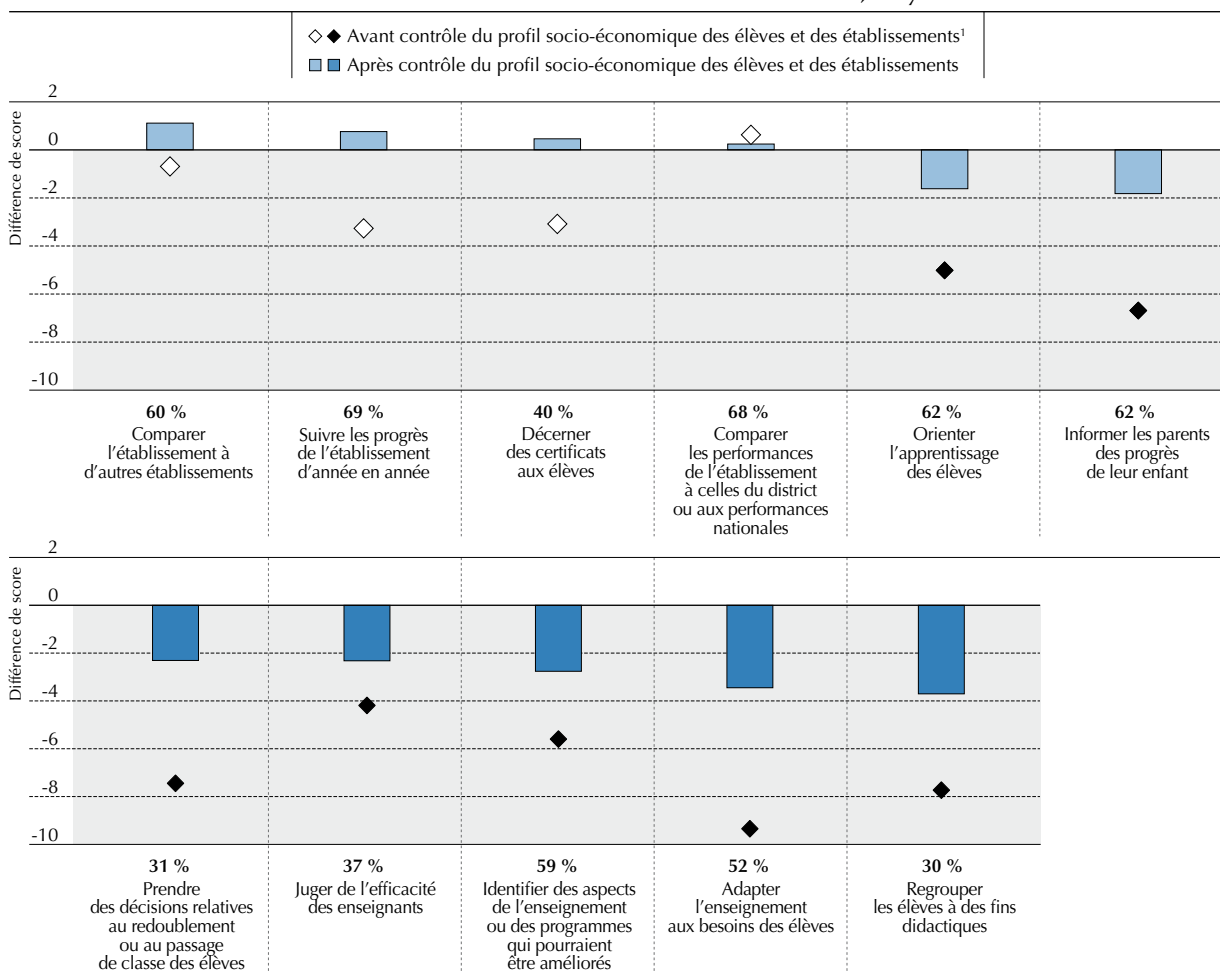
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, les élèves obtiennent un score moins élevé en sciences dans les établissements où, selon les chefs d'établissement, des tests normalisés sont utilisés pour regrouper les élèves à des fins didactiques, adapter l'enseignement aux besoins des élèves, identifier les aspects de l'enseignement ou du programme scolaire qui pourraient être améliorés, prendre des décisions concernant le redoublement ou le passage de classe des élèves, ou juger de l'efficacité des enseignants (voir



le graphique II.4.24). Les élèves obtiennent un score similaire en sciences indépendamment du fait que l'établissement qu'ils fréquentent, selon le chef d'établissement, utilise ou non des tests normalisés afin de comparer l'établissement à d'autres établissements, suivre les progrès de l'établissement d'année en année, décerner des certificats aux élèves, comparer les performances de l'établissement à celles de la région ou du pays, orienter l'apprentissage des élèves ou informer les parents des progrès de leur enfant.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves obtiennent un score moins élevé en sciences dans les établissements où, selon les chefs d'établissement, les tests élaborés par les enseignants sont utilisés pour comparer l'établissement aux autres établissements, adapter l'enseignement aux besoins des élèves, regrouper les élèves à des fins didactiques, décerner des certificats aux élèves ou comparer les performances de l'établissement à celles de la région ou du pays (voir le graphique II.4.25). Après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, il n'y a aucune différence dans la performance des élèves lorsque les tests élaborés par les enseignants sont utilisés pour toute autre finalité que celles mentionnées. Bien que les différences de performance liées à l'utilisation de tests normalisés et de tests élaborés par les enseignants soient significatives dans les cas décrits ci-dessus, elles s'élèvent au plus à 4 points de score après contrôle du statut socio-économique (contre 10 points de score avant contrôle du statut socio-économique).

Graphique II.4.24 ■ Finalités des tests standardisés et performance en sciences  
Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement, moyenne OCDE



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

**Remarques :** Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

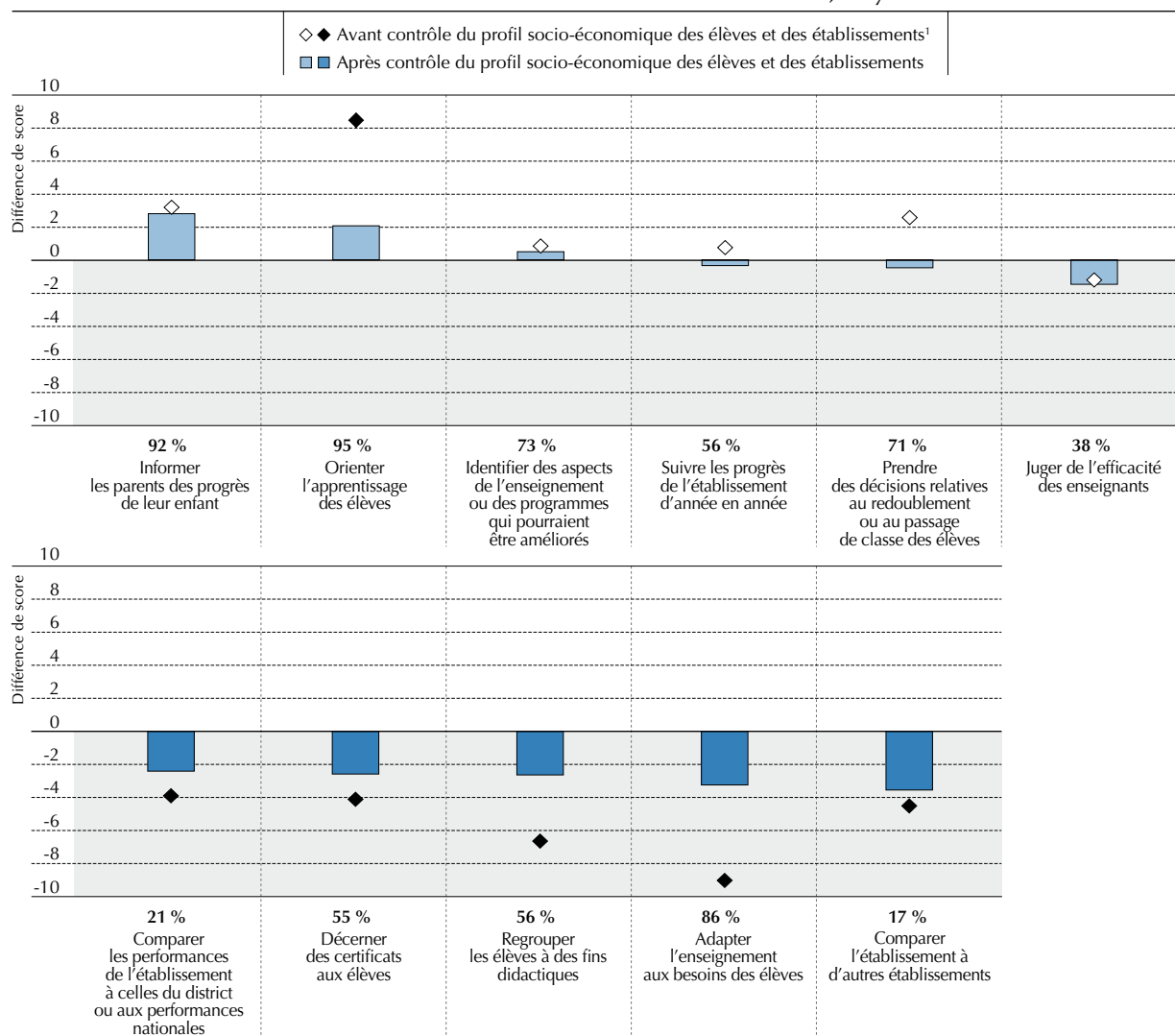
Chaque légende indique le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les chefs d'établissement font part de l'utilisation de tests standardisés pour chaque finalité visée.

Les finalités des tests standardisés sont classées par ordre décroissant de la différence de score, après le contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.4.24 et II.4.25.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933436018>

Graphique II.4.25 ■ Finalités des tests mis au point par les enseignants et performance en sciences  
 Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement, moyenne OCDE



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

**Remarques :** Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Chaque légende indique le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les chefs d'établissement font part de l'utilisation de tests mis au point par les enseignants pour chaque finalité visée.

Les finalités des tests mis au point par les enseignants sont classées par ordre décroissant de la différence de score, après le contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.4.24 et II.4.26.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436023>

## RESPONSABILITÉ ET ASSURANCE QUALITÉ

Dans de nombreux pays, les autorités se préoccupent davantage des résultats de l'éducation et de la responsabilisation, alors que par le passé, elles se contentaient d'exercer un contrôle sur les ressources et les programmes scolaires. Cette réorientation a conduit bon nombre de pays à soumettre les établissements d'enseignement à des normes de qualité. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les systèmes d'évaluation ne ciblent pas seulement les élèves, mais également les enseignants et les chefs d'établissement. Par ailleurs, l'utilisation de données sur la performance dans le but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage s'est répandue au cours des dernières années (OCDE, 2013b).

Les stratégies en matière de responsabilisation impliquent généralement divers critères, qui couvrent des aspects tels que la définition d'objectifs éducatifs généraux, la formulation d'exigences précises en termes de performance dans des matières bien définies, le suivi des résultats en dehors des établissements et les systèmes de primes ou de sanctions (Woessmann



et al., 2007). La question clé est de savoir si les politiques associant autonomie des établissements et responsabilisation sont perçues comme une opportunité ou comme un fardeau par les chefs d'établissement et les enseignants (Keddie, 2015). Ceci dépend largement de la qualité et de la motivation du personnel des établissements, de la nature des mécanismes de responsabilisation et de la mesure dans laquelle les mesures prises par les établissements à des fins d'amélioration reçoivent un soutien (Huber, 2011).

L'enquête PISA 2015 a recueilli des informations sur la nature des mécanismes de responsabilisation, ainsi que sur l'utilisation des résultats pour renforcer l'amélioration des établissements et leur mode de diffusion auprès des diverses parties prenantes et du grand public.

### Utilisation des résultats scolaires en dehors de l'établissement

Les résultats scolaires sont utilisés à des fins de responsabilisation impliquant des parties prenantes en complément des établissements, des enseignants, des parents et des élèves. Les chefs d'établissement devaient indiquer si les résultats scolaires, comme la performance de l'établissement aux examens ou le taux d'obtention d'un diplôme, étaient rendus publics, faisaient l'objet d'un suivi au cours du temps par une instance administrative ou étaient fournis directement aux parents. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les résultats scolaires sont plus fréquemment fournis directement aux parents (84 % des élèves fréquentent des établissements dans ce cas, selon les indications des chefs d'établissement) que suivis par une instance administrative (71 % des élèves fréquentent des établissements dans ce cas) ou rendus publics (44 % des élèves fréquentent des établissements dans ce cas) (voir le tableau II.4.27). On observe toutefois des variations importantes entre les pays. Par exemple, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et au Viet Nam, au moins 75 % des élèves sont scolarisés dans des établissements qui rendent publics les résultats scolaires, tandis qu'en Autriche, en Belgique, en Finlande et au Japon, moins de 6 % des élèves fréquentent des établissements où c'est le cas.

Dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA, la publication des résultats scolaires est relativement plus fréquente dans les établissements favorisés sur le plan socio-économique et situés en milieu urbain que dans les établissements défavorisés et situés en milieu rural (voir le graphique II.4.25). Dans 15 systèmes d'éducation sur 68, la publication des résultats scolaires est plus courante dans les établissements favorisés que dans les établissements défavorisés, et dans 15 systèmes d'éducation sur 54, elle est plus courante dans les établissements en milieu urbain que dans les établissements en milieu rural. La publication des résultats scolaires est également plus courante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, ainsi que dans 15 systèmes d'éducation sur 57 (voir le tableau II.4.30). Aucune différence n'est constatée entre les établissements favorisés et défavorisés ou entre les établissements en milieu urbain et en milieu rural concernant la mesure dans laquelle les résultats scolaires sont suivis par des autorités administratives (voir le tableau II.4.31). En moyenne, dans les pays de l'OCDE ainsi que dans 17 systèmes d'éducation sur 60, toutefois, les autorités administratives sont plus susceptibles de suivre les résultats scolaires des établissements publics que des établissements privés.

Entre 2012 et 2015, dans les pays de l'OCDE, aucun changement n'a été observé quant au pourcentage d'élèves fréquentant des établissements dont les résultats scolaires sont rendus publics ou suivis par une instance administrative (voir le tableau II.4.29). Cependant, les résultats scolaires ont été rendus publics dans une plus large mesure en 2015 qu'en 2012 dans 15 pays et économies, dont la France, Hong-Kong (Chine), l'Irlande et le Portugal, et dans une moindre mesure dans 12 pays, dont la Corée, le Monténégro, les Pays-Bas et la Suède. Dans 9 pays et économies, dont la Grèce, Hong-Kong (Chine), l'Indonésie et l'Islande, davantage d'élèves en 2015 qu'en 2012 fréquentaient des établissements dont les résultats scolaires étaient suivis par une autorité administrative, tandis que dans 7 pays, dont le Luxembourg, Macao (Chine) et la Slovénie, la tendance inverse était observée.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la probabilité que les résultats scolaires soient fournis directement aux parents est identique indépendamment du profil socio-économique de l'établissement, de son type ou de sa situation géographique (voir le tableau II.4.32). Toutefois, les systèmes d'éducation dans lesquels les établissements en milieu rural sont plus susceptibles que ceux en milieu urbain de fournir directement les résultats scolaires aux parents (c'est le cas de 10 systèmes d'éducation) sont beaucoup plus nombreux que les systèmes d'éducation dans lesquels la situation inverse est observée (on compte 2 systèmes d'éducation, dont celui de la Turquie, dans lesquels cette probabilité est supérieure de plus de 65 points de pourcentage). De même, les pays et économies où les établissements privés sont plus susceptibles que les établissements publics de fournir les résultats scolaires directement aux parents sont plus nombreux (17 systèmes) que les systèmes d'éducation (5 systèmes) où la situation inverse est observée.

Dans une grande majorité des systèmes d'éducation, les performances des élèves en sciences sont similaires indépendamment du fait que les résultats scolaires de leur établissement soient suivis par une instance administrative ou fournis directement aux parents (voir les tableaux II.4.31 et II.4.32). Néanmoins, la publication des résultats scolaires





présente une corrélation positive avec la performance des élèves en sciences, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, avant et après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le graphique II.4.26). La performance des élèves en sciences est également meilleure dans 13 systèmes d'éducation, après contrôle du statut socio-économique, lorsque leur établissement publie les résultats scolaires.

### **Pratiques en matière d'assurance qualité et d'amélioration des établissements**

Les établissements ont également recours à d'autres indicateurs que les évaluations des élèves pour suivre la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. L'enquête PISA 2015 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer si leur établissement utilisait d'autres indicateurs liés à l'assurance qualité et à l'amélioration des établissements. Tous indicateurs confondus, les élèves en France, en Italie, au Luxembourg, en Suisse et en Uruguay sont les moins susceptibles de fréquenter des établissements qui recourent à des indicateurs liés à l'assurance qualité et à l'amélioration de l'établissement, tandis que les élèves aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, au Qatar, au Royaume-Uni, à Singapour et en Thaïlande sont les plus susceptibles de fréquenter des établissements de ce type (voir le graphique II.4.27).

Presque tous les chefs d'établissement dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA ont indiqué que des évaluations internes et auto-évaluations sont menées dans leur établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ces évaluations sont presque aussi susceptibles d'être à l'initiative des établissements que d'être imposées par une autorité administrative (voir le tableau II.4.33). En comparaison, les évaluations externes sont plus susceptibles d'être obligatoires et moins susceptibles d'être utilisées par les établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un élève sur quatre est scolarisé dans un établissement qui n'y a pas recours.

Au moins neuf élèves sur dix dans les pays de l'OCDE fréquentent des établissements qui enregistrent systématiquement les données, notamment concernant l'assiduité (des enseignants comme des élèves) et le développement professionnel des enseignants, ou qui enregistrent systématiquement le taux d'obtention d'un diplôme et les résultats aux examens, à des fins d'assurance qualité ou d'amélioration de l'établissement. Il est intéressant de noter que la pratique de l'enregistrement systématique des données à des fins d'assurance qualité ou d'amélioration est moins fréquemment observée dans les pays à revenu élevé, comme l'Autriche, la France, la Grèce, l'Italie, le Japon, le Luxembourg et la Suisse (voir le graphique II.4.27).

Certaines études considèrent le retour d'information des élèves aux enseignants et chefs d'établissement comme essentiel pour l'amélioration des environnements d'apprentissage des établissements (Hattie, 2009). Pourtant, dans les pays de l'OCDE, un élève sur trois fréquente un établissement qui ne recourt jamais à cet indicateur d'assurance qualité sous forme écrite, et en France, en Italie et au Luxembourg, moins d'un élève sur trois est scolarisé dans un établissement qui sollicite un retour d'information par écrit des élèves à des fins d'assurance qualité.

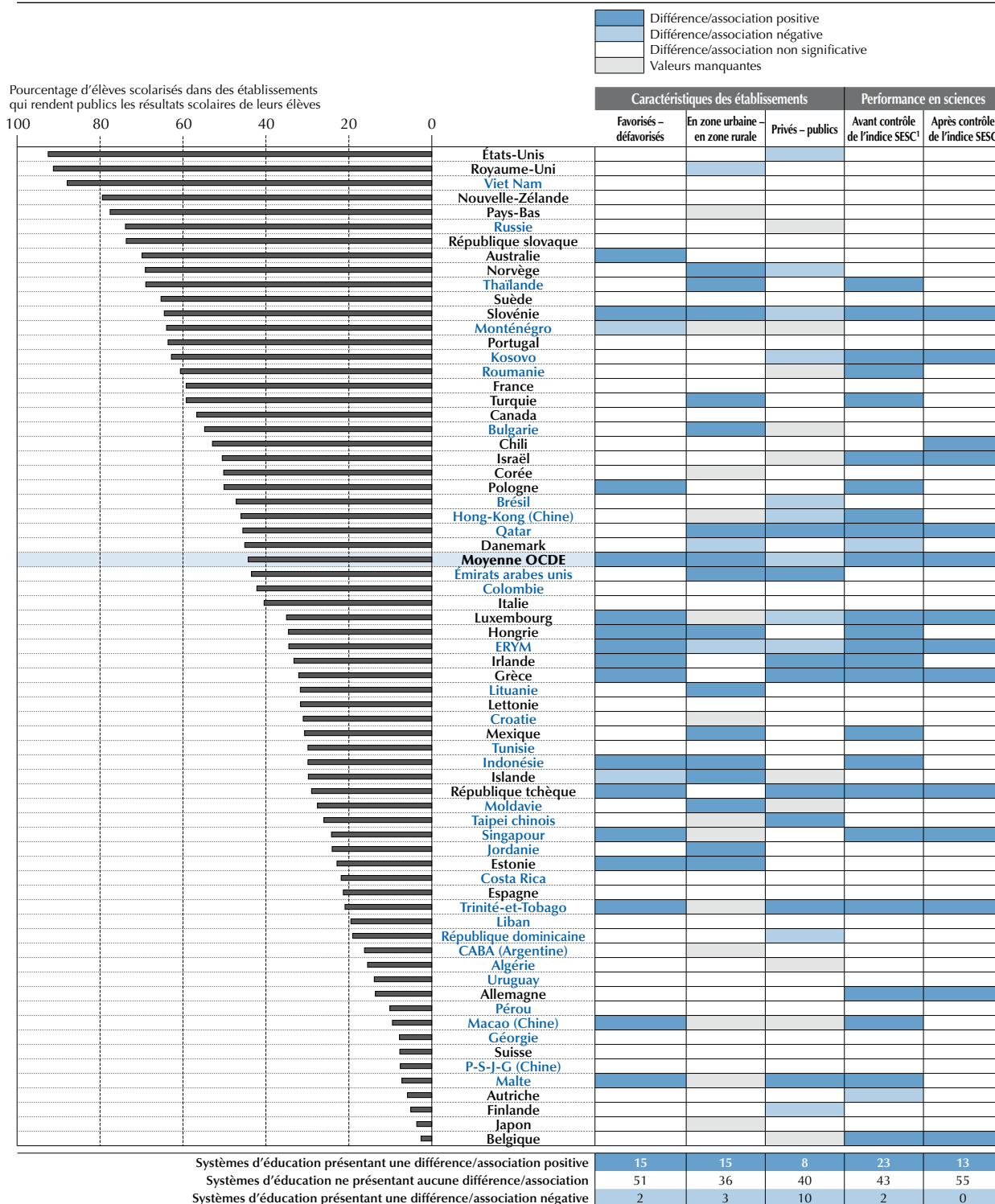
Le tutorat des enseignants pourrait aider les jeunes enseignants à s'intégrer plus facilement dans de nouveaux environnements d'apprentissage. Dans les pays de l'OCDE, quatre élèves sur cinq fréquentent des établissements qui, selon les chefs d'établissement, recourent au tutorat des enseignants, mais en Allemagne, en Espagne, en Italie et en Islande, au moins un élève sur deux est scolarisé dans un établissement qui ne recourt pas à cette pratique, du moins comme mesure liée à l'assurance qualité ou à l'amélioration.

Les performances des élèves en sciences sont similaires indépendamment du fait que leur établissement utilise ou non la plupart des mesures d'assurance qualité et d'amélioration citées précédemment (voir le tableau II.4.34). Dans les pays de l'OCDE, sur les dix mesures mentionnées, les élèves des établissements qui, selon les chefs d'établissement, ont défini par écrit leur programme scolaire et leurs objectifs pédagogiques, qui recourent à l'enregistrement systématique des résultats des élèves aux examens et des taux de réussite, sollicitent un retour écrit de la part de leurs élèves, ou mettent en œuvre une politique normalisée des sciences, obtiennent des résultats relativement meilleurs en sciences que les élèves des établissements qui, selon les chefs d'établissement, n'adoptent pas ces pratiques. Cependant, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, les élèves obtiennent un score supérieur en sciences (d'environ 3 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) seulement dans les établissements mettant en œuvre une politique normalisée des sciences. Le score des élèves en sciences est également inférieur, avant et après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, lorsque leur établissement consulte des experts pendant une période d'au moins six mois à des fins d'amélioration de l'établissement. Bien sûr, les établissements obtenant des résultats scolaires plus faibles sont peut-être plus susceptibles de consulter des experts externes en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Les écarts de score sont faibles dans tous les cas : après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, aucun écart supérieur à 5 points de score n'est observé entre les établissements qui recourent à chacune des dix mesures mentionnées et ceux qui n'y ont pas recours, et aucun écart supérieur à 11 points n'est observé avant contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements.



Graphique II.4.26 ■ **Publication des résultats scolaires des élèves, caractéristiques des établissements et performance en sciences**

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement



1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements qui rendent publics les résultats scolaires de leurs élèves.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.30.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933436037>


Graphique II.4.27 ■ Dispositions visant à garantir et à améliorer la qualité dans les établissements d'enseignement

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant recours aux dispositions suivantes visant à garantir et à améliorer la qualité									
	Évaluation interne/auto-évaluation	Évaluation externe	Descriptif écrit du programme scolaire et des objectifs pédagogiques de l'établissement	Descriptif écrit des normes requises en termes de performances des élèves	Enregistrement systématique de données comme les taux de présence des enseignants et des élèves	Enregistrement systématique des résultats des élèves aux évaluations et des taux de réussite	Demande d'un retour écrit de la part des élèves	Tutorat des enseignants	Projet d'amélioration de l'établissement en concertation avec un ou plusieurs experts pendant six mois au moins	Mise en œuvre d'une politique normalisée d'enseignement des sciences
Qatar	99	97	96	100	100	100	94	100	93	97
Thaïlande	100	100	100	100	99	100	88	99	90	94
Émirats arabes unis	100	100	98	99	100	100	90	97	84	95
Singapour	99	99	98	95	99	100	95	100	66	97
Royaume-Uni	100	97	97	98	100	100	91	98	84	84
Russie	100	99	100	100	98	100	81	100	76	94
Indonésie	98	92	98	90	99	99	93	99	90	88
Albanie	100	97	99	95	99	100	92	96	72	95
Nouvelle-Zélande	99	97	96	93	98	99	96	97	78	77
Roumanie	100	98	99	97	99	100	93	94	66	85
Corée	100	86	99	100	98	95	92	95	73	84
Moldavie	100	96	97	94	100	99	81	96	65	93
Jordanie	98	80	96	97	99	99	89	98	80	79
Monténégro	91	99	98	91	100	96	71	100	78	84
Australie	99	81	97	92	99	99	81	98	78	82
États-Unis	98	85	99	96	97	99	73	96	67	86
République dominicaine	97	82	91	92	98	93	96	80	73	84
Taipei chinois	95	93	97	93	98	99	76	90	73	71
Viet Nam	100	73	98	93	98	99	91	98	50	81
Estonie	100	91	96	68	96	95	92	98	51	86
Kosovo	91	83	88	85	93	96	79	95	73	88
P.S.-J.-G. (Chine)	98	79	97	75	98	92	89	95	52	94
ERYM	99	99	84	80	91	93	83	95	73	70
République slovaque	97	62	97	92	100	98	75	99	63	83
Croatie	99	92	97	83	98	90	77	95	56	69
Lettonie	100	96	93	83	100	100	86	80	39	77
Israël	95	88	99	79	99	97	56	97	60	83
Hong-Kong (Chine)	100	94	97	81	99	98	83	83	48	67
Macao (Chine)	98	78	94	84	100	100	74	91	54	75
Colombie	100	90	92	94	97	95	88	78	53	59
Bulgarie	97	96	85	84	98	98	71	72	72	71
Irlande	100	95	88	68	94	98	50	83	76	81
Bésil	96	87	99	87	91	85	77	93	60	55
Liban	94	54	96	88	98	98	65	82	72	86
Algérie	99	50	93	86	96	99	81	97	46	80
République tchèque	97	61	100	89	96	96	73	96	28	87
Pologne	100	92	62	84	98	99	87	95	48	57
Turquie	94	79	91	84	96	100	85	66	49	75
Malte	99	90	94	67	98	96	53	90	66	60
Portugal	100	97	95	83	87	98	72	84	36	51
Géorgie	98	72	95	87	95	98	79	52	49	76
Mexique	86	74	93	89	95	96	77	62	58	66
Pérou	92	69	96	94	96	88	65	98	43	54
Slovénie	98	47	96	96	100	97	81	82	32	65
Canada	86	64	93	83	86	96	56	88	69	72
Trinité-et-Tobago	83	74	91	83	97	98	45	84	56	76
Moyenne OCDE	93	75	89	79	91	93	69	78	48	63
Hongrie	90	75	100	98	100	100	65	82	19	49
Pays-Bas	92	86	80	65	89	97	82	89	58	37
Norvège	98	64	85	90	85	96	65	92	78	19
Costa Rica	90	63	90	81	97	95	70	71	49	63
Tunisie	87	69	62	81	95	99	48	93	49	83
Suède	98	68	85	98	93	83	77	79	32	35
CABA (Argentine)	90	61	92	74	85	76	64	86	55	61
Chili	94	77	82	74	92	95	73	57	42	57
Belgique	85	86	95	61	89	91	51	82	47	55
Japon	98	76	96	68	81	90	85	83	15	45
Danemark	84	70	86	82	89	94	57	66	38	61
Islande	100	93	84	90	98	97	50	22	39	52
Lituanie	100	80	97	70	99	89	75	59	22	33
Autriche	89	41	80	68	83	83	90	75	62	55
Allemagne	88	72	92	76	87	94	61	40	33	66
Espagne	88	74	85	83	90	97	77	41	27	39
Grèce	81	21	72	49	81	85	43	88	87	85
Finlande	95	57	80	73	89	84	74	66	10	62
Uruguay	90	47	84	67	98	96	58	70	22	33
Luxembourg	75	96	75	41	78	73	24	81	43	59
Suisse	85	69	75	48	71	64	66	76	27	44
France	78	57	83	55	79	90	23	72	16	55
Italie	95	39	91	68	80	90	32	30	13	44

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant recours à des dispositions visant à garantir et à améliorer la qualité (moyenne des 10 dispositions).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.33.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436045>



## Conséquences des évaluations internes et externes

Les chefs d'établissement qui ont indiqué que leur établissement menait des évaluations internes à des fins d'assurance qualité ou d'amélioration devaient ensuite indiquer quelles étaient les conséquences de ces évaluations, notamment si l'établissement mettait en œuvre des mesures relatives au personnel enseignant, au programme scolaire, à la qualité de l'enseignement, à la participation des parents ou à l'équité et, dans le cas contraire, si cela s'expliquait par des résultats satisfaisants aux évaluations internes ou d'autres raisons.

Dans les pays de l'OCDE, les établissements qui mènent des évaluations internes sont plus susceptibles de mettre en œuvre des mesures relatives à la réussite des élèves, à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi qu'à la formation professionnelle des enseignants (voir le graphique II.4.28). En Corée, en Indonésie, au Pérou, en République dominicaine, en Thaïlande et au Viet Nam, plusieurs domaines sont concernés par les mesures mises en œuvre suite à une évaluation interne, tandis qu'au Danemark, en Finlande, en Slovénie et en Suisse, peu de domaines sont concernés. Toutefois, les systèmes d'éducation de ces quatre pays font partie des cinq systèmes ayant participé à l'enquête PISA qui sont situés en tête du classement des systèmes où, selon les chefs d'établissement, aucun changement n'a été apporté parce que les résultats étaient jugés satisfaisants. Par exemple, en Finlande, près de trois élèves sur quatre fréquentent des établissements où aucune mesure liée au personnel enseignant n'a été mise en œuvre suite à une évaluation interne parce que les résultats de cette dernière étaient satisfaisants, et plus de six élèves sur dix sont scolarisés dans des établissements où aucune mesure liée à l'équité dans l'établissement et au programme scolaire n'a été mise en œuvre en raison de résultats satisfaisants (voir le tableau II.4.35).

Les chefs d'établissement ayant signalé que des évaluations externes étaient menées dans leur établissement devaient également indiquer si les énoncés suivants concernant ces évaluations s'appliquaient à leur établissement : « les résultats des évaluations externes ont entraîné des modifications dans les politiques menées par l'établissement » ; « les données ont été utilisées pour mettre en place un plan d'action spécifique pour le développement scolaire » ; « les données ont été utilisées pour mettre en place un plan d'action spécifique pour faire progresser l'enseignement » ; « des mesures ont été rapidement appliquées » ; ou « l'élan suscité par l'évaluation externe est vite "retombé" dans notre établissement ».

Dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement étaient plus susceptibles de confirmer que les données étaient utilisées pour mettre en place un plan d'action spécifique pour le développement scolaire et pour faire progresser l'enseignement. Ils étaient moins susceptibles d'indiquer que l'élan suscité par l'évaluation externe était vite retombé dans leur établissement. En Grèce, au Luxembourg et en Tunisie, les chefs d'établissement étaient moins susceptibles d'indiquer que des mesures avaient été appliquées suite aux évaluations externes (voir le graphique II.4.29). Au Luxembourg, par exemple, seulement un élève sur dix (contre 64 % des élèves dans les pays de l'OCDE) fréquente un établissement dont le chef d'établissement a indiqué que des mesures avaient été rapidement appliquées suite à une évaluation externe.

Étant donné que les établissements sont plus susceptibles de mettre en œuvre des mesures lorsqu'ils détectent des problèmes suite à leurs évaluations internes et externes, il n'est pas du tout surprenant que les élèves obtiennent un score inférieur en sciences si leur établissement met en œuvre des mesures à des fins d'amélioration. Avant contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, les élèves obtiennent un score en sciences inférieur de 4 à 13 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, selon le domaine ciblé par les mesures prises suite à une évaluation interne (voir le tableau II.4.36). Après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, le score des élèves est inférieur de 4 points lorsque les mesures prises suite à une évaluation interne concernent l'engagement des parents à l'égard de l'école, les résultats des élèves et l'équité dans l'établissement. De même, les élèves obtiennent un score inférieur en sciences dans les établissements dont les chefs d'établissement ont indiqué qu'ils étaient d'accord avec les énoncés concernant les évaluations externes, notamment les énoncés impliquant que des mesures ont été prises suite à une évaluation externe (voir le tableau II.4.38). Par exemple, lorsque les chefs d'établissement ont confirmé que les données avaient été utilisées pour mettre en place un plan d'action spécifique pour faire progresser l'enseignement, le score des élèves en sciences est inférieur de 4 points, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements.

## ÉVALUATION DU PERSONNEL DE DIRECTION ET DES ENSEIGNANTS DES ÉTABLISSEMENTS

L'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation dépend dans une large mesure de la motivation et de la performance du personnel de direction et des enseignants. Par conséquent, l'évaluation de la qualité d'un système d'éducation implique non seulement l'évaluation de l'apprentissage des élèves, mais aussi de la performance des enseignants et du personnel de direction des établissements.


Graphique II.4.28 ■ **Mesures prises suite aux évaluations internes**  
**Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement**

	Moins de la moitié des élèves
	De 50 % à 75 % des élèves
	Plus de 75 % des élèves

	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les domaines/processus suivants sont affectés suite aux évaluations internes							
	Le personnel enseignant	La mise en œuvre du programme de cours	La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	L'implication des parents dans l'établissement	Le développement professionnel des enseignants	La réussite des élèves	Les compétences transversales des élèves	L'équité dans l'établissement
Indonésie	95	95	97	82	95	99	77	78
Viet Nam	93	90	98	67	97	95	90	84
Thaïlande	87	89	92	84	85	95	92	86
Corée	84	88	85	82	91	92	76	71
République dominicaine	76	78	84	88	75	91	84	75
Pérou	68	78	90	85	81	92	76	79
Singapour	84	89	94	73	92	92	74	43
Macao (Chine)	77	88	93	51	97	90	84	58
P-S-J-G (Chine)	87	78	90	64	88	86	65	69
Émirats arabes unis	64	78	90	81	89	84	73	62
Chili	61	76	89	65	72	92	82	73
ERYM	60	68	88	83	87	82	66	62
Israël	85	80	81	31	86	84	77	71
Russie	65	63	81	70	77	87	86	60
Mexique	66	64	77	72	73	91	76	70
Monténégro	67	59	85	73	79	91	70	62
Géorgie	54	78	84	82	80	88	55	66
Qatar	67	61	73	70	81	87	77	65
Colombie	53	75	84	71	62	87	78	68
Trinité-et-Tobago	61	83	90	76	76	84	53	52
Hong-Kong (Chine)	62	84	94	44	79	90	70	41
Brsil	52	56	85	85	60	86	67	72
Moldavie	56	66	86	65	76	85	70	53
Taipei chinois	59	75	79	56	81	77	70	59
Royaume-Uni	57	76	86	68	86	87	53	41
Islande	65	71	77	52	69	79	72	57
Kosovo	42	66	72	73	80	75	65	70
Lituanie	49	60	90	81	63	85	65	44
Lettonie	55	55	81	69	74	84	65	46
Algérie	54	71	52	51	77	76	64	83
Estonie	63	71	74	69	62	67	65	56
Jordanie	49	69	64	71	70	79	58	67
Pays-Bas	73	60	83	55	82	85	53	33
Portugal	65	39	78	69	58	85	64	54
Costa Rica	40	62	77	63	62	76	59	65
Nouvelle-Zélande	42	71	77	60	84	86	37	44
États-Unis	46	70	73	59	77	83	51	39
Liban	55	64	60	54	77	67	62	55
Japon	69	63	75	42	66	74	62	41
CABA (Argentine)	43	78	76	65	47	70	60	52
République slovaque	46	59	66	60	75	75	54	47
Roumanie	38	42	67	75	72	82	60	41
Suède	77	49	73	28	65	78	44	62
Australie	39	72	83	51	78	80	39	30
Croatie	42	51	75	55	66	80	56	44
Turquie	54	52	68	66	47	80	45	57
Espagne	41	50	78	53	65	75	57	33
Uruguay	32	36	70	61	57	72	61	60
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>48</b>	<b>54</b>	<b>68</b>	<b>49</b>	<b>64</b>	<b>70</b>	<b>51</b>	<b>40</b>
Allemagne	38	57	77	58	62	61	61	26
Norvège	46	61	82	35	66	77	38	23
Canada	25	48	60	45	70	76	44	45
Italie	27	53	60	27	71	74	51	47
Belgique	56	56	58	40	55	54	54	29
Albanie	39	44	52	57	58	68	38	43
Pologne	38	37	66	62	50	65	48	26
Tunisie	42	55	43	36	65	51	35	65
Irlande	34	61	72	37	58	66	41	23
France	21	24	37	52	49	77	64	50
Malte	11	48	73	47	54	62	38	37
Bulgarie	31	36	51	35	63	62	54	37
Autriche	39	57	71	26	57	57	34	26
Grèce	26	36	43	50	44	51	50	49
Luxembourg	19	39	50	31	54	64	55	33
Hongrie	49	36	59	35	48	54	35	28
République tchèque	42	45	54	27	61	54	27	18
Slovénie	32	34	57	37	47	44	35	19
Danemark	49	21	49	27	61	42	20	3
Finlande	19	29	40	48	40	28	38	26
Suisse	29	31	50	19	43	27	31	21

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements appliquant des mesures suite aux évaluations internes (moyenne de 8 domaines/processus).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.35.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436058>

Graphique II.4.29 ■ **Conséquences des évaluations externes**  
**Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement**

	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les chefs d'établissement indiquent que les affirmations suivantes s'appliquent ou non à la dernière évaluation externe de leur établissement				
	S'applique				Ne s'applique pas
	Les résultats des évaluations externes ont entraîné des modifications dans les politiques menées par l'établissement	Nous avons utilisé les données de l'évaluation pour mettre en place un plan d'action spécifique pour le développement scolaire	Nous avons utilisé les données de l'évaluation pour mettre en place un plan d'action spécifique pour faire progresser l'enseignement	Nous avons appliqué rapidement les mesures inspirées par les résultats des évaluations externes	L'élan suscité par la dernière évaluation externe est vite « retombé » dans notre établissement
Singapour	92	99	96	92	87
Indonésie	89	99	100	96	77
Taipei chinois	95	95	94	93	83
Irlande	83	96	94	93	89
Thaïlande	89	98	98	92	76
Émirats arabes unis	85	98	98	94	75
Hong-Kong (Chine)	89	99	100	84	76
Royaume-Uni	77	95	93	96	84
Monténégro	74	100	100	94	76
Colombie	79	98	98	79	85
Brésil	84	95	97	80	80
ERYM	79	97	95	88	76
République dominicaine	83	92	92	90	78
Pérou	87	93	95	88	71
Viet Nam	86	94	94	80	74
P-S-J-G (Chine)	54	95	96	90	90
Macao (Chine)	71	91	93	87	82
Qatar	70	96	92	91	73
Portugal	83	94	95	66	84
Australie	73	90	86	84	87
République slovaque	67	85	89	86	89
Lituanie	56	95	92	83	90
Mexique	68	94	94	78	81
Nouvelle-Zélande	63	94	89	86	82
Chili	70	96	97	69	77
Russie	41	96	96	79	96
États-Unis	57	94	90	83	80
Jordanie	82	91	95	79	56
Moldavie	62	82	91	84	83
Pays-Bas	74	85	91	63	86
Trinité-et-Tobago	71	89	87	69	79
Norvège	82	93	85	47	88
Israël	68	88	89	71	78
Espagne	47	92	96	77	81
Bulgarie	46	87	82	86	91
Turquie	65	78	81	81	85
Roumanie	53	88	84	86	77
Islande	56	85	85	72	90
Suède	66	85	85	64	84
Corée	54	83	87	78	80
Allemagne	47	94	86	66	82
Canada	51	86	80	66	85
Lettonie	26	94	89	67	89
Autriche	32	88	87	70	87
Costa Rica	62	79	77	68	76
<b>Moyenne OCDE</b>	54	82	80	64	83
Albanie	51	85	84	61	76
Liban	57	86	80	76	58
Malte	39	91	71	66	85
Pologne	43	94	79	42	92
Estonie	29	83	75	76	81
Kosovo	48	70	84	68	69
Algérie	33	80	86	70	69
Slovénie	35	83	80	55	84
République tchèque	53	76	82	44	78
Belgique	58	68	69	61	73
Japon	23	79	68	63	93
Croatie	53	57	71	62	77
Géorgie	31	75	77	63	74
Suisse	43	70	67	67	71
Italie	55	61	60	51	84
Finlande	43	76	64	44	82
Danemark	37	78	75	25	90
France	65	57	51	51	77
Hongrie	32	53	58	51	91
CABA (Argentine)	40	62	61	38	74
Uruguay	36	56	63	31	69
Tunisie	39	37	35	47	85
Grèce	30	54	48	40	66
Luxembourg	31	44	42	10	63

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où ces affirmations s'appliquent/ne s'appliquent pas (moyenne de 5 affirmations).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.37.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436066>





## Évaluation du personnel de direction des établissements

Le personnel de direction d'un établissement tient une part importante de responsabilité quant à la gestion du budget, du personnel et des politiques de l'établissement. Il est néanmoins de plus en plus reconnu que la direction des établissements peut jouer un rôle important dans l'amélioration des environnements d'apprentissage des établissements, la communication d'une vision et d'une culture de l'apprentissage continu, ainsi que dans le soutien du travail des enseignants, autant d'éléments qui peuvent avoir des répercussions positives sur la performance des élèves (OCDE, 2015b). Les chefs d'établissement sont les directeurs les plus courants dans de nombreux établissements étant donné qu'ils occupent le poste de direction le plus élevé dans l'organisation. Mais d'autres membres du personnel, comme les directeurs adjoints ou les responsables de département des établissements, peuvent aussi assumer des rôles importants en matière de direction dans leur établissement, en vertu de leur expérience ou de leur aptitude reconnue à influencer sur les autres membres du personnel et à conduire l'organisation vers ses objectifs (OCDE, 2015b). Cette section décrit certaines caractéristiques des évaluations du personnel de direction dans divers pays et économies, notamment si elles sont réglementées par la législation ou d'autres cadres réglementaires, la mesure dans laquelle elles sont utilisées, qui les effectue, et si elles sont utilisées à des fins de développement professionnel ou d'évolution de carrière.

Les données à l'échelle des systèmes montrent que dans près de la moitié des pays et des économies pour lesquels des données sont disponibles, l'évaluation du personnel de direction est prévue par la législation ou les cadres réglementaires dans l'enseignement primaire (34 systèmes d'éducation sur 57), dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (33 systèmes d'éducation sur 57) et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (31 systèmes d'éducation sur 56) (voir le tableau II.4.58). Ces proportions sont plus faibles que celles relatives à l'évaluation des enseignants, mais elles n'en restent pas moins significatives et illustrent l'importance que les gouvernements accordent à l'évaluation du personnel de direction des établissements.

En Australie, au Danemark, dans l'ERYM et en Lettonie, bien qu'aucune législation n'encadre cette question, la pratique des évaluations du personnel de direction des établissements est répandue. En Israël et aux Pays-Bas, la législation ne s'applique qu'à certains niveaux de l'enseignement, mais les évaluations sont aussi effectuées aux autres niveaux. Dans tous ces pays et économies, ces politiques et pratiques sont mises en œuvre à l'échelle nationale, à quelques exceptions près : au Canada et aux États-Unis, elles sont mises en œuvre à l'échelle de la province/du territoire ou de l'état, respectivement ; en Angleterre (Royaume-Uni) et dans l'ERYM, la législation ou ce type de pratiques ne s'appliquent qu'à quelques établissements. Un tiers des pays et économies ont indiqué ne pas disposer de législation ou ne pas mettre en œuvre des pratiques similaires liées aux évaluations du personnel de direction des établissements. Une large majorité des pays et économies pour lesquels des données sont disponibles ont indiqué qu'au moins 90 % du personnel de direction de leurs établissements sont soumis à des évaluations (16 systèmes d'éducation sur 19). En Espagne, 70 % du personnel de direction des établissements sont évalués (à tous les niveaux d'éducation) tandis que 20 % le sont en Colombie (dans le premier cycle et le second cycle du secondaire). Les éléments qui suivent portent sur l'évaluation du personnel de direction des établissements dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

L'évaluation du personnel de direction des établissements est obligatoire dans la moitié des pays et économies pour lesquels des données sont disponibles (27 systèmes d'éducation sur 54) (voir le tableau II.4.60). Dans la plupart des cas, les évaluations sont menées au moins une fois par an, mais une fréquence de trois à quatre fois par an n'est pas rare. En Croatie et en Pologne, ces évaluations se font sur une base volontaire. La responsabilité concernant l'évaluation du personnel de direction des établissements est assumée le plus fréquemment au niveau central des autorités publiques (dans 13 systèmes d'éducation sur 30), mais dans la plupart des cas, les autorités centrales en charge de l'éducation mènent ces évaluations en collaboration avec d'autres autorités/acteurs en charge de l'éducation. Les autorités locales en charge de l'éducation (dans 9 systèmes d'éducation) ainsi que les conseils et comités de direction des établissements (dans 8 systèmes d'éducation) sont des partenaires fréquents pour l'évaluation du personnel de direction des établissements. Étant donné que la définition du personnel de direction des établissements inclut, sans toutefois s'y limiter, les chefs/directeurs d'établissement, il n'est pas surprenant que dans neuf systèmes, les chefs d'établissement soient chargés de l'évaluation des autres membres du personnel de direction dans leur établissement (par exemple, les directeurs adjoints, les responsables de département). Les systèmes d'éducation s'appuient souvent sur des entités intermédiaires (c'est le cas de 8 systèmes d'éducation) et des évaluateurs externes (c'est le cas de 7 systèmes d'éducation) pour mener l'évaluation du personnel de direction, mais toujours en collaboration avec les autorités en charge de l'éducation et des acteurs locaux.



Dans 16 systèmes d'éducation sur 25, les résultats des évaluations orientent le développement professionnel du personnel de direction des établissements, et dans 17 systèmes d'éducation sur 26, les résultats ont un impact sur les perspectives de carrière du personnel de direction (voir le tableau II.4.66). En Colombie, à Macao (Chine), au Mexique, en République slovaque et à Singapour uniquement, les résultats des évaluations sont systématiquement utilisés pour l'élaboration d'un plan de développement professionnel ou donnent lieu à ce type de plan pour certains membres du personnel de direction. Dans 12 systèmes d'éducation, les résultats de ces évaluations peuvent influencer sur les décisions relatives aux perspectives de carrière du personnel de direction, tandis que dans 9 systèmes, ils peuvent influencer sur le rythme auquel leur carrière évolue. En Belgique (Communauté française), en Croatie, en Israël et en Nouvelle Zélande, les résultats des évaluations sont utilisés pour orienter les plans de développement professionnel, mais ils n'influencent pas sur les perspectives de carrière du personnel de direction. À Malte, bien que les évaluations soient prévues par la législation ou les cadres réglementaires, leurs résultats n'influencent pas sur le développement professionnel ni sur les perspectives de carrière du personnel de direction.

Pour les membres du personnel de direction qui n'obtiennent pas de résultats satisfaisants aux évaluations, les conséquences peuvent prendre la forme d'un report de l'avancement professionnel (13 systèmes d'éducation concernés), d'une suspension des augmentations de salaire (9 systèmes d'éducation concernés) ou du refus d'un contrat permanent (8 systèmes d'éducation concernés), ou prendre la forme de sanctions plus graves, comme le transfert dans un autre établissement (10 systèmes d'éducation concernés), le renvoi (9 systèmes d'éducation concernés) ou la suspension (7 systèmes d'éducation concernés). Le plus fréquemment, toutefois, une évaluation négative conduit à des évaluations supplémentaires (17 systèmes d'éducation concernés) ou à l'obligation de suivre une formation (8 systèmes d'éducation concernés).

## Évaluation des enseignants

« Les évaluations des enseignants consistent à évaluer chacun des enseignants individuellement en vue de juger de leurs compétences et de leur performance, et de leur fournir un retour d'information afin de favoriser l'amélioration de leurs pratiques » (OCDE, 2013b). Étant donné que les enseignants représentent un facteur clé concernant les résultats des élèves, l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation implique dans une large mesure de s'assurer que les enseignants sont hautement qualifiés, qu'ils disposent des ressources adéquates et qu'ils sont motivés pour donner le meilleur d'eux-mêmes (OCDE, 2013b, 2015b). Récemment, les systèmes d'éducation se sont éloignés de la perspective des évaluations comme forme de contrôle du travail des enseignants et les utilisent davantage en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement, de contribuer à l'élaboration de plans de développement professionnel plus efficaces, et d'étayer les décisions relatives à l'évolution de carrière, aux augmentations de salaire et à la titularisation des enseignants. Les professionnels de l'éducation dans certains pays ont engagé un intense débat concernant la meilleure façon d'évaluer l'efficacité des enseignants ainsi que les difficultés et risques potentiels qu'implique la mise en lien de la performance des enseignants avec la performance de leurs élèves aux examens. Néanmoins, si elles sont bien conçues, les évaluations des enseignants peuvent contribuer à améliorer les établissements en offrant aux enseignants davantage d'opportunités de recevoir un retour d'information, ce qui peut contribuer à ce qu'ils s'investissent dans leur propre évolution de carrière (OCDE, 2015b).

Les données à l'échelle des systèmes révèlent que dans la plupart des pays et des économies pour lesquels des données sont disponibles (47 systèmes d'éducation sur 58), les évaluations des enseignants sont prévues par la législation ou les cadres réglementaires dans l'enseignement primaire ainsi que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau II.4.47). La législation est mise en œuvre à l'échelle des provinces/territoires au Canada et à l'échelle des états aux États-Unis ; en Angleterre (Royaume-Uni), la législation s'applique aux établissements publics, mais les évaluations des enseignants sont largement pratiquées dans les établissements privés également. Dans tous les autres pays munis d'une telle législation ou de tels cadres réglementaires, les évaluations des enseignants sont mises en œuvre à l'échelle nationale. En Argentine, en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, à Hong-Kong (Chine), en Norvège et au Taipei chinois, les évaluations des enseignants ne sont pas prévues par la législation, mais des pratiques similaires sont courantes. Seuls l'Allemagne, l'Écosse (Royaume-Uni), l'Islande et le Luxembourg ont indiqué ne pas disposer d'un mécanisme d'évaluation des enseignants prévu par la législation ou ne pas recourir à des pratiques similaires.

Des données concernant le pourcentage d'enseignants faisant l'objet d'évaluations dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire étaient disponibles pour 29 pays. Dans 4 de ces systèmes d'éducation, moins de 30 % des enseignants sont évalués ; dans 7 d'entre eux, entre 31 % et 75 % des enseignants sont évalués ; et dans 18 d'entre eux, plus de 75 % des enseignants sont évalués (dans 13 de ces pays, tous les enseignants sont évalués).



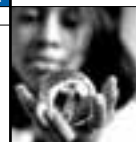
Les évaluations des enseignants peuvent être liées à différentes étapes de leur carrière et servir divers objectifs. Les pays devaient donner des indications concernant cinq types d'évaluation (voir les tableaux II.4.48 à II.4.50), décrits ci-dessous. L'examen des conditions obligatoires et de la fréquence des évaluations, présenté ci-dessous, porte sur le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

- **Évaluations régulières** : ces évaluations reposent généralement sur un processus interne aux établissements, réglementé par des dispositions relatives au droit du travail et qui impose aux employeurs des enseignants d'évaluer régulièrement la performance et les résultats de leurs employés. Il s'agit de la forme d'évaluation la plus répandue, celle-ci étant pratiquée dans l'enseignement primaire ainsi que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans 39 systèmes d'éducation sur 55 pour lesquels des données sont disponibles (elles sont obligatoires dans 34 systèmes). Les évaluations sont menées annuellement ou plus fréquemment dans la moitié des systèmes d'éducation où elles sont obligatoires ; dans 9 pays, elles sont effectuées tous les deux ans à quatre ans. Elles sont volontaires en Belgique (Communauté française) en Lituanie, en Pologne et en République tchèque.
- **Enseignants en période d'essai** : certaines évaluations sont spécifiques aux nouveaux enseignants et sont menées lors de l'entrée d'un enseignant dans la profession. Il s'agit de la deuxième forme d'évaluation la plus répandue, celle-ci étant utilisée dans 31 systèmes d'éducation sur 55. Ces évaluations sont obligatoires dans 27 systèmes d'éducation et leur fréquence est variable : elles sont effectuées périodiquement dans 16 de ces systèmes et sont plus ponctuelles dans les 11 autres systèmes. Ces évaluations sont volontaires en Irlande et en Slovaquie.
- **Évaluations liées à l'évolution de carrière** : ces évaluations sont souvent volontaires et leur mise en œuvre est liée aux décisions concernant un changement de statut de l'emploi (dans la plupart des pays, ce type d'évaluation est intégré aux évaluations régulières). Elles sont utilisées dans 23 systèmes d'éducation sur 52. En comparaison des formes d'évaluation citées précédemment, les évaluations des enseignants destinées à étayer les décisions quant à leur évolution de carrière sont obligatoires dans un nombre plus restreint de pays (13 pays). Elles sont conduites au moins une fois par an dans 6 de ces pays, une fois tous les trois ans ou moins fréquemment dans 6 autres pays, et elles sont obligatoires, bien qu'elles ne soient pas effectuées régulièrement, en Autriche. Ces évaluations sont volontaires en Colombie, en Hongrie, en Lituanie, au Mexique, aux Pays-Bas, au Pérou, en Pologne, en République tchèque et en Slovaquie.
- **Habilitation des enseignants** : il s'agit d'un processus destiné à déterminer et à confirmer de façon officielle l'aptitude d'un enseignant à enseigner. Ces évaluations sont utilisées dans 21 systèmes d'éducation sur 54 (elles sont obligatoires dans 17 systèmes). Dans 6 pays, elles doivent être menées au moins une fois par an ; elles sont menées périodiquement, mais moins fréquemment, dans 6 pays (les données correspondantes ne sont pas disponibles pour les autres pays/économies où elles sont obligatoires). Ces évaluations sont volontaires en Irlande et aux Pays-Bas.
- **Évaluations liées aux systèmes de primes** : ces évaluations sont explicitement destinées à identifier les enseignants hautement performants en vue de les récompenser et de reconnaître leur compétence (OCDE, 2015b). Il s'agit de la forme d'évaluation la moins répandue, celle-ci étant utilisée dans 18 systèmes d'éducation sur 53. Elles sont obligatoires dans huit pays seulement, à savoir la Corée, les Émirats arabes unis, l'ÉRYM, la Géorgie, Macao (Chine), Singapour, la Turquie et l'Uruguay, et elles sont annuelles dans la plupart des cas. Ces évaluations sont volontaires au Chili, en Hongrie, en Lituanie, au Mexique, au Monténégro, au Pérou, en Slovaquie et en Suède.

Dans la pratique, les pays adoptent souvent une combinaison de plusieurs formes d'évaluation. Trois systèmes d'éducation sur cinq ont indiqué utiliser au moins trois types d'évaluation. Aux Émirats arabes unis, dans l'ÉRYM, aux États-Unis, à Macao (Chine), aux Pays-Bas et en Slovaquie, tous les types d'évaluations sont prévus par la législation ou dans les cadres réglementaires (voir le tableau II.4.47).

### À qui la responsabilité des évaluations des enseignants incombe-t-elle ?

La responsabilité des évaluations des enseignants varie selon les pays et dépend du type d'évaluation. Concernant tous les types d'évaluation, c'est le chef/directeur de l'établissement qui est le plus souvent chargé de les mener, à l'exception des évaluations liées aux systèmes de primes, dont la responsabilité revient relativement plus souvent (13 pays concernés contre 7 pays où les chefs d'établissement en ont la responsabilité) aux autorités en charge de l'éducation (autorités centrales, régionales ou locales). Les évaluations régulières relèvent principalement de la responsabilité des chefs d'établissement (28 systèmes d'éducation sur 39), des autorités centrales (17 pays), et des entités chargées de l'organisation des établissements (15 pays), mais d'autres acteurs au niveau local (personnel de direction des établissements, superviseurs et pairs) sont souvent mentionnés.



Graphique II.4.30 ■ **Caractère obligatoire et fréquence des évaluations des enseignants, premier cycle du secondaire (2015)**

	Type d'évaluation des enseignants				
	Fin de la période d'essai	Évaluation régulière	Habilitation des enseignants	Évaluations liées à l'évolution de carrière	Évaluations liées aux systèmes de primes
<b>OCDE</b>					
Autriche					
Belgique (Fl.)					
Belgique (Fr.)					
Chili					
République tchèque					
Angleterre (RU)					
France					
Grèce					
Hongrie					
Irlande					
Israël					
Italie					
Japon					
Corée					
Mexique					
Pays-Bas					
Nouvelle-Zélande					
Pologne					
Portugal					
République slovaque					
Slovénie					
Espagne					
Suède					
Turquie					
<b>Partenaires</b>					
Brésil					
Colombie					
Croatie					
République dominicaine					
ERYM					
Géorgie					
Kazakhstan					
Lituanie					
Macao (Chine)					
Malte					
Monténégro					
Pérou					
Qatar					
Singapour					
Thaïlande					
Émirats arabes unis					
Uruguay					

Remarque : Seuls sont inclus les pays et économies disposant de données.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.49.

Les acteurs qui assument le plus souvent la responsabilité de mener les évaluations des enseignants en fin de période d'essai sont les chefs d'établissement (21 systèmes d'éducation sur 31) et les personnes chargées de superviser les enseignants (15 pays), suivis par les autorités centrales (9 pays). La responsabilité des évaluations des enseignants liées à l'évolution de carrière et aux systèmes de primes tend à relever des chefs d'établissement, des autorités centrales et des entités chargées de l'organisation des établissements. Les évaluations liées à l'habilitation des enseignants sont le plus souvent menées par les autorités centrales (11 pays sur 22) et les chefs d'établissement (12 pays). D'autres acteurs participent également à tous les types d'évaluation, notamment les conseils ou comités de direction des établissements, les organisations professionnelles des enseignants ou d'autres évaluateurs externes aux établissements (enseignants d'un autre établissement, évaluateurs externes accrédités ou une entité intermédiaire). Indépendamment du type d'évaluation des enseignants, il a rarement été indiqué qu'elles relevaient de la responsabilité exclusive d'un acteur unique. Le plus souvent, plusieurs acteurs participent au processus d'évaluation.



### **Conséquences des évaluations des enseignants**

Les pays et économies participants ont également indiqué si les cinq types d'évaluations avaient des répercussions sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur l'évolution de leur carrière et leur salaire. Concernant tous les types d'évaluation, au moins la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles ont indiqué que les résultats des évaluations des enseignants influencent sur leur évolution professionnelle, en particulier les évaluations liées à l'évolution de carrière et à la fin des périodes d'essai (huit systèmes d'éducation sur dix), suivies par les évaluations liées aux systèmes de primes, à l'habilitation des enseignants et les évaluations régulières (6 systèmes d'éducation sur 10) (voir le tableau II.4.55). Comme l'on pouvait s'y attendre, les types d'évaluation les plus souvent signalés comme ayant une influence sur le salaire sont les évaluations liées aux systèmes de primes et l'évolution de carrière (environ huit systèmes d'éducation sur dix), mais dans au moins la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, les évaluations régulières ont également une incidence sur le salaire des enseignants. Les évaluations régulières sont également les plus souvent signalées comme étant utilisées en vue d'étayer les décisions prises quant au développement professionnel des enseignants, avec les évaluations liées à l'évolution de carrière.

Les évaluations liées à l'habilitation des enseignants, bien qu'elles influent sur l'évolution de leur carrière dans six pays sur dix, sont moins fréquemment signalées comme ayant une influence sur le salaire des enseignants (un pays sur quatre) et sur leur l'orientation de leur développement professionnel (deux pays sur cinq), ce qui fait par ailleurs l'objet d'une utilisation courante des résultats des autres types d'évaluations (six pays sur dix). Parmi toutes les formes d'évaluation, les résultats des évaluations liées à l'évolution de carrière sont les plus souvent cités (au moins sept pays sur dix) pour leur utilisation à des fins de développement professionnel et comme ayant une influence sur l'évolution professionnelle et le salaire des enseignants.

Les enseignants qui n'obtiennent pas de résultats satisfaisants aux évaluations peuvent devoir faire face à diverses conséquences négatives, qui peuvent affecter l'obtention ou le renouvellement de leur contrat, le rythme auquel leur carrière évolue, le choix des établissements dans lesquels ils peuvent enseigner, ainsi que leur salaire, parmi d'autres aspects de leur vie professionnelle. Plus précisément, l'obtention de résultats insatisfaisants aux évaluations régulières donne lieu le plus souvent à des évaluations supplémentaires (dans 23 systèmes d'éducation) et à l'obligation de suivre une formation (dans 15 systèmes d'éducation), mais dans 14 pays, elle peut compromettre l'avancement professionnel des enseignants ou ralentir l'évolution de leur carrière, et dans 13 pays, elle peut entraîner leur licenciement.

Les enseignants qui échouent aux évaluations au terme de leur période d'essai peuvent ne pas se voir accorder un contrat permanent (17 systèmes d'éducation concernés), être licenciés (18 systèmes concernés), être soumis à des évaluations supplémentaires (17 systèmes concernés) ou être dans l'obligation de suivre une formation (9 systèmes concernés), ou ne pas obtenir le statut d'enseignant habilité ou qualifié (9 systèmes concernés). L'obtention de résultats insatisfaisants aux évaluations liées à l'évolution de carrière et aux systèmes de primes entraîne le plus souvent un report de l'avancement professionnel ou la suspension d'une augmentation de salaire (dans au moins trois pays sur cinq) et des évaluations supplémentaires ; ces résultats insatisfaisants ne conduisent que rarement à des mesures plus drastiques, comme la rupture d'un contrat ou la perte du statut d'enseignant habilité, le licenciement, la suspension ou le transfert d'établissement. Les enseignants qui échouent aux évaluations liées à leur habilitation peuvent se voir refuser le statut d'enseignant habilité/qualifié (14 systèmes d'éducation concernés) ou ne pas obtenir le renouvellement de leur contrat (9 pays concernés) ; dans 7 pays, ils sont soumis à des évaluations supplémentaires.

## **ÉVALUATIONS DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS**

En complément des données fournies par les autorités en charge de l'éducation, l'enquête PISA 2015 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer si leur établissement avait eu recours aux méthodes suivantes pour suivre la pratique des enseignants en sciences au cours de l'année scolaire précédente : examens ou évaluations des résultats scolaires des élèves ; revue des enseignants par des pairs (programmes de cours, outils d'évaluations, cours) ; observation des cours par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ; et observation des cours par un inspecteur ou un tiers extérieur à l'établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 81 % des élèves fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, les pratiques des enseignants sont évaluées à l'aide d'examens ou d'évaluations des résultats scolaires des élèves, ou des observations des cours par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ; 66 % des élèves sont scolarisés dans un établissement ayant recours à la revue des enseignants par des pairs en ce qui concerne les programmes de cours, les outils d'évaluation ou les cours ; et 42 % des élèves fréquentent un établissement où un inspecteur ou un tiers extérieur à l'établissement observe les cours (voir le graphique II.4.31).




Graphique II.4.31 ■ Suivi des pratiques des enseignants  
 Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissements

	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements utilisant les méthodes suivantes pour le suivi des pratiques des enseignants			
	Tests ou contrôles évaluant les performances des élèves	Évaluation mutuelle entre collègues	Observation des cours par le chef d'établissement ou par des enseignants chevronnés	Observation des cours par des inspecteurs ou par d'autres personnes extérieures à l'établissement
Jordanie	97	94	99	99
Moldavie	100	95	99	94
Qatar	100	95	98	88
Émirats arabes unis	97	90	100	93
P-S-J-G (Chine)	97	92	99	91
République dominicaine	90	90	100	95
Roumanie	97	87	99	90
Corée	95	96	97	84
Viet Nam	99	94	99	78
Royaume-Uni	97	95	100	78
Russie	100	100	100	69
Thaïlande	100	99	99	61
ERYM	86	76	100	97
Indonésie	88	89	97	85
Macao (Chine)	94	100	98	56
Albanie	100	94	99	53
Algérie	94	65	96	91
Costa Rica	95	93	91	65
Kosovo	87	90	98	68
Hong-Kong (Chine)	98	93	99	53
Lituanie	97	88	99	55
Pays-Bas	97	80	99	64
Singapour	100	93	100	42
États-Unis	95	72	100	64
Nouvelle-Zélande	91	96	98	45
Lettonie	97	88	99	46
Liban	86	73	93	77
Bulgarie	97	37	100	92
Pérou	78	90	92	63
Croatie	76	74	100	74
Monténégro	69	91	100	61
Uruguay	69	76	91	81
Trinité-et-Tobago	92	77	96	52
Belgique	78	74	90	76
Autriche	86	77	94	55
République tchèque	93	70	100	48
Tunisie	81	62	71	95
Mexique	95	86	81	46
Hongrie	79	79	97	50
Géorgie	94	95	97	18
CABA (Argentine)	82	75	98	46
République slovaque	81	88	99	25
Australie	86	93	91	20
Israël	97	62	90	42
Pologne	99	63	99	26
Turquie	92	56	95	41
Malte	80	45	94	65
Suède	73	74	95	33
Slovénie	79	78	97	16
Moyenne OCDE	81	66	81	42
Norvège	83	80	75	31
Taipei chinois	82	70	82	34
Suisse	59	67	95	45
Chili	76	69	92	28
Brésil	90	81	65	28
Estonie	76	60	96	29
France	61	51	49	99
Danemark	88	52	87	25
Irlande	81	46	48	76
Canada	75	55	95	25
Japon	62	55	89	41
Allemagne	80	45	88	32
Portugal	86	77	41	31
Colombie	89	65	59	21
Luxembourg	63	35	77	33
Italie	75	90	26	5
Islande	76	10	72	26
Espagne	71	27	32	39
Grèce	57	44	14	28
Finlande	44	14	42	5

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements utilisant ces méthodes pour le suivi des pratiques des enseignants (moyenne de 4 méthodes).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.39.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436079>





En général, la mesure dans laquelle les établissements d'enseignement recourent à différentes méthodes pour le suivi des pratiques des enseignants est très variable (voir le graphique II.4.31). En Finlande, par exemple, seulement 44 % des élèves fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, des examens ou des évaluations des résultats scolaires des élèves ont été utilisés pour évaluer les pratiques des enseignants au cours de l'année précédente (81 % des élèves dans les pays de l'OCDE). Selon les indications des chefs d'établissement, presque tous les établissements à Macao (Chine), en Russie et en Thaïlande ont eu recours à la revue des enseignants par des pairs, mais en Espagne, en Finlande et en Islande, moins d'un élève sur trois fréquente un établissement dans ce cas. Dans 49 systèmes d'éducation, au moins neuf élèves sur dix sont scolarisés dans un établissement où le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ont observé les cours, mais en Espagne, en Grèce et en Italie, moins d'un élève sur trois fréquente un établissement où c'est le cas. En Finlande et en Italie, des inspecteurs ou des tiers extérieurs à l'établissement n'ont presque jamais observé les cours, selon les chefs d'établissement.

On observe de faibles différences concernant la mesure dans laquelle les quatre méthodes de suivi des pratiques des enseignants sont utilisées selon le type d'établissement, leur situation géographique et leur profil socio-économique (voir les tableaux II.4.40 à II.4.43). Dans les pays de l'OCDE, les établissements favorisés et en milieu urbain évaluent les pratiques des enseignants à l'aide des évaluations des élèves plus souvent que les établissements défavorisés et en milieu rural, et la revue des enseignants par des pairs est plus courante dans les établissements privés, favorisés et en milieu urbain.

Dans la plupart des pays et économies, les élèves obtiennent un score similaire en sciences indépendamment du fait que leur établissement recoure ou non aux quatre méthodes de suivi des pratiques des enseignants (voir les tableaux II.4.40 à II.4.43). Concernant les quatre méthodes de suivi et sur l'ensemble des systèmes d'éducation, il n'existe que quatre cas dans lesquels le recours à une méthode particulière est associé à une augmentation de plus de 20 points de score en sciences, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. En Jordanie et au Royaume-Uni, le score des élèves est supérieur d'au moins 25 points dans les établissements qui, selon les chefs d'établissement, ont eu recours à la revue des enseignants par des pairs au cours de l'année précédente. Au Kosovo, les élèves obtiennent un score supérieur de 37 points dans les établissements où le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ont observé les cours ; et en Bulgarie, le score des élèves est supérieur de 25 points dans les établissements où, selon les chefs d'établissement, des inspecteurs ou des tiers externes aux établissements ont observé les cours.



## Notes

1. Les autres acteurs de la gouvernance en matière d'éducation comprennent les parents (voir le chapitre 3), les communautés locales, les organisations non-gouvernementales, les syndicats, les chercheurs, les médias et les organisations internationales, entre autres (Burns et Köster, 2016).
2. Une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation des indications des chefs d'établissement concernant les responsabilités en matière de gouvernance des établissements. Les mécanismes de prise de décisions varient énormément d'un pays à l'autre, et les questions posées aux chefs d'établissement étaient d'ordre général. Leurs réponses sont donc susceptibles de dépendre de la façon dont ils ont interprété les questions. Par exemple, le sens de « responsabilité significative » peut ne pas avoir été interprété de la même façon par différents chefs d'établissement ; par ailleurs, la nature des conseils de direction des établissements varie considérablement d'un pays à l'autre (voir l'encadré II.4.2) ; et lorsqu'on a demandé aux chefs d'établissement qui bénéficie d'une responsabilité significative quant à la définition du budget de l'établissement, certains ont pu penser qu'il était question du budget ordinaire de l'établissement, tandis que d'autres ont pu penser qu'il était question des budgets supplémentaires, c'est-à-dire des contributions des parents ou de la collectivité.
3. Lorsque plus de 50 % des élèves fréquentent des établissements où, selon le chef d'établissement, un acteur donné bénéficie d'une responsabilité significative quant à une politique éducative, cet acteur est considéré comme le principal responsable de cette politique.
4. Les six tâches relevant des responsabilités concernant les ressources (choisir les enseignants à recruter, licencier les enseignants, déterminer le salaire initial des enseignants, déterminer les augmentations de salaire des enseignants, établir le budget de l'établissement et décider de l'affectation du budget dans l'établissement) sont affectées d'un même coefficient de pondération.
5. Les trois tâches relevant des responsabilités concernant le programme scolaire (choisir les manuels scolaires, décider quels cours sont proposés et déterminer le contenu pédagogique des cours) sont affectées d'un même coefficient de pondération.
6. L'indice d'autonomie des établissements est le pourcentage de tâches concernant lesquelles les « chefs d'établissement », les « enseignants » et/ou les « conseils de direction des établissements » bénéficient d'une autonomie significative. Le calcul est basé sur l'ensemble des 12 tâches comprises dans le questionnaire « Établissement ». Une valeur de « 0 » indique que les chefs d'établissement, les enseignants ou les conseils de direction des établissements ne bénéficient d'aucune responsabilité quant à la gouvernance des établissements ; une valeur de « 50 » indique qu'ils bénéficient d'une responsabilité significative concernant la moitié des tâches ; et une valeur de « 100 » indique qu'ils bénéficient d'une responsabilité significative concernant l'ensemble des tâches. Plus les valeurs des indices sont élevées, plus les chefs d'établissement et/ou les enseignants sont autonomes.
7. Consulter les encadrés II.2.1 et II.2.3 dans le chapitre 2 pour une description de la façon dont sont définis les établissements défavorisés et favorisés sur le plan socio-économique, les établissements publics et privés, et les établissements en milieu urbain et en milieu rural dans le cadre de l'enquête PISA.
8. Les données à l'échelle des systèmes qui ne sont pas issues des questionnaires de l'enquête PISA 2015 destinés aux élèves et aux établissements proviennent de la publication annuelle de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*, pour les pays et économies qui participent à cette collecte de données périodique. Dans les autres pays et économies, une enquête spéciale a été menée à l'échelle des systèmes en collaboration avec les membres du Comité directeur PISA et des Directeurs nationaux de projet.
9. Les autorités en charge de l'éducation dans les Communautés flamande et française de Belgique, ainsi qu'en Angleterre et en Écosse (Royaume-Uni), sont considérées comme des systèmes d'éducation distincts. Cette section fait ainsi référence, à l'échelle des systèmes, à 37 systèmes d'éducation dans les pays de l'OCDE, tandis que l'OCDE compte 35 pays et systèmes d'éducation.
10. Les informations ne sont pas disponibles pour les pays partenaires suivants : Albanie, Algérie, Indonésie, Jordanie, Kosovo, Liban, Lituanie, Malaisie, Moldavie, entité P-S-J-G (Chine), Roumanie, Russie, Trinité-et-Tobago et Viet Nam.

## Références

- Allen, R. et A. West (2009), « Religious schools in London: School admissions, religious composition and selectivity », *Oxford Review of Education*, vol. 35/4, pp. 471-494, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980903072611>.
- Altonji, J.G., T.E. Elder et C.R. Taber (2000), « Selection on observed and unobserved variables: Assessing the effectiveness of Catholic schools », n° w7831, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w7831>.
- Angrist, J.D., P.A. Pathak et C.R. Walters (2013), « Explaining charter school effectiveness », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 5/4, pp. 1-27, <http://www.jstor.org/stable/43189451>.
- Association Canadienne des Commissions/Conseils Scolaires (ACCS) (2015), « Cross-country overview of education structure for public boards of education », <http://cdnsba.org/wp-content/uploads/2010/07/SCHOOL-BOARDS-FINAL.pdf>.
- Behrman, J.R. et al. (2016), « Teacher quality in public and private schools under a voucher system: The case of Chile », *Journal of Labor Economics*, vol. 34/2, pp. 319-362, <http://dx.doi.org/10.1086/683642>.
- Berends, M. et G. Zottola (2009), « Social perspectives on school choice », in *Handbook of Research on School Choice*, Taylor and Francis, New York, NY, pp. 35-54.

- Bishop, J. (2006), « Drinking from the fountain of knowledge: Student incentive to study and learn-externalities, information problems and peer pressure », in *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, pp. 909-944, [http://dx.doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02015-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02015-0).
- Boletín Oficial del Estado de España (BOE) (2013), « Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación », BOE-A-2006-7899, [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886).
- Booher-Jennings, J. (2005), « Below the bubble: 'Educational triage' and the Texas accountability system », *American Educational Research Journal*, vol. 42/2, pp. 231-268, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312042002231>.
- Burns, T. et F. Köster (2016), « Modern governance challenges in education », in T. Burns et F. Köster (éds.), *Governing Education in a Complex World*, pp. 17-39, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-3-en>.
- Caldwell, B.J. et J.M. Spinks (2013), *The Self-Transforming School*, Routledge, Abingdon.
- Card, D., M.D. Dooley et A.A. Payne (2010), « School competition and efficiency with publicly funded Catholic schools », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2/4, pp. 150-176, <http://dx.doi.org/10.3386/w14176>.
- Chapman, C. et M. Salokangas (2012), « Independent state-funded schools: Some reflections on recent developments », *School Leadership and Management*, vol. 32/5, pp. 473-486, <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2012.731329>.
- Cheng, Y.C., J. Ko et T.T.H. Lee (2016), « School autonomy, leadership and learning: A reconceptualization », *International Journal of Educational Management*, vol. 30/2, pp. 177-196, <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0108>.
- Commission Européenne (2011), *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EURYDICE, Bruxelles.
- Communauté française de Belgique (1997), « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_023.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf).
- Couch, J.F., W.F. Shughart et A.L. Williams (1993), « Private school enrollment and public school performance », *Public Choice*, vol. 76/4, pp. 301-312, <http://www.jstor.org/stable/30027389>.
- Department for Education (2010), *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*, The Stationery Office, Norwich, <http://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010>.
- Downey, D.B., P.T. Von Hippel et M. Hughes (2008), « Are 'failing' schools really failing? Using seasonal comparison to evaluate school effectiveness », *Sociology of Education*, vol. 81/3, pp. 242-270, <http://dx.doi.org/10.1177/003804070808100302>.
- Elacqua, G. (2012), « The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile », *International Journal of Educational Development*, vol. 32/3, pp. 444-53, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>.
- Eurydice (2016), « Management staff for early childhood and school education », [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Management\\_Staff\\_for\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Management_Staff_for_Early_Childhood_and_School_Education).
- Ferraiolo, K. et al. (2004), « Teachers' attitudes and the success of school choice », *Policy Studies Journal*, vol. 32/2, pp. 209-224, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1541-0072.2004.00061.x>.
- Filer, R.K. et D. Munich (2003), « Public support for private schools in post-communist Central Europe: Czech and Hungarian experiences », *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, Teachers College Press, New York, NY, et Londres, pp. 196-222.
- Fuchs, T. et L. Woessmann (2007), « What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data », *Empirical Economics*, vol. 32/2-3, pp. 433-464, <http://econpapers.repec.org/RePEc:imu:muenar:20303>.
- Geller, C.R., D.J. Sjoquist et M.B. Walker (2006), « The effect of private school competition on public school performance in Georgia », *Public Finance Review*, vol. 34/1, pp. 4-32, <http://dx.doi.org/10.1177/1091142105283631>.
- Hallinan, M. et W.N. Kubitschek (2012), « A comparison of academic achievement and adherence to the common school ideal in public and catholic schools », *Sociology of Education*, vol. 85/1, pp. 1-22, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040711431586>.
- Hanushek, E.A., S. Link et L. Woessmann (2013), « Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA », *Journal of Development Economics*, vol. 104, pp. 212-232, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>.
- Hattie, J.A.C. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-analyses on Achievement*, Routledge, Abingdon.
- Hess, F.M. et T. Loveless (2005), « How school choice affects student achievement », *Getting Choice Right: Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*, Brookings Institution Press, Washington, DC, pp. 85-100, <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt12879sq.7>.
- Heyneman, S.P. (2009), « International perspectives on school choice », in M. Berends, M. G. Springer, D. Ballou et H. J. Walberg, (éds.), *Handbook of Research on School Choice*, Routledge, New York, NY.



- Hooge, E., T. Burns et H. Wilkoszewski (2012), « Looking beyond the numbers: Stakeholders and multiple school accountability », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 85, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k91d17ct6q6-en>.
- Huber, S.G. (2011), « School governance in Switzerland: Tensions between new roles and old traditions », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 39/4, pp. 469-485, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143211405349>.
- Jacob, B.A. (2005), « Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago public schools », *Journal of Public Economics*, vol. 89/5, pp. 761-796, <http://dx.doi.org/10.3386/w8968>.
- Jacob, B.A. et S.D. Levitt (2003), « Rotten apples: An investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating », n° w9413, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w9413>.
- Jensen, B., B. Weidmann et J. Farmer (2013), *The Myth of Markets in School Education*, Grattan Institute, Carlton.
- Jeynes, W.H. (2002), « A meta-analysis of the effects of attending religious schools and religiosity on Black and Hispanic academic achievement », *Education and Urban Society*, vol. 35/1, pp. 27-49, <http://dx.doi.org/10.1177/001312402237213>.
- Jimenez, E. et V. Paqueo (1996), « Do local contributions affect the efficiency of public primary schools? » *Economics of Education Review*, vol. 15/4, pp. 377-386, [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757\(96\)00029-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757(96)00029-5).
- Keddie, A. (2015), « School autonomy, accountability and collaboration: A critical review », *Journal of Educational Administration and History*, vol. 47/1, pp. 1-17, <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2015.974146>.
- Ladd, H.F. (2002), « School vouchers: A critical view », *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 16/4, pp. 3-24, <http://dx.doi.org/10.1257/089533002320950957>.
- Ladd, H.F. et R.P. Walsh (2002), « Implementing value-added measures of school effectiveness: Getting the incentives right », *Economics of Education Review*, vol. 21/1, pp. 1-17, [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757\(00\)00039-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00039-X).
- Lara, B., A. Mizala et A. Repetto (2009), « Revisiting the school choice debate in Chile », *Documentos de Trabajo*, n° 263, Serie de Economía, Centro de Economía Aplicada.
- Levin, H.M., I. Cornelisz et B. Hanisch-Cerda (2013), « Does educational privatisation promote social justice? », *Oxford Review of Education*, vol. 39/4, pp. 514-532, <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.825983>.
- Llera, R.F. et M.M. Perez (2012), « Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso », *Presupuesto y gasto público*, vol. 67, pp. 97-118.
- Mancebón, M.J. et M.A. Muñiz (2008), « Private versus public high schools in Spain: Disentangling managerial and programme efficiencies », *Journal of the Operational Research Society*, vol. 59/7, pp. 892-901, <http://www.jstor.org/stable/20202149>.
- Ministère de l'Éducation de la Corée du Sud (MOE) (2015), « 학교운영위원회 참여는 우리아이의 미래를 위한 일입니다 », <http://www.moe.go.kr/main.do?s=moe>.
- National Association of State Boards of Education (NASBE) (2016), « State education governance matrix », <http://www.nasbe.org/wp-content/uploads/Governance-matrix-January-2016.pdf>.
- Neal, D. et D.W. Schanzenbach (2010), « Left behind by design: Proficiency counts and test-based accountability », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 92/2, pp. 263-283, <http://dx.doi.org/10.1162/rest.2010.12318>.
- Nemzeti Jogszabálytár (2011), « 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről », [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=139880.293985](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.293985).
- OCDE (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OCDE (2015a), « Que recherchent les parents pour l'école de leur enfant ? », *PISA à la loupe*, n° 51, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js1qfw0xwmp-fr>.
- OCDE (2015b), *Regards sur l'éducation 2015: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr>.
- OCDE (2013a), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.
- OCDE (2013b), *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>.
- OCDE (2011), « Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement : Quel impact sur la performance des élèves ? », *PISA à la loupe*, n° 9, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h2r5nc2vb-fr>.
- OCDE (2010a), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-fr>.



OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr>.

Ontario Public School Boards' Association (OPSBA) (2014), "Good governance: A guide for trustees, school boards, directors of education and communities", [http://cge.ontarioschooltrustees.org/files/en\\_good-governance.pdf](http://cge.ontarioschooltrustees.org/files/en_good-governance.pdf).

Renzulli, L.A. et L. Evans (2005), "School choice, charter schools, and white flight", *Social Problems*, vol. 52/3, pp. 398-418, <http://www.jstor.org/stable/10.1525/sp.2005.52.3.398>.

Sandström, F.M. et F. Bergström (2005), "School vouchers in practice: Competition will not hurt you", *Journal of Public Economics*, vol. 89/2, pp. 351-380, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.03.004>.

Saporito, S. (2003), "Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty", *Social Problems*, vol. 50/2, pp. 181-203, <http://dx.doi.org/10.1525/sp.2003.50.2.181>.

Schneider, M., G. Elacqua et J. Buckley (2006), "School choice in Chile: Is it class or the classroom?", *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 25/3, pp. 577-601, <http://dx.doi.org/10.1002/pam.20192>.

Smith, K.B. et K.J. Meier (1995), *The Case Against School Choice: Politics, Markets, and Fools*, Routledge, Londres et New York, NY.

Sonstelie, J. (1979), "Public school quality and private school enrollments", *National Tax Journal*, vol. 32/2, pp. 343-353, <http://www.jstor.org/stable/41863185>.

Snyder, S. (2013), "The Simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 96, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>.

Székszárdi, J. (2006), "Az iskolák belső világa [The inner world of schools]", in "Jelentés a magyar közoktatásról", Budapest.

Ministère danois de l'Enfance, de l'Éducation et de l'Égalité des Genres (UVM) (2015), "Skolebestyrelsen i folkeskolen", <https://www.uvm.dk/da/Uddannelser/Folkeskolen/Organisering-og-ledelse/Skolens-ledelse/Skolebestyrelsen>.

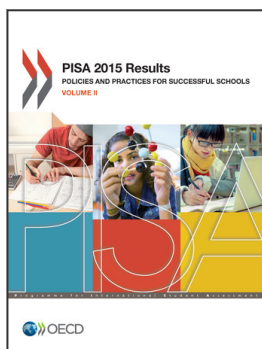
Valenzuela, J. P., C. Bellei et D.D.L. Ríos (2014), "Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile", *Journal of Education Policy*, vol. 29/2, pp. 217-241, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>.

Wang, Y. (éd.) (2013), *Education Policy Reform Trends in G20 Members*, Springer, Dordrecht.

Waslander, S., C. Pater et M. Van Der Weide (2010), "Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education", *Education Working Paper*, n° 52, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>.

West, M.R. et L. Woessmann (2010), "'Every Catholic child in a Catholic school': Historical resistance to state schooling, contemporary private competition and student achievement across countries", *The Economic Journal*, vol. 120/546, pp. F229-F255, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02375.x>.

Woessmann, L. et al. (2007), "School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 13, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/246402531617>.



Extrait de :

## PISA 2015 Results (Volume II)

Policies and Practices for Successful Schools

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2017), « Gouvernance des établissements d'enseignement, évaluations et responsabilisation », dans *PISA 2015 Results (Volume II) : Policies and Practices for Successful Schools*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264267558-8-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).