



4

Gouvernance des établissements, évaluations et responsabilisation

Ce chapitre passe en revue les relations entre l'autonomie des établissements, la concurrence qui existe entre ces derniers, leur gestion publique et privée, la direction des établissements, l'engagement des parents et les mécanismes d'évaluation et de responsabilisation. Les évolutions depuis l'enquête PISA 2003 sont également étudiées en ce qui concerne la gouvernance des établissements, les évaluations et la responsabilisation.

Notes concernant Chypre

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

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

Note concernant Israël

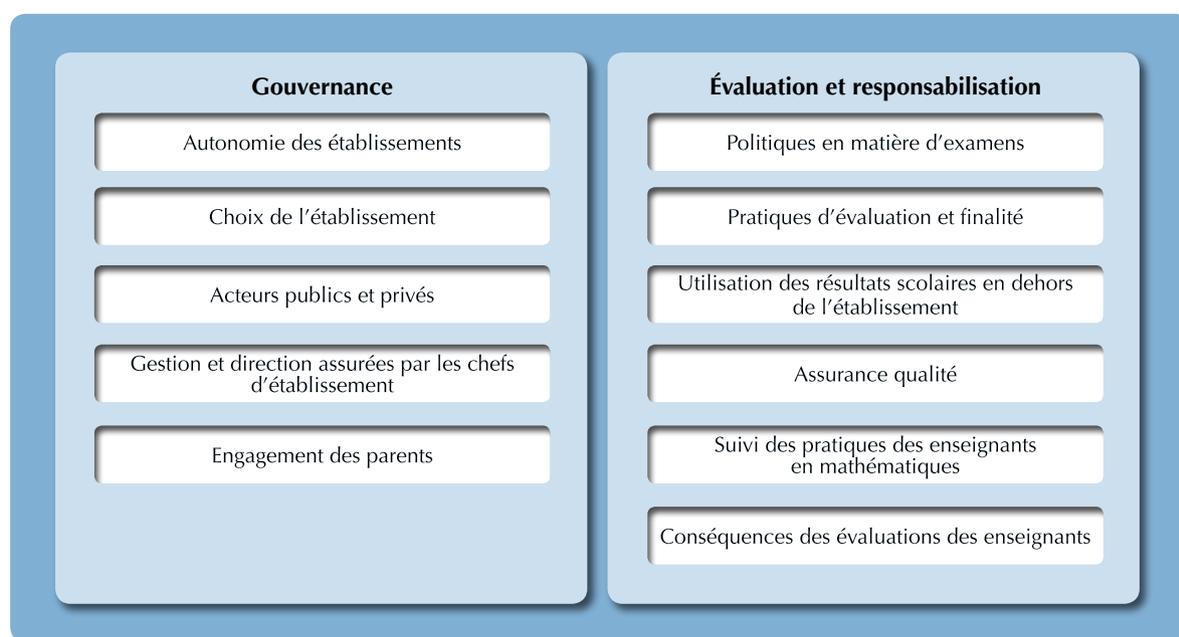
Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes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

Ce chapitre s'intéresse au difficile équilibre à trouver entre l'autonomie, la responsabilisation et la collaboration entre les établissements, les enseignants et les parents, en se penchant sur l'autonomie des établissements, la concurrence entre ces derniers, la participation des secteurs public et privé dans les établissements, la direction des établissements, l'engagement des parents et les mécanismes d'évaluation et de responsabilisation.

Le chapitre 1 montre la complexité de la relation entre la gouvernance des établissements et les résultats de l'éducation. Au niveau des établissements, les relations varient de façon considérable en fonction du système. À l'échelon des systèmes d'éducation, ceux qui atteignent un niveau élevé de performance accordent généralement plus d'autonomie aux établissements en ce qui concerne la conception des programmes scolaires et des évaluations, et sollicitent des retours d'information de la part des élèves à des fins d'assurance qualité et d'amélioration. L'impact du statut socio-économique des élèves sur leurs performances est plus important dans les systèmes instituant davantage de concurrence entre les établissements que dans ceux où les établissements demandent aux élèves un retour d'information et utilisent le mentorat des enseignants dans le cadre de leurs activités liées à l'assurance qualité et à l'amélioration.

■ Figure IV.4.1 ■

Gouvernance, évaluation et responsabilisation dans l'enquête PISA 2012



Que nous apprennent les résultats ?

- Dans la plupart des pays, peu d'établissements jouent un rôle important dans la détermination des salaires des enseignants. En revanche, les chefs d'établissement et/ou les enseignants sont davantage impliqués dans les décisions relatives à la sélection et au recrutement des enseignants, et dans la définition du contenu des cours.
- En général, les systèmes d'éducation dans lesquels davantage d'établissements sollicitent un retour d'information par écrit des élèves sur leurs cours, leurs professeurs et les ressources, sont plus équitables.
- Entre 2003 et 2012, dans la plupart des pays et économies (27 sur 38), on a vu une augmentation du nombre d'élèves scolarisés dans des établissements se servant des résultats des élèves aux évaluations pour comparer la performance de l'établissement à celle d'autres établissements. Dans le même temps, les élèves de la plupart des pays et économies sont également devenus de plus en plus susceptibles de fréquenter un établissement ayant recours aux résultats des élèves aux évaluations pour suivre les pratiques des enseignants.
- Quand on leur laisse la possibilité de choisir l'établissement où leur enfant sera scolarisé, les parents sont plus enclins à privilégier des critères comme « La sécurité y est bonne » et « L'établissement a bonne réputation » que « Les résultats scolaires des élèves de l'établissement sont bons ».



GOUVERNANCE DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

Autonomie des établissements

Le chapitre 1 montre que les systèmes accordant plus d'autonomie aux établissements en ce qui concerne l'élaboration des programmes et des évaluations obtiennent, de manière générale, de meilleures performances. Les corrélations entre l'autonomie des établissements et la performance au sein des pays sont plus complexes et varient en fonction de l'étendue des mécanismes de responsabilisation existant dans les systèmes d'éducation.

Parmi les nombreuses décisions qui incombent aux systèmes d'éducation et aux établissements, celles qui se rapportent au programme scolaire et à l'allocation et à la gestion des ressources ont des répercussions directes sur l'enseignement et l'apprentissage. Depuis le début des années 80, de nombreux systèmes d'éducation ont accordé davantage d'autonomie aux établissements concernant les décisions relatives aux programmes scolaires et à l'affectation des ressources, en partant du principe que les établissements sont à même d'estimer les besoins de leurs élèves en matière d'apprentissage et d'évaluer comment utiliser les ressources de la façon la plus efficace possible. L'idée était d'augmenter les niveaux de performance en encourageant la capacité de réaction aux besoins des élèves et des établissements au niveau local (Whitty, 1997 ; Carnoy, 2000 ; Clark, 2009 ; Machin et Vernoit, 2011). Il était 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 2012 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer qui, des enseignants, du chef d'établissement, du comité directeur de l'établissement ou des autorités nationales, régionales ou locales en charge de l'éducation, 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) et 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). L'association de ces informations a abouti à la création de deux indices composites : l'*indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources* et l'*indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, les deux indices possèdent une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1. Plus les valeurs des indices sont élevées, plus les chefs d'établissement et les enseignants sont autonomes¹.

Dans la majorité des pays et économies, peu d'établissements exercent une réelle influence sur le salaire des enseignants. Dans les pays de l'OCDE, environ 70 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pour lequel, selon son chef d'établissement, la responsabilité de la définition du salaire initial des enseignants et des augmentations incombe aux seules autorités nationales et/ou régionales en charge de l'éducation (voir la figure IV.4.2). En revanche, les chefs d'établissement et/ou les enseignants jouissent d'une plus grande responsabilité pour les décisions liées au recrutement et au licenciement des enseignants, à l'élaboration du budget de l'établissement ou à l'affectation des ressources au sein de l'établissement. L'autonomie des établissements, évaluée par l'*indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources*, est la plus élevée à Macao (Chine), aux Pays-Bas, en République tchèque et au Royaume-Uni, selon les déclarations des chefs d'établissement de ces pays/économies. À l'inverse, les établissements de Turquie, de Grèce, d'Albanie, d'Italie, d'Allemagne, de Roumanie, d'Autriche, de France et de Jordanie sont les moins autonomes concernant l'affectation des ressources (voir le tableau IV.4.1).

Au sein d'un même pays ou d'une économie, l'autonomie dans l'affectation des ressources diffère d'un établissement à l'autre. Les chefs d'établissement en Turquie, en Allemagne, en Grèce, en Irlande, en Roumanie et en Belgique indiquent un degré analogue de responsabilité pour l'affectation des ressources, tandis qu'au Pérou, en République tchèque, au Chili, en Indonésie aux Émirats arabes unis, à Macao (Chine), en République slovaque et au Royaume-Uni, l'affectation des ressources relève tantôt des établissements, tantôt des autorités nationales ou régionales en charge de l'éducation (voir le tableau IV.4.1). Comme on pouvait s'y attendre, dans la quasi-totalité des pays et économies participants, les établissements privés tendent à afficher une autonomie plus marquée que les établissements publics. Dans 18 pays et économies, les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire tendent à jouir d'un degré d'autonomie supérieur dans l'affectation des ressources que les établissements du premier cycle du secondaire, sauf au Liechtenstein, en Suisse et à Macao (Chine), où l'on observe l'inverse (voir le tableau IV.4.2).

En général, les systèmes d'éducation qui confient la responsabilité de l'affectation des ressources aux établissements leur confient également celle des décisions concernant les programmes scolaires, bien qu'il existe des exceptions, comme le Japon et la Bulgarie². Selon l'*indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et*

des évaluations, on observe un niveau d'autonomie relativement plus élevé pour ce qui est des pratiques en matière de choix des programmes scolaires et des évaluations au Japon, en Thaïlande, aux Pays-Bas, à Hong-Kong (Chine) et au Royaume-Uni. En revanche, la Grèce, la Turquie, la Jordanie, le Viêtnam, le Qatar, la Malaisie, le Mexique, la Serbie, la Croatie, le Luxembourg, la Bulgarie, le Monténégro et l'Uruguay font partie des pays où les établissements ont le moins d'autonomie dans ce domaine (voir la figure IV.4.3 et le tableau IV.4.3).

Encadré IV.4.1. **Autonomie des établissements et collaboration entre ces derniers**

Une autonomie plus grande des établissements n'est pas synonyme de collaboration plus limitée entre les établissements et entre les chefs d'établissement : au contraire, la collaboration peut s'ajouter à l'autonomie pour favoriser une responsabilisation plus importante des établissements. Par ailleurs, les réseaux horizontaux peuvent également aider les établissements à être plus innovants.

Il arrive que les chefs d'établissement jouissant d'un degré d'autonomie plus élevé n'aient pas encore été formés dans tous leurs nouveaux domaines de responsabilité (Pont, Nusche et Moorman, 2008). Quand ils manquent de l'expertise suffisante, les formes de coopération les plus simples, comme le partage des ressources de gestion et d'administration, permettent parfois de soulager les chefs d'établissement de leurs charges administratives et de réduire les inefficacités. Des types de collaborations plus importantes et avancées, notamment l'apprentissage collectif, peuvent les aider à développer des capacités de direction (Pont, Nusche et Moorman, 2008). Les réseaux permettent aux établissements et aux enseignants de sortir de leur isolement en proposant des possibilités d'échange, de développement et d'enrichissement professionnel (Sliwka, 2003).

En Angleterre (Royaume-Uni), par exemple, le gouvernement soutient diverses formes de coopération entre les établissements et entre les chefs d'établissement depuis le début des années 2000. Pour obtenir le financement de projets scolaires innovants, les établissements doivent souvent coopérer et faire leur demande en tant que groupement d'établissements, plutôt que séparément. Plus récemment, quand les établissements ont été invités à jouir d'un degré d'autonomie plus élevé en devenant des « académies », le gouvernement a également encouragé les académies fortes à collaborer avec les établissements plus faibles pour rehausser le niveau. Plusieurs académies ont rejoint une « chaîne » qui joue le rôle d'organisme de gestion pour la totalité d'entre elles. Des partenariats scolaires entre académies indépendantes se sont également mis en place, à l'instar du réseau « Challenge Partners », qui a recouru à l'inspection par les pairs pour encourager l'amélioration continue.

En Écosse (Royaume-Uni), « Heads Together » est une communauté en ligne utilisée par les chefs d'établissement pour échanger des expériences, des politiques et des idées. Après une phase pilote réussie, elle a été lancée en 2003 et fait désormais partie de l'intranet national des établissements, « Glow ».

À Shanghai (Chine), des mesures politiques soutiennent la collaboration entre établissements plus performants et établissements moins performants, dans le but de transférer les capacités de direction des premiers aux seconds. Un aspect de cette collaboration, nommé « administration habilitée », prend la forme d'un programme de chapeautage d'établissements dans le cadre duquel le gouvernement demande à des établissements publics plus performants d'administrer des établissements moins performants. L'établissement hautement performant désigne alors en son sein la personne qui dispose de l'expérience adéquate, par exemple le directeur adjoint, comme chef de l'établissement plus faible et détache une équipe d'enseignants expérimentés pour encadrer l'enseignement. Ainsi, la philosophie, le style de gestion et les méthodes d'enseignement des bons établissements sont transférés aux établissements moins performants. En outre, un consortium d'établissements est établi, regroupant les établissements forts et faibles, anciens et récents, publics et privés, autour d'un établissement hautement performant (OCDE, 2011).

Toutefois, il est impossible de décréter qu'une collaboration entre différents acteurs autonomes sera franche et portera ses fruits : c'est la leçon globale tirée du projet de l'OCDE intitulé « Améliorer la direction des établissements scolaires » (Pont, Nusche et Moorman, 2008), qui conclut que si les activités collaboratives sont perçues comme étant imposées par des instances supérieures, et non réalisées sur la base d'une réelle motivation, leur efficacité sera limitée.

Sources :

OECD (2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>

Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2003), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>

Sliwka, A. (2003), « Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis », *OECD Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, Éditions OCDE, Paris.



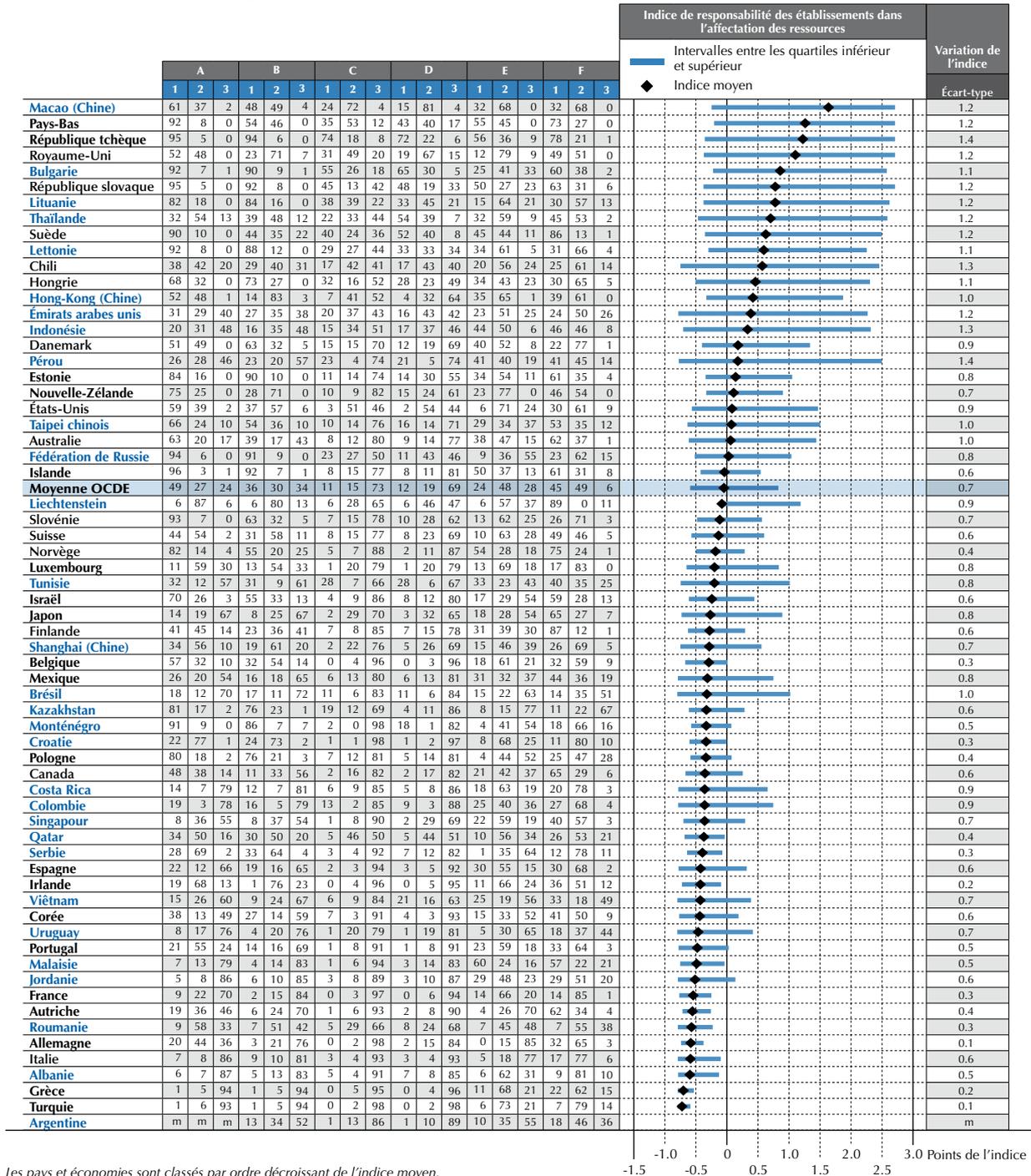
■ Figure IV.4.2 ■

Autonomie des établissements dans l'affectation des ressources

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement indique que seuls « le chef d'établissement et/ou les enseignants », seule « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », ou « le chef d'établissement et/ou les enseignants » et « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », ou le « conseil de direction de l'établissement » jouissent d'une responsabilité considérable pour les fonctions suivantes :

- A Recrutement des enseignants
- B Licenciement des enseignants
- C Définition du salaire de départ des enseignants
- D Définition des augmentations de salaire des enseignants
- E Définition du budget de l'établissement
- F Définition de l'affectation du budget au sein de l'établissement

- 1 Seuls « le chef d'établissement et/ou les enseignants »
- 2 « Le chef d'établissement et/ou les enseignants » et « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », ou le « conseil de direction de l'établissement »
- 3 Seule « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale »



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

■ Figure IV.4.3 ■

Autonomie des établissements dans le choix des programmes et des évaluations

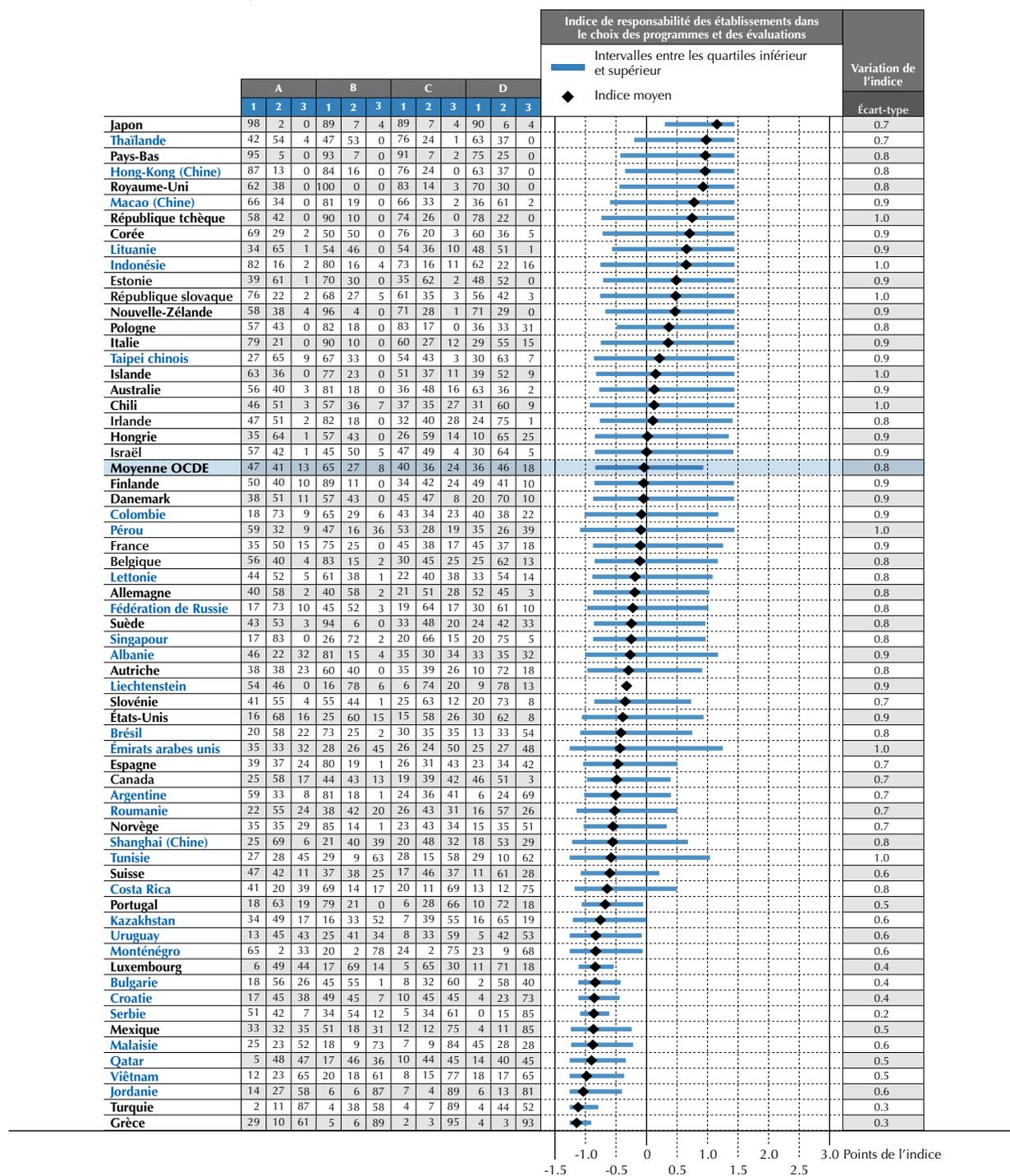
Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement indique que seuls « le chef d'établissement et/ou les enseignants », seule « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », ou « le chef d'établissement et/ou les enseignants » et « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », ou le « conseil de direction de l'établissement » jouissent d'une responsabilité considérable pour les fonctions suivantes :

- A Définition des politiques d'évaluation des élèves
- B Choix des manuels scolaires
- C Définition du contenu des cours
- D Définition de l'offre pédagogique

1 Seuls « le chef d'établissement et/ou les enseignants »

2 « Le chef d'établissement et/ou les enseignants » et « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », ou le « conseil de direction de l'établissement »

3 Seule « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale »



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



Les établissements d'un même système d'éducation ne bénéficient pas tous du même degré d'autonomie dans le choix de leurs programmes et des évaluations. Par exemple, aux Émirats arabes unis, au Pérou, en Tunisie et en République slovaque, certains établissements peuvent élaborer leurs propres programmes et évaluations, tandis que d'autres doivent se plier aux décisions d'un comité directeur ou des autorités régionales ou nationales en charge de l'éducation. L'inverse est vrai en Serbie, en Grèce, en Turquie, en Bulgarie, au Luxembourg et Croatie, où tous les établissements disposent d'une autonomie analogue pour l'élaboration de leurs programmes (voir le tableau IV.4.3). Dans certains pays et économies, le niveau d'enseignement des établissements (premier ou deuxième cycle du secondaire) conditionne parfois leur degré d'autonomie dans le choix des programmes et des évaluations, sans qu'une tendance claire ne se dessine pour autant : dans 12 pays et économies, les établissements du deuxième cycle du secondaire tendent à être plus autonomes dans ce domaine que ceux du premier cycle, tandis que dans 5 autres pays, on constate l'inverse. Dans 26 pays et économies, les établissements privés tendent à jouir d'un degré d'autonomie supérieur dans le choix des programmes et des évaluations, sauf en Estonie, en République slovaque et en Slovénie, où l'on constate l'inverse (voir le tableau IV.4.2).

Une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation du degré de responsabilité dont jouissent les établissements pour l'affectation des ressources, l'élaboration des programmes et l'utilisation des évaluations des élèves. 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, lorsque les chefs d'établissement devaient indiquer à qui incombe la responsabilité de la définition du budget de l'établissement, certains peuvent avoir interprété cette question en référence au budget ordinaire de l'établissement ; d'autres, qui ne gèrent pas le budget ordinaire, peuvent l'avoir comprise par rapport aux budgets complémentaires, c'est-à-dire les contributions des parents ou de la collectivité.

Choix de l'établissement

Le chapitre 1 indique que les systèmes d'éducation qui mettent l'accent sur la concurrence au sein d'un même bassin scolaire et sur une plus grande liberté de choix de l'établissement ne sont pas nécessairement plus performants que les systèmes où la concurrence entre établissements est moindre. Cette conclusion reflète le caractère multidimensionnel de la concurrence entre établissements, comme décrit en détail ci-dessous.

Certains systèmes d'éducation obligent leurs élèves à fréquenter un établissement en fonction d'un découpage géographique déterminé (voir le chapitre 2 pour des informations plus détaillées). 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 centres d'intérêt de ces derniers (Heyneman, 2009). Lorsque les élèves et les parents disposent des informations adéquates et sont libres de choisir un établissement sur la base de critères académiques ou de la qualité d'un programme, les établissements entrent alors en concurrence, ce qui les incite à proposer des programmes de cours et des méthodes d'enseignement qui correspondent mieux aux besoins et aux centres d'intérêt des élèves, réduisant ainsi les coûts inhérents à l'échec et à l'erreur d'orientation. Dans certains systèmes d'éducation, cette concurrence entraîne des enjeux financiers tels que 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 (Schneider *et al.*, 2002 ; Hess et Loveless, 2005 ; Berends et Zottola, 2009 ; Jensen *et al.*, 2013). Par ailleurs, dans certains cas, la liberté de choix de l'établissement a entraîné une ségrégation socio-économique et académique plus forte entre les établissements³. Dans certains systèmes d'éducation, les autorités en charge de l'éducation se sont vu accorder davantage de responsabilités dans la réglementation des inscriptions scolaires (voir l'encadré IV.4.2).

Encadré IV.4.2. **Améliorer l'équité du système d'inscription en Belgique (Communauté française)**

La Communauté française de Belgique, qui permet dans une large mesure aux parents et aux élèves de choisir l'établissement de ces derniers, a récemment adopté un nouveau système réglementant les inscriptions en première année de l'enseignement secondaire^a. L'objectif de ce système est de garantir que toutes les familles bénéficient d'un accès équitable à l'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire de leur choix et ainsi, de prévenir le décrochage scolaire tout en préservant la diversité sociale, culturelle et académique des élèves de chaque établissement.

Dans le cadre du système, les parents reçoivent des formulaires pré-imprimés où ils doivent indiquer leur établissement préféré et les autres établissements choisis dans l'ordre de préférence. Ils doivent indiquer la distance entre leur domicile et l'établissement d'enseignement primaire où leur enfant était scolarisé, la distance entre leur domicile et leur établissement d'enseignement secondaire préféré, la distance entre leur établissement secondaire préféré et l'établissement d'enseignement primaire où leur enfant a été scolarisé et les autres établissements situés dans la même commune que l'établissement d'enseignement primaire fréquenté par leur enfant. Les parents doivent également indiquer si leur enfant va poursuivre l'apprentissage en immersion (enseignement dans une langue étrangère) commencé en primaire et s'il existe un partenariat entre l'établissement primaire et les établissements secondaires de préférence. Chaque élève est ensuite classé en fonction d'un indice composite basé sur ces critères.

Si le nombre de demandes reçues par l'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire de préférence ne dépasse pas le nombre de places disponibles, toutes les demandes d'inscription sont acceptées. Sinon, l'établissement réalise un classement des demandes sur la base de critères objectifs et pondérés sur le plan géographique et éducatif, et attribue 80 % des places en fonction de ce classement. Le reste des places est attribué à des élèves provenant d'établissements d'enseignement primaire défavorisés.

Une Commission Interréseaux des inscriptions s'occupe du cas des élèves qui n'ont pas pu s'inscrire dans leur établissement de préférence. Elle attribue à ces élèves soit une place dans les établissements où il existe encore des places disponibles, soit une des places réservées dans les établissements déjà complets à 80 %.

Une fois ce processus terminé, les inscriptions s'effectuent dans l'ordre d'arrivée des demandes. Pour plus d'informations, voir la partie concernant l'organisation du premier cycle de l'enseignement secondaire en Belgique (Communauté française) sur le site [Eurypedia](https://webgate.ec.europa.eu) (<https://webgate.ec.europa.eu>).

a. Pour tout complément d'information sur ce système de sélection, consulter : <http://www.inscription.cfwb.be/>.

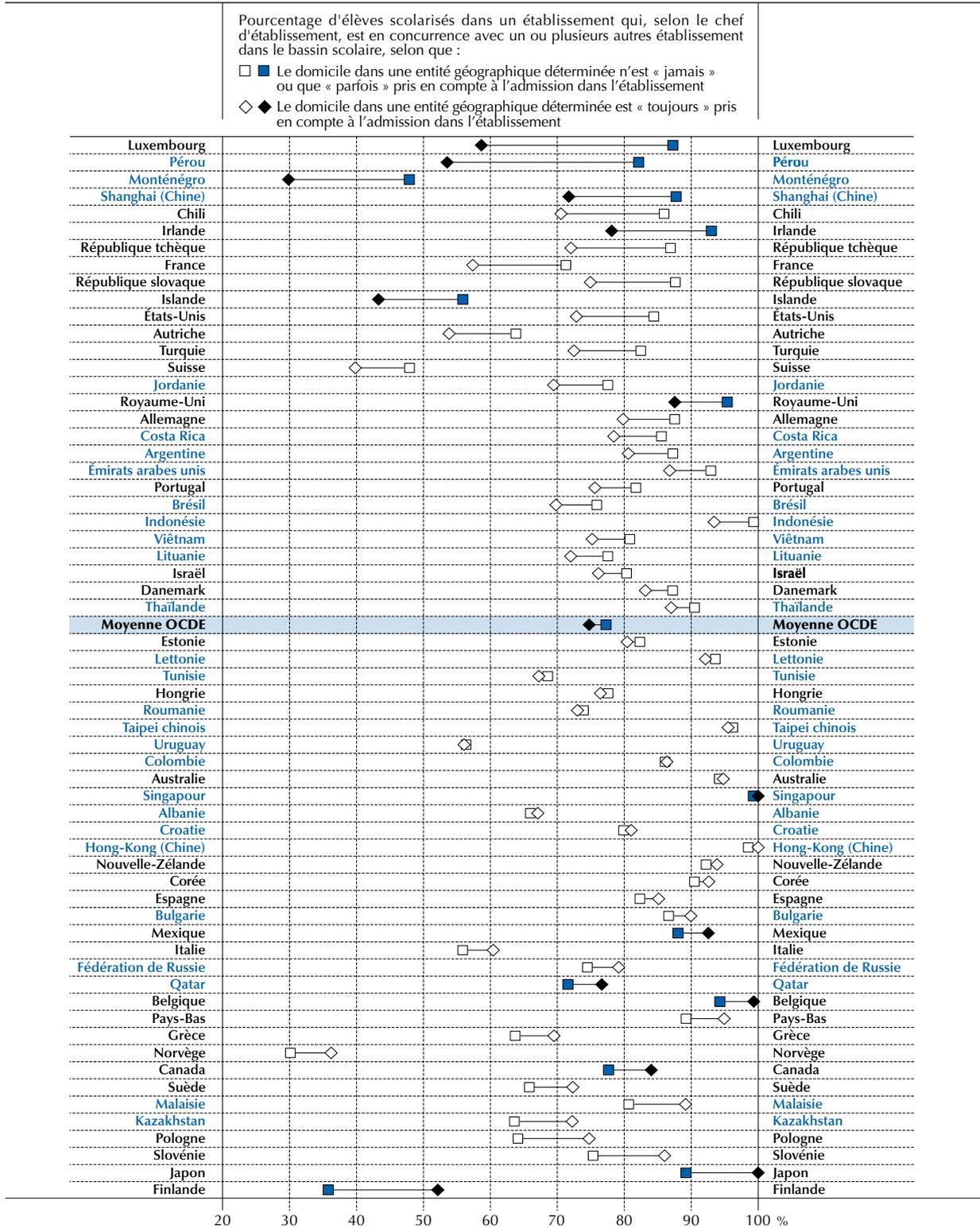
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 41 % des élèves sont scolarisés dans un établissement prenant en compte le lieu de résidence pour ses admissions, alors que 59 % des élèves fréquentent un établissement n'appliquant que parfois ou jamais ce type de critère pour ses admissions. En réalité, dans 27 pays et économies, 70 % au moins des élèves sont scolarisés dans un établissement ne tenant que parfois ou jamais compte du lieu de résidence pour l'admission. C'est le cas pour 90 % des élèves en Belgique, en Serbie, en Slovaquie, à Macao (Chine), au Pérou, en Croatie, au Monténégro, à Singapour, au Mexique, au Japon et en Roumanie, contre 30 % des élèves, voire moins, en Pologne, aux États-Unis, en Grèce et au Canada (voir le tableau IV.4.6).

Bien évidemment, les systèmes d'éducation où davantage d'établissements ont recours à des critères d'admission autres que celui du bassin scolaire tendent à favoriser la concurrence entre établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 24 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, n'a aucun concurrent dans son bassin scolaire, 16 % sont scolarisés dans un établissement en concurrence avec un autre établissement, et 61 % fréquentent un établissement en concurrence avec au moins deux autres établissements. Moins de 50 % des élèves sont scolarisés dans un établissement en concurrence avec au moins un autre établissement en Norvège, au Liechtenstein, en Suisse, au Monténégro, en Finlande et en Islande, contre plus de 90 % des élèves à Singapour, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie, à Macao (Chine), au Taipei chinois, en Belgique, en Australie, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Corée, aux Pays-Bas, aux Émirats arabes unis et au Japon (voir le tableau IV.4.4).



■ Figure IV.4.4 ■

Concurrence entre établissements et politique des établissements concernant le bassin scolaire



Remarque : les symboles blancs correspondent à des différences qui ne sont pas statistiquement significatives. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, est en concurrence avec un ou plusieurs établissements dans le bassin scolaire, entre les établissements qui ne prennent « jamais » ou que « parfois » en compte le domicile dans une entité géographique déterminée à l'admission, et les établissements qui prennent « toujours » en compte le domicile dans une entité géographique déterminée à l'admission (jamais/parfois - toujours).

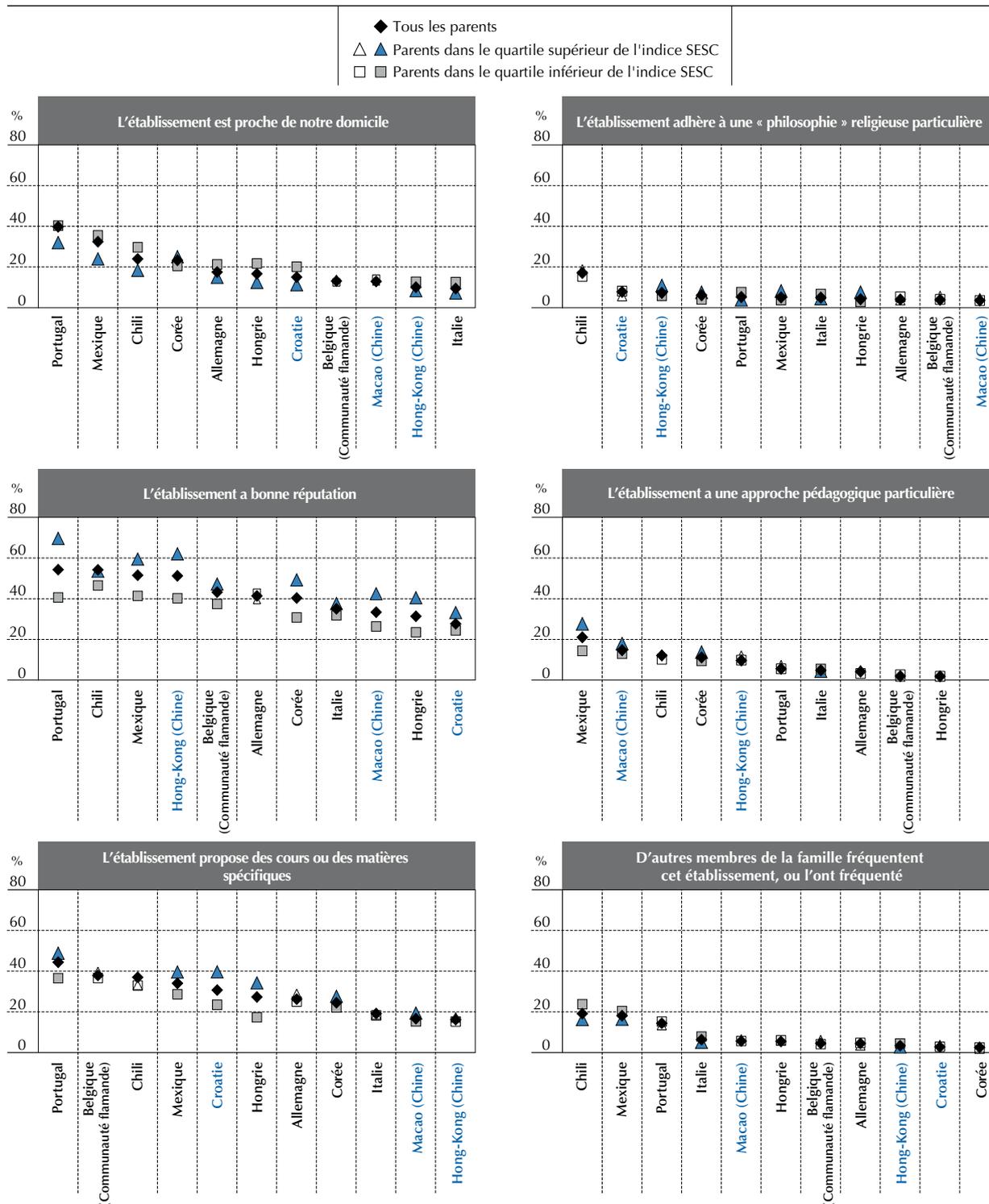
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

■ Figure IV.4.5 [Partie 1/2] ■

Déclaration des parents sur les critères qu'ils utilisent pour choisir l'établissement de leurs enfants, selon le statut socio-économique des élèves

Pourcentage de parents ayant déclaré que les critères suivants sont très importants dans le choix de l'établissement de leur enfant



Remarques : les symboles blancs correspondent à des différences qui ne sont pas statistiquement significatives entre les quartiles supérieur et inférieur de l'indice SESC (supérieur - inférieur).

L'indice SESC est l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

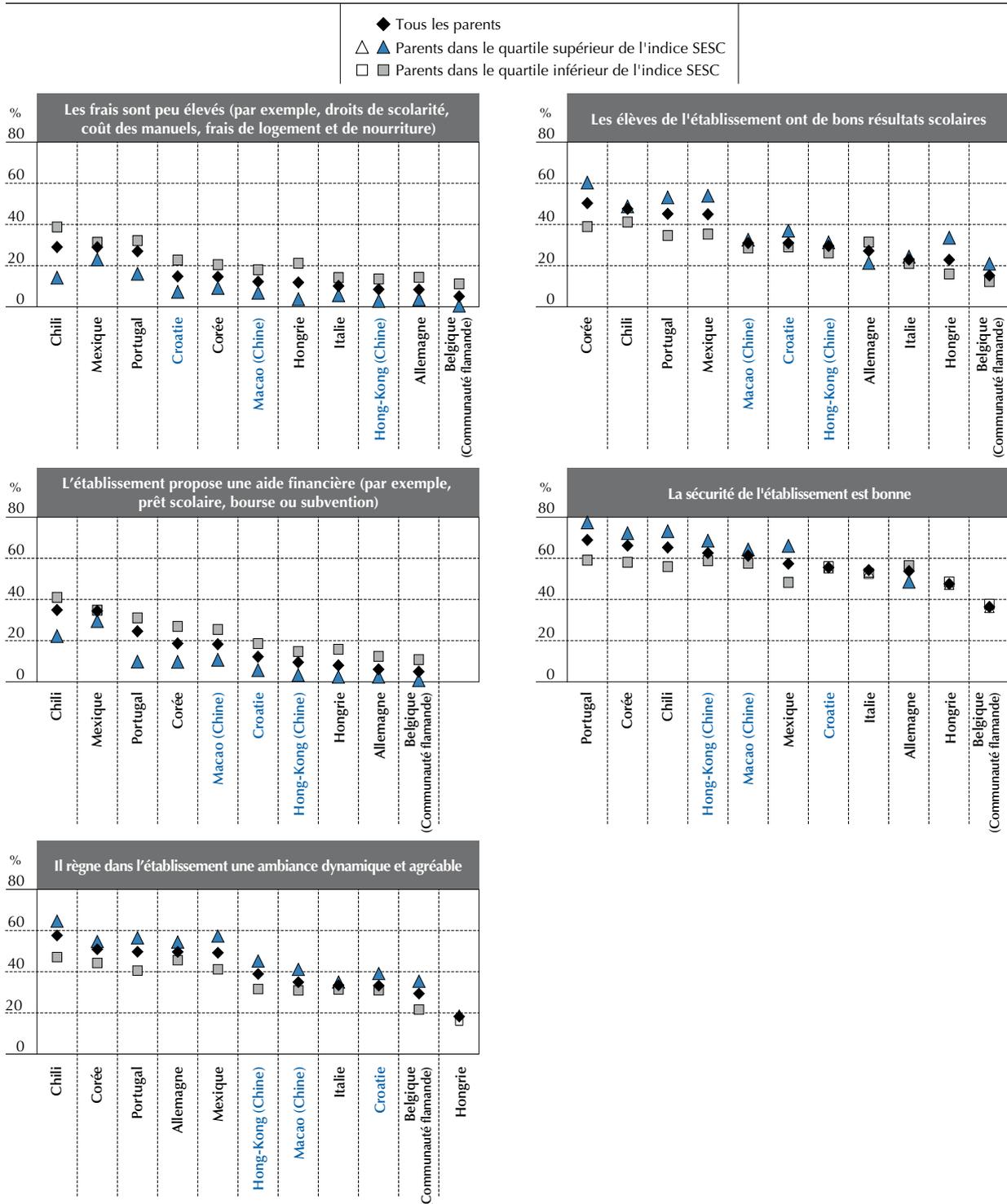
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de parents (tous les parents) ayant déclaré que chaque critère est très important.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.4.10 et IV.4.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



■ Figure IV.4.5 [Partie 2/2] ■
Déclaration des parents sur les critères qu'ils utilisent pour choisir l'établissement de leurs enfants, selon le statut socio-économique des élèves
 Pourcentage de parents ayant déclaré que les critères suivants sont très importants dans le choix de l'établissement de leur enfant



Remarques : les symboles blancs correspondent à des différences qui ne sont pas statistiquement significatives entre les quartiles supérieur et inférieur de l'indice SESC (supérieur - inférieur).
 L'indice SESC est l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
 Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de parents (tous les parents) ayant déclaré que chaque critère est très important.
 Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.4.10 et IV.4.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



La concurrence entre établissements est plus courante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où la différenciation des programmes d'éducation est généralement plus importante que dans les niveaux inférieurs d'enseignement. Par exemple, au Vietnam, 38 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire fréquentent un établissement en concurrence avec au moins un autre établissement, contre 83 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit une différence de 45 points de pourcentage. En Bulgarie, en Suède, en République slovaque, en Grèce et en République tchèque, la différence entre les deux groupes varie de 21 à 39 points de pourcentage. En revanche, dans quelques systèmes d'éducation, la concurrence est plus forte dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par exemple, en Autriche, 80 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire fréquentent un établissement en concurrence avec au moins un autre établissement, contre 59 % des élèves du deuxième cycle (voir le tableau IV.4.5).

Cependant, comme le montre la figure IV.4.4, même quand l'admission dans un établissement ne dépend pas du lieu de résidence, les établissements ne sont pas toujours en concurrence avec les autres dans un même bassin scolaire. Certains établissements utilisent le lieu de résidence comme critère de sélection des élèves, mais il existe parfois plusieurs établissements dans le bassin, si bien que les établissements seront malgré tout en concurrence entre eux. En revanche, les établissements qui ne prennent pas compte du lieu de résidence pour les admissions ne sont pas tous en concurrence avec d'autres établissements : il se peut, par exemple, qu'il n'y ait aucun autre établissement dans le secteur. Même s'il existe d'autres établissements dans le secteur, s'ils ont des niveaux de réussite scolaire différents, des philosophies éducatives ou religieuses différentes, ou s'ils proposent des programmes différents, les chefs d'établissement pourront ne pas avoir l'impression que leur établissement est en concurrence avec d'autres. En Finlande, au Japon, au Canada, en Belgique, au Qatar, au Mexique et à Singapour, les établissements prenant en compte le lieu de résidence pour l'admission sont plus susceptibles d'être en concurrence avec d'autres établissements que ceux qui n'appliquent que parfois ou jamais ce critère (la différence en points de pourcentage de prévalence de la concurrence entre établissements entre les deux groupes se situe entre 0.7 et 16.4). En revanche, au Luxembourg, au Pérou, au Monténégro, à Shanghai (Chine), en Irlande, en Islande et au Royaume-Uni, les établissements qui ne prennent que parfois ou jamais en compte le lieu de résidence comme critère d'admission sont plus susceptibles d'être en concurrence avec les autres établissements que les établissements qui se basent toujours sur ce critère. La différence de prévalence de la concurrence entre établissements entre les deux groupes s'établit entre 7.8 et 28.6 points de pourcentage (voir le tableau IV.4.6).

Les parents d'élèves ne perçoivent pas forcément la concurrence entre établissements de la même manière que les chefs d'établissement. Dans 11 pays et économies, il a été demandé aux parents des élèves ayant participé à l'enquête PISA 2012 s'il existait un ou plusieurs établissements en concurrence avec l'établissement fréquenté par leur enfant dans le même bassin scolaire⁴. Comme on pouvait s'y attendre, dans la totalité de ces pays et économies, la probabilité d'indiquer qu'il existe au moins un autre établissement en concurrence avec celui fréquenté par leur enfant était plus élevée chez les parents dont les enfants sont scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, est en concurrence avec d'autres établissements dans son bassin scolaire que chez les parents dont les enfants sont scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, n'est pas en concurrence avec d'autres établissements. Cependant, même parmi les parents dont les élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, est en concurrence avec un ou plusieurs établissements, 20 % à 45 % ont indiqué qu'aucun établissement n'est en concurrence avec celui où est scolarisé leur enfant. Cette incohérence a de multiples raisons. Par exemple, ces parents ne disposent peut-être pas d'informations suffisantes sur les autres établissements de la zone. Même s'ils savent qu'il existe d'autres établissements dans les alentours, il est possible que ces établissements soient déjà complets, que ces établissements soient trop loin pour eux, que le niveau de réussite scolaire ne réponde pas à leurs attentes, ou que les frais d'inscription soient trop élevés, si bien qu'ils ne considèrent pas ces établissements comme des établissements concurrents de celui où est scolarisé leur enfant (voir le tableau IV.4.9).

Ces résultats montrent que la concurrence entre établissements est un concept à multiples facettes, qui dépend de facteurs tels que l'offre locale en matière d'établissements, leur performance, le coût des études, les capacités d'accueil et les tendances en matière d'inscriptions. Il est fréquent qu'un seul indicateur ne rende pas compte de façon exacte de l'étendue de la concurrence entre établissements et de la mesure dans laquelle elle permet aux parents de choisir des établissements affichant de meilleures performances. Pour comprendre les différences en ce qui concerne la façon dont les parents choisissent un établissement pour leurs enfants, les parents vivant dans les 11 pays qui ont distribué le questionnaire Parents ont dû répondre à plusieurs questions sur le choix de l'établissement. Comme indiqué dans la figure IV.4.5, dans 9 de ces pays et économies, plus de 50 % des parents ont indiqué que la sécurité de l'établissement était un critère très important dans le choix de l'établissement de leur enfant. Dans 4 pays et économies, plus de 50 % des parents ont indiqué que la réputation de l'établissement était un critère très important dans le choix de l'établissement



de leur enfant. Il faut souligner que les parents considèrent que les résultats scolaires des élèves de l'établissement sont moins importants que ces deux critères. En Corée, 50 % des parents ont indiqué que les résultats scolaires des élèves étaient un critère très important pour le choix de l'établissement pour leur enfant, contre un pourcentage compris entre 15 % et 31 % en Belgique (Communauté flamande), en Hongrie, en Italie, en Allemagne, à Hong-Kong (Chine), en Croatie et à Macao (Chine) (voir la figure IV.4.5 et le tableau IV.4.10).

Les critères pris en compte par les parents pour choisir l'établissement de leur enfant ne varient pas seulement entre les pays et économies, mais également au sein même de ceux-ci. Dans tous les pays et économies ayant recueilli des données auprès des parents, la probabilité que les parents issus d'un milieu socio-économique défavorisé aient indiqué qu'ils estiment les « dépenses limitées » et les « aides financières » comme des critères très importants dans le choix de l'établissement de leur enfant est plus élevée que pour les parents issus d'un milieu favorisé. Comme le montre la figure IV.4.5, au Chili, 39 % des parents issus d'un milieu défavorisé ont indiqué considérer les « dépenses limitées » comme un critère très important dans le choix de l'établissement, contre 14 % des parents issus d'un milieu favorisé. Au Portugal, 31 % des parents issus d'un milieu défavorisé ont indiqué considérer les « aides financières » comme un critère très important dans le choix de l'établissement, contre 10 % des parents issus d'un milieu favorisé. En revanche, les parents issus d'un milieu favorisé sont plus susceptibles que les parents issus d'un milieu défavorisé de citer la réussite scolaire comme un critère très important lors du choix de l'établissement de leur enfant. C'est la Corée qui enregistre la différence la plus importante, avec un écart de 21 points de pourcentage entre les parents issus d'un milieu défavorisé, qui ont été 39 % à avoir indiqué estimer les résultats scolaires comme un critère très important dans le choix d'un établissement, et les parents issus d'un milieu favorisé, qui ont été 60 % dans ce cas. La différence entre les deux groupes varie de 3 à 20 points de pourcentage au Mexique, au Portugal, en Hongrie, en Belgique (Communauté flamande), en Croatie, au Chili, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et en Italie. Seule l'Allemagne présente la situation inverse, 31 % des parents issus d'un milieu défavorisé y ayant déclaré considérer les résultats scolaires comme un critère très important dans le choix d'un établissement, contre 21 % des parents issus d'un milieu favorisé (voir la figure IV.4.5 et le tableau IV.4.11).

Ces différences laissent penser que les parents issus d'un milieu défavorisé sur le plan socio-économique peuvent considérer que leur choix d'établissements est plus limité en raison de contraintes financières. Si les élèves issus d'un milieu défavorisé ne peuvent pas fréquenter les établissements les plus performants pour ces raisons, les systèmes d'éducation qui accordent une plus grande liberté aux parents dans le choix de l'établissement de leur enfant seront forcément moins efficaces en ce qui concerne l'amélioration de la performance générale de l'ensemble des élèves.

Participation publique et privée

La scolarité se déroule principalement dans des institutions publiques, que l'enquête PISA définit comme les établissements gérés directement ou indirectement par une autorité publique en charge de l'éducation, une entité gouvernementale ou un comité directeur nommé par l'État ou élu par une entité publique. Toutefois, l'accroissement constant de l'offre de formation, de programmes et de prestataires de services d'éducation amène les gouvernements à établir de nouveaux partenariats pour mobiliser des ressources en faveur de l'éducation, et à élaborer des politiques qui permettent aux différents acteurs d'y participer plus pleinement et d'en partager les coûts et bénéfices de manière plus équitable. Non seulement l'enseignement privé permet de mobiliser des ressources provenant de sources de financement plus variées, mais on le considère parfois également comme une façon de rendre l'enseignement plus rentable. Les établissements financés par l'État ne sont pas nécessairement gérés par une entité publique. Au contraire, les États peuvent financer les institutions d'enseignement publiques et privées selon différents mécanismes d'affectation.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 82 % des élèves de 15 ans fréquentent un établissement public et 14 % un établissement privé dit « subventionné par l'État », géré directement ou indirectement par des instances non gouvernementales, et dont le budget est financé à hauteur de 50 % au moins (assurant les services pédagogiques de base de l'établissement) par les pouvoirs publics. Environ 4 % des élèves fréquentent un établissement privé dit « indépendant », géré de façon directe ou indirecte par des instances non gouvernementales, et dont le budget est financé à hauteur de moins de 50 % par les pouvoirs publics. Plus de 98 % des élèves de 15 ans fréquentent un établissement public en Turquie, en Israël, au Monténégro, en Serbie, en Islande, en Tunisie, en Roumanie, en Fédération de Russie, en Bulgarie, en Lituanie, en Norvège et en Croatie, contre moins d'un sur deux à Macao (Chine), à Hong-Kong (Chine), aux Pays-Bas, au Chili et en Irlande. À Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), plus de 80 % des élèves de 15 ans fréquentent un établissement privé subventionné par l'État (voir le tableau IV.4.7).



Dans 37 pays et économies participants, les élèves qui fréquentent des établissements privés, subventionnés par l'État ou indépendants, sont plus favorisés sur le plan socio-économique que ceux qui fréquentent un établissement public. La différence moyenne de statut socio-économique entre les élèves scolarisés dans l'enseignement public et les élèves scolarisés dans le privé est particulièrement importante en Uruguay, au Costa Rica, au Mexique, au Brésil, au Pérou et en Pologne. Seul le Taipei chinois fait exception, puisque le statut socio-économique moyen des élèves scolarisés dans le public y est plus élevé que celui des élèves du privé. Par ailleurs, environ 32 % des élèves du Taipei chinois fréquentent un établissement privé (voir le tableau IV.4.7).

Gestion et direction assurées par les chefs d'établissement

Le chapitre 1 montre que la relation entre l'autonomie des établissements et la performance en mathématiques varie en fonction de la mesure dans laquelle les chefs d'établissement collaborent avec les enseignants dans la totalité du système. Dans les systèmes où les enseignants et les chefs d'établissement collaborent plus fréquemment pour gérer l'établissement, l'autonomie est positivement corrélée à la performance en mathématiques.

Les chefs d'établissement peuvent façonner le développement professionnel des enseignants, définir les objectifs pédagogiques de leur établissement, assurer que l'enseignement est conforme à ces objectifs, suggérer des modifications afin d'améliorer les pratiques d'enseignement et enfin, résoudre les éventuelles situations conflictuelles au sein d'une classe ou entre les enseignants. Les chefs d'établissement ne sont pas que des administrateurs. En effet, ils peuvent également devenir des leaders pédagogiques qui motivent les enseignants à améliorer la qualité de leurs pratiques et fournissent un encadrement permettant une collaboration efficace entre enseignants (Blumberg et Greenfield, 1980 ; Bossert *et al.*, 1981 ; Blase et Blase, 1998 ; Hallinger et Heck, 1998 ; et Wiseman, 2004). Une étude comparative internationale indique que les chefs d'établissement performants sont généralement responsables de l'administration et de la pédagogie (OCDE, 2009).

L'enquête PISA 2012 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer à quelle fréquence diverses actions et comportements liés à la gestion de leur établissement, y compris la participation des enseignants à la gestion de l'établissement, se sont produits au cours de l'année scolaire précédente (voir la figure IV.4.6 et le tableau IV.4.8).

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, donne au personnel la possibilité de prendre des décisions au sujet de l'établissement au moins une fois par mois (54 % fréquentent un établissement qui offre cette possibilité d'une fois par mois à une fois par semaine ; et 18 %, un établissement qui offre cette possibilité plus d'une fois par semaine). Plus de 80 % des élèves au Canada, en Suède, aux États-Unis, en Finlande, au Portugal, en Islande, en Australie, en Jordanie, au Brésil, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Colombie (voir encadré IV.4.3), au Chili, au Danemark, en Turquie, en Allemagne et en Thaïlande fréquentent un établissement donnant cette possibilité au moins une fois par mois, contre moins de 50 % des élèves à Shanghai (Chine), à Macao (Chine), au Liechtenstein, en Pologne, en France, en Roumanie et au Luxembourg.
- Dans les pays de l'OCDE, une moyenne de 70 % des élèves fréquente un établissement où, selon le chef d'établissement, les enseignants sont invités au moins une fois par mois à participer à l'élaboration d'une culture de l'amélioration continue de l'établissement (47 % des élèves fréquentent un établissement où cela se produit d'une fois par mois à une fois par semaine, et 23 % des élèves, un établissement où cela se produit plus d'une fois par semaine). Plus de 80 % des élèves au Liechtenstein, aux États-Unis, au Chili, en Turquie, en Australie, aux Émirats arabes unis, au Royaume-Uni, en Malaisie, en Uruguay, en Allemagne, à Singapour, en Slovénie, au Brésil, en Indonésie, en Thaïlande, au Canada, au Danemark, en Suède, en Lettonie, en Jordanie, au Portugal et en Nouvelle-Zélande fréquentent un établissement où les enseignants participent à cette activité au moins une fois par mois, contre moins de 50 % des élèves au Luxembourg, en France, à Macao (Chine), à Shanghai (Chine), au Japon et en Roumanie.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29 % des élèves fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, les enseignants sont invités à évaluer les pratiques en matière de gestion au moins une fois par mois (24 % fréquentent un établissement où les enseignants doivent procéder à cette évaluation d'une fois par mois à une fois par semaine, et 6 %, un établissement où les enseignants doivent procéder à cette évaluation plus d'une fois par semaine). Plus de 50 % des élèves en Turquie, en Thaïlande, en Malaisie, en Jordanie, en Albanie, en Indonésie, en Bulgarie, en Uruguay, au Brésil, au Kazakhstan, aux États-Unis, aux Émirats arabes unis, en Corée, en Australie, au Monténégro et au Royaume-Uni sont scolarisés dans un établissement où les enseignants participent à cette évaluation au moins une fois par mois, contre environ 10 % des élèves, voire moins, au Luxembourg, en France, en Hongrie, en Suisse et à Shanghai (Chine).

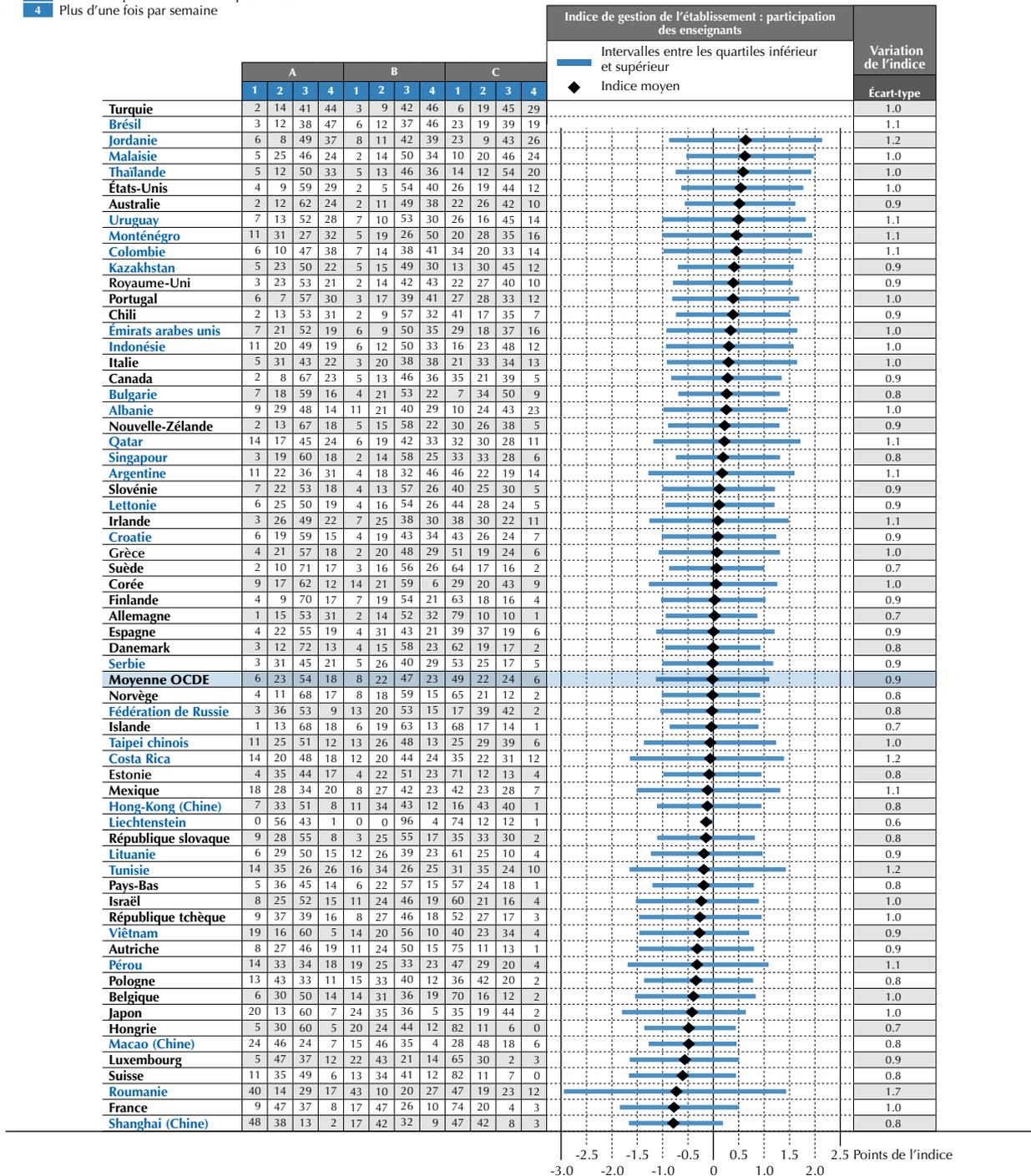


■ Figure IV.4.6 ■

Point de vue des chefs d'établissement sur la participation des enseignants à la gestion de l'établissement

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement déclare réaliser les actions suivantes « plus d'une fois par semaine », « d'une fois par mois à une fois par semaine », « 3 à 4 fois par an » ou « jamais ou 1 à 2 fois par an »

- A Je donne au personnel enseignant la possibilité d'intervenir dans les décisions concernant l'établissement.
 - B J'incite les enseignants à instaurer une culture de l'établissement axée sur l'amélioration continue.
 - C Je demande aux enseignants de participer à l'évaluation des pratiques de gestion.
- 1 Jamais ou 1 à 2 fois par an
 - 2 3 à 4 fois par an
 - 3 D'une fois par mois à une fois par semaine
 - 4 Plus d'une fois par semaine



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.4.8 et IV.4.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

Les réponses des chefs d'établissement à ces questions sont combinées pour former un indice composite : *l'indice de gestion de l'établissement : participation des enseignants* (voir la figure IV.4.6 et le tableau IV.4.12). Cet indice a une moyenne de 0 et son écart-type s'établit à 1 pour les pays de l'OCDE. Les valeurs plus élevées de l'indice indiquent une participation plus importante de la part des enseignants. En Turquie, au Brésil, en Jordanie et en Malaisie, les chefs d'établissement ont indiqué que les enseignants participaient davantage à la gestion de l'établissement, contrairement aux chefs d'établissement à Shanghai (Chine), en France et en Roumanie (voir la figure IV.4.6 et le tableau IV.4.12).

Les chefs d'établissement ont également été interrogés sur leur propre style de gestion. Les réponses à ces questions sont combinées pour composer trois indices composites : un *indice de la mise au point et de la communication des objectifs de l'établissement et du développement des programmes* ; un *indice de la direction pédagogique* ; et un *indice de la promotion de l'amélioration de la pédagogie et du développement professionnel*. La moyenne de chacun de ces indices est établie à 0 et l'écart-type à 1 pour les pays de l'OCDE. Les valeurs supérieures des indices indiquent que la responsabilité du chef d'établissement est plus importante dans le domaine concerné (voir les tableaux IV.4.13, IV.4.14 et IV.4.15 consultables en ligne, en anglais uniquement).

Les chefs d'établissement au Brésil, au Kazakhstan, au Qatar, en Malaisie, au Royaume-Uni, aux États-Unis et aux Émirats arabes unis ont indiqué participer plus fréquemment à la conception et à la communication des objectifs de l'établissement et au développement des programmes que ceux des autres pays et économies, alors que les chefs d'établissement au Japon, en Suisse, au Liechtenstein, en Roumanie, en Tunisie et en Pologne ont indiqué moins y participer (voir le tableau IV.4.13). Les chefs d'établissement au Qatar, aux États-Unis, en Jordanie, au Brésil, en Malaisie, en Turquie, en Australie et au Royaume-Uni ont généralement indiqué assumer davantage de responsabilités concernant la pédagogie, alors que les chefs d'établissement au Japon, au Liechtenstein, en France, en Tunisie et en Suisse ont indiqué assumer moins de responsabilités dans ce domaine que ceux des autres pays et économies (voir le tableau IV.4.14). Dans certains pays, comme le Brésil, le Monténégro, la Jordanie, la Turquie et l'Albanie, les chefs d'établissement effectuent également la promotion de l'amélioration pédagogique et du développement professionnel, alors que les chefs d'établissement en Roumanie, au Liechtenstein, aux Pays-Bas et au Japon ont indiqué être moins actifs dans ce domaine que ceux des autres pays et économies (voir le tableau IV.4.15).

En général, les établissements dont le directeur a indiqué diriger la conception et la communication des objectifs de l'établissement et le développement des programmes sont souvent ceux où le chef d'établissement est également responsable de la pédagogie. La corrélation entre *l'indice de gestion des établissements : conception et communication des objectifs de l'établissement et du développement des programmes scolaires* et *l'indice de gestion des établissements : direction pédagogique* s'établit en moyenne à 0.67 dans les pays de l'OCDE, variant de 0.51 à 0.54 en Uruguay, à Shanghai (Chine), en Suisse, en Albanie et en Pologne, pour atteindre 0.80, voire davantage, en Roumanie, en Thaïlande, au Costa Rica et en Corée. Les établissements dont le directeur a indiqué être responsable de la pédagogie ont tendance à favoriser la participation des enseignants à la gestion des établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la corrélation entre *l'indice de gestion des établissements : direction pédagogique* et *l'indice de gestion des établissements : participation des enseignants* s'établit à 0.60, variant de 0.37 au Luxembourg à plus de 0.80 en Roumanie, au Monténégro, au Liechtenstein et en Thaïlande (voir le tableau IV.4.16).

Ces corrélations au niveau des établissements se reflètent également au niveau du système d'éducation. Les systèmes d'éducation où les chefs d'établissement s'occupent plus fréquemment de la conception et de la communication des objectifs de l'établissement et du développement du programme scolaire sont généralement des systèmes où les chefs d'établissement ont indiqué être chargés de la direction pédagogique (coefficient de corrélation de 0.84 dans les pays de l'OCDE, et de 0.87 dans tous les pays et économies participants). En outre, les systèmes accordant aux chefs d'établissement une autonomie plus importante en matière de direction pédagogique laissent souvent davantage les enseignants participer à la gestion de l'établissement (coefficient de corrélation de 0.78 dans les pays de l'OCDE et de 0.74 dans tous les pays et économies participants) (voir les tableaux IV.4.12, IV.4.13 et IV.4.14).

Engagement des parents

On attend souvent des parents qu'ils coopèrent avec les enseignants et les chefs d'établissement dans le but de mieux mettre en œuvre les objectifs d'apprentissage de leurs enfants (Gunnarsson *et al.*, 2009 ; Zhao et Akiba, 2009). Cette coopération peut prendre plusieurs formes : discussions entre les parents et les enfants de questions liées à l'éducation ; supervision par les parents des progrès de leurs enfants ; communication entre les parents et l'établissement ; et participation active des parents aux activités de l'établissement. Les deux premières formes d'engagement parental impliquent une interaction entre les parents et leurs enfants, alors que les deux dernières impliquent une interaction entre les parents et l'établissement (Ho et Willms, 1996).



■ Figure IV.4.7 ■
Engagement des parents
Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

		Pourcentage de parents d'élèves ayant pris part aux activités suivantes en rapport avec l'établissement au cours de l'année scolaire précédente :											
		Discuter du comportement de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	Discuter du comportement de leur enfant avec un enseignant à l'initiative de l'un des enseignants	Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant, à l'initiative de l'un des enseignants	Se porter volontaire pour des tâches manuelles, par exemple, travaux de menuiserie, de jardinage ou d'entretien du bâtiment ou de la cour	Se porter volontaire pour des activités extrascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sport, excursion	Se porter volontaire pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement	Aider un enseignant de l'établissement	Faire une conférence	Participer à des activités liées à la gestion de l'établissement, par exemple, faire partie d'un comité consultatif de parents d'élèves ou du comité de direction de l'établissement	Aider à rassembler des fonds pour l'établissement	Se porter volontaire pour travailler à la cantine de l'établissement
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OCDE	Australie	19	30	26	41	5	7	2	5	2	5	14	4
	Autriche	17	22	26	29	2	5	1	4	1	6	8	1
	Belgique	20	28	24	35	1	2	0	1	1	3	2	0
	Canada	24	36	32	41	3	9	1	4	2	5	9	1
	Chili	29	58	29	59	9	14	5	15	6	34	30	2
	République tchèque	18	31	24	40	1	2	0	0	0	5	5	a
	Danemark	17	41	20	74	5	17	0	6	2	8	2	1
	Estonie	17	27	22	40	5	16	1	10	6	9	3	0
	Finlande	26	45	28	55	1	4	0	0	1	4	10	1
	France	26	40	25	41	1	3	1	1	2	9	3	0
	Allemagne	22	30	27	35	4	7	1	6	2	5	4	0
	Grèce	33	33	51	39	5	7	2	a	3	20	14	1
	Hongrie	17	20	22	23	7	12	1	9	1	5	12	0
	Islande	16	41	19	57	2	8	0	2	2	4	13	4
	Irlande	11	24	15	28	1	4	1	2	2	6	13	1
	Israël	24	41	28	49	5	8	1	5	6	11	3	0
	Italie	43	46	48	47	1	9	2	a	2	36	11	a
	Japon	10	63	11	70	7	7	0	1	0	9	4	a
	Corée	25	45	30	47	2	7	4	6	3	13	3	0
	Luxembourg	26	44	32	48	1	4	1	1	2	6	6	0
	Mexique	28	45	29	48	18	17	6	13	6	34	25	5
	Pays-Bas	17	31	27	43	1	3	2	1	1	3	0	1
	Nouvelle-Zélande	18	26	23	42	4	10	1	5	1	3	14	1
	Norvège	13	52	17	87	6	12	0	1	1	7	10	0
	Pologne	28	53	32	59	5	20	4	12	3	17	16	a
	Portugal	35	47	38	53	1	4	0	1	2	7	4	0
	République slovaque	26	32	19	23	4	10	1	1	1	17	13	0
	Slovénie	30	36	38	34	2	4	2	4	2	15	26	0
	Espagne	35	52	40	62	2	6	1	5	2	14	9	0
	Suède	15	36	27	80	3	8	0	1	2	7	5	1
	Suisse	18	42	20	47	1	4	1	4	1	3	2	0
	Turquie	32	41	30	36	10	13	8	12	7	22	11	2
	Royaume-Uni	15	29	19	53	1	4	0	2	2	2	10	0
États-Unis	24	33	32	41	7	14	3	6	3	11	23	1	
Moyenne OCDE	23	38	27	47	4	8	2	5	2	11	10	1	
Partenaires	Albanie	42	58	45	58	10	19	9	14	18	48	19	5
	Argentine	22	43	20	44	9	11	6	10	5	18	18	6
	Brésil	24	41	25	42	2	6	2	3	3	21	5	1
	Bulgarie	30	48	30	44	8	10	2	24	3	13	10	0
	Colombie	37	59	39	58	13	16	10	14	12	51	28	6
	Costa Rica	26	40	31	40	7	10	3	8	5	21	22	3
	Croatie	31	27	32	27	2	7	1	a	2	18	11	a
	Hong-Kong (Chine)	38	66	39	66	2	7	2	3	1	9	12	0
	Indonésie	31	49	32	43	21	21	12	18	11	53	23	6
	Jordanie	29	33	28	30	12	14	8	11	13	31	5	5
	Kazakhstan	57	56	61	65	41	52	33	46	34	51	15	11
	Lettonie	26	35	33	42	9	22	1	2	2	11	9	1
	Liechtenstein	11	42	11	57	1	2	0	5	0	3	0	3
	Lituanie	32	38	36	44	7	14	2	11	4	10	16	0
	Macao (Chine)	31	80	34	76	1	8	1	4	3	13	25	0
	Malaisie	17	25	16	31	7	7	3	8	4	19	32	3
	Monténégro	49	43	39	38	3	7	2	3	1	22	2	a
	Pérou	33	41	33	44	16	16	5	18	5	48	30	3
	Qatar	40	47	43	52	10	22	17	18	20	28	16	4
	Roumanie	39	46	40	49	16	22	13	12	11	35	31	2
	Fédération de Russie	28	39	39	49	31	32	5	26	18	27	27	8
	Serbie	39	50	36	45	2	4	0	1	2	23	20	0
	Shanghai (Chine)	49	58	46	55	8	13	6	12	8	12	13	3
	Singapour	20	49	24	66	2	5	1	3	1	4	14	0
	Taipei chinois	39	41	34	38	6	10	4	5	3	13	9	1
	Thaïlande	38	53	40	56	13	18	9	9	12	18	51	7
	Tunisie	19	33	15	18	2	4	1	2	1	7	3	0
Émirats arabes unis	35	38	39	42	12	21	15	15	15	25	9	4	
Uruguay	10	23	18	27	3	5	3	3	2	10	8	0	
Viêtnam	45	49	49	52	13	14	12	41	18	24	61	2	

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.17.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

Il a été demandé aux chefs d'établissement de définir le pourcentage de parents d'élèves qui participent aux activités organisées par l'établissement. Les discussions sur les progrès de l'enfant à l'initiative de l'un de ses enseignants semblent représenter l'une des formes les plus courantes d'engagement parental. Comme indiqué dans la figure IV.4.7, l'élève moyen des pays de l'OCDE fréquente un établissement où, selon le chef d'établissement : 47 % des parents discutent des progrès scolaires de leur enfant à l'initiative de l'un des enseignants ; 38 % des parents discutent du comportement de leur enfant à l'initiative de l'un des enseignants ; 27 % des parents discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative ; 23 % des parents discutent du comportement de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative ; 11 % des parents ont participé à des activités liées à la gestion de l'établissement ; 10 % des parents ont aidé à rassembler des fonds pour l'établissement ; 8 % des parents se sont portés volontaires pour des activités extrascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sport, excursion ; 5 % des parents ont aidé un enseignant de l'établissement ; 4 % des parents se sont portés volontaires pour des tâches manuelles, par exemple, travaux de menuiserie, de jardinage ou d'entretien du bâtiment ou de la cour ; 2 % des parents se sont portés volontaires pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement ; 2 % des parents ont fait une conférence ; et 1 % des parents se sont portés volontaires pour travailler à la cantine de l'établissement. En Norvège, en Suède, à Macao (Chine), au Danemark et au Japon, l'élève moyen fréquente un établissement où, selon le chef d'établissement, au moins 70 % des parents ont discuté des progrès de leur enfant à l'initiative de l'un des enseignants, contre moins de 30 % des parents en Tunisie, en République slovaque, en Hongrie, en Croatie, en Uruguay, en Irlande et en Autriche (voir la figure IV.4.7 et le tableau IV.4.17).

■ Figure IV.4.8 ■

Corrélation entre divers aspects de l'engagement des parents

Coefficients de corrélation entre deux indicateurs pertinents

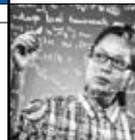
Les coefficients de corrélation vont de -1.00 (soit une association linéaire négative parfaite) à +1.00 (soit une association linéaire positive parfaite). Un coefficient de corrélation égal à 0 traduit une absence de relation linéaire entre deux indicateurs

	Pourcentage d'élèves dont les parents...											
	Discutent du comportement de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	Discutent du comportement de leur enfant avec un enseignant, à l'initiative de l'un des enseignants	Discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	Discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant, à l'initiative de l'un des enseignants	Se portent volontaire pour des tâches manuelles, par exemple, travaux de menuiserie, de jardinage ou d'entretien du bâtiment ou de la cour	Se portent volontaire pour des activités extrascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sport, excursion	Se portent volontaire pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement	Aident un professeur de l'établissement	Font une conférence	Participent à des activités liées à la gestion de l'établissement, par exemple, faire partie d'un comité consultatif de parents d'élèves ou du comité de direction de l'établissement	Aident à rassembler des fonds pour l'établissement	Se portent volontaire pour travailler à la cantine de l'établissement
Dans les pays de l'OCDE												
Dans tous les pays et économies participants												
Discutent du comportement de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative		0.34	0.86	-0.14	0.06	0.08	0.48	0.35	0.39	0.68	0.30	0.02
Discutent du comportement de leur enfant avec un enseignant, à l'initiative de l'un des enseignants	0.51		0.14	0.68	0.24	0.23	0.28	0.16	0.19	0.44	0.12	0.15
Discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	0.90	0.39		-0.11	-0.05	-0.03	0.30	0.23	0.26	0.50	0.25	-0.01
Discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant, à l'initiative de l'un des enseignants	0.10	0.73	0.15		0.10	0.24	-0.14	-0.11	-0.05	0.01	-0.11	0.10
Se portent volontaire pour des tâches manuelles, par exemple, travaux de menuiserie, de jardinage ou d'entretien du bâtiment ou de la cour	0.45	0.23	0.46	0.13		0.73	0.69	0.73	0.63	0.57	0.53	0.59
Se portent volontaire pour des activités extrascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sport, excursion	0.49	0.26	0.51	0.22	0.91		0.49	0.75	0.54	0.48	0.41	0.36
Se portent volontaire pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement	0.61	0.30	0.58	0.12	0.81	0.82		0.77	0.74	0.73	0.49	0.45
Aident un professeur de l'établissement	0.57	0.26	0.60	0.10	0.83	0.78	0.80		0.76	0.74	0.53	0.40
Font une conférence	0.59	0.30	0.61	0.16	0.84	0.84	0.92	0.85		0.61	0.38	0.35
Participent à des activités liées à la gestion de l'établissement, par exemple, faire partie d'un comité consultatif de parents d'élèves ou du comité de direction de l'établissement	0.63	0.38	0.56	0.06	0.71	0.64	0.70	0.66	0.70		0.58	0.40
Aident à rassembler des fonds pour l'établissement	0.40	0.28	0.41	0.09	0.45	0.35	0.39	0.54	0.45	0.48		0.46
Se portent volontaire pour travailler à la cantine de l'établissement	0.41	0.25	0.38	0.14	0.81	0.73	0.73	0.63	0.78	0.66	0.41	

Remarque : les coefficients de corrélation statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiqués en gras, et ceux statistiquement significatifs à un niveau de 10 %, en italique ($p < 0.10$).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.17.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



Les chefs d'établissement ont également été invités à indiquer s'il existait une pression constante de la part de nombreux parents qui souhaitent que l'établissement se fixe des objectifs très ambitieux en termes de performance scolaire et qu'il s'assure que les élèves les atteignent, ou si la pression à laquelle est soumis l'établissement pour élever le niveau de performance scolaire des élèves émane d'une minorité de parents, ou encore si l'établissement n'est pas soumis à une réelle pression des parents. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 21 % des élèves fréquentent un établissement où les chefs d'établissement ont indiqué subir une pression de la part de nombreux parents ; 46 %, un établissement où la pression émane d'une minorité de parents ; et 33 %, un établissement qui n'est pas soumis à une réelle pression des parents. À Singapour, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Suède, au Royaume-Uni, au Qatar, au Vietnam, en Thaïlande, aux États-Unis, aux Émirats arabes unis et en Australie, au moins un élève sur trois fréquente un établissement dont le chef d'établissement estime subir une pression constante de la part de nombreux parents. Ils sont 60 % dans ce cas à Singapour, mais moins de 10 % à Macao (Chine), à Hong-Kong (Chine), en Finlande, en Lettonie, en Croatie, en Allemagne, en Uruguay, en Turquie, en Lituanie, en Serbie, en Autriche, en Espagne, en Argentine, en Corée, en Belgique, au Kazakhstan et en Suisse (voir le tableau IV.4.18).

L'ensemble des preuves d'engagement des parents dans les activités de l'établissement, comme se porter volontaires pour des tâches manuelles, pour des activités extrascolaires, pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque, aider un enseignant de l'établissement, faire une conférence ou aider à rassembler des fonds pour l'établissement, sont fortement corrélées entre elles, que ce soit dans les pays de l'OCDE ou dans tous les pays et économies participants. En d'autres termes, les parents qui sont fortement impliqués dans l'une de ces activités le sont souvent aussi dans d'autres activités de l'établissement. Cependant, dans les pays de l'OCDE, il semble que le niveau d'engagement des parents dans les activités en rapport avec l'établissement ne soit pas corrélé à leur engagement à discuter du comportement ou des progrès de leur enfant avec un enseignant (voir la figure IV.4.8).

ÉVOLUTION DE LA GOUVERNANCE DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION DEPUIS L'ENQUÊTE PISA 2003

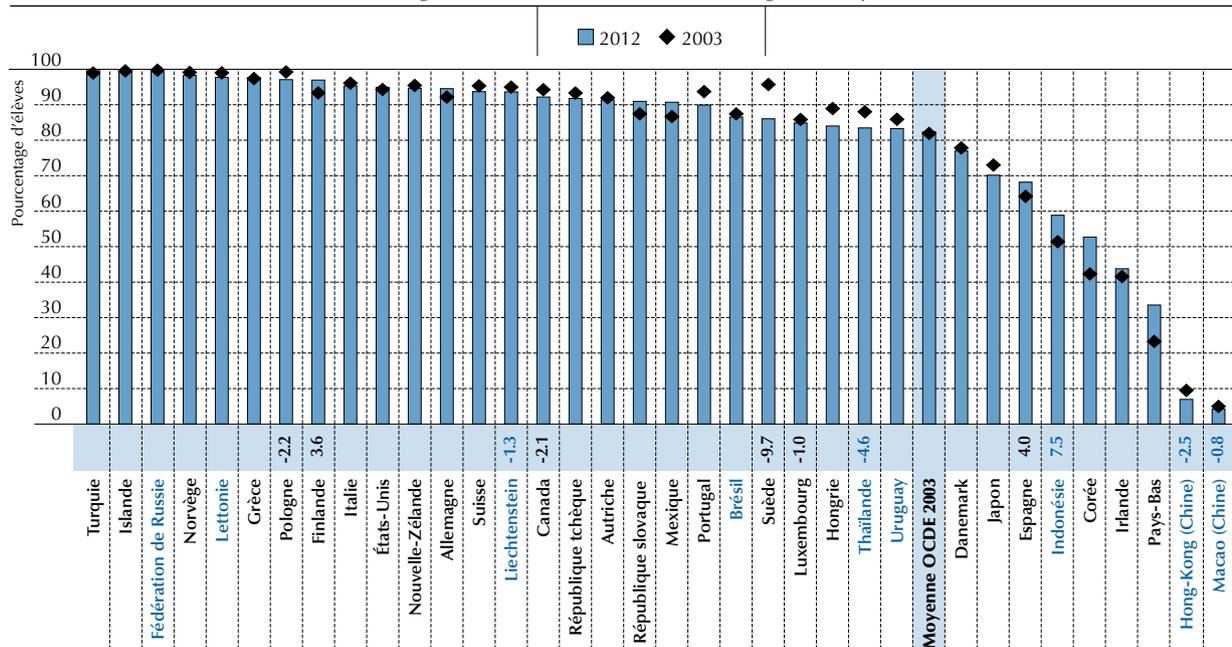
En 2003, en moyenne 83 % des élèves dans les pays de l'OCDE fréquentaient un établissement public, 14 %, un établissement privé subventionné par l'État et 4 %, un établissement privé indépendant⁵, une proportion qui n'a pas évolué depuis. Dans les deux enquêtes, PISA 2003 et PISA 2012, les élèves scolarisés dans un établissement public avaient généralement un statut socio-économique moins élevé que les élèves scolarisés dans un établissement privé (à hauteur de 0.4 point de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel*). Cependant, on observe dans certains pays et économies une augmentation des effectifs dans les établissements publics (voir la figure IV.4.9), alors que certains constatent la tendance inverse, avec une augmentation des effectifs du privé (voir le tableau IV.4.19). En Indonésie, en Espagne et en Finlande, le pourcentage d'élèves de 15 ans fréquentant un établissement public a augmenté entre 2003 et 2012. En Indonésie, le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement privé indépendant a diminué de 21 points de pourcentage, entraînant une hausse de 13 points de pourcentage des inscriptions dans les établissements privés subventionnés par l'État et de 7 points de pourcentage des inscriptions dans l'enseignement public. En Espagne et en Finlande, le pourcentage d'élèves scolarisés dans l'enseignement public a augmenté de 4 points de pourcentage. En Suède, le pourcentage d'élèves scolarisés dans le public a chuté de 10 points de pourcentage, entraînant l'inscription d'un plus grand pourcentage d'élèves dans des établissements privés subventionnés par l'État. La Thaïlande a connu une situation similaire, avec une hausse des inscriptions dans l'enseignement privé subventionné par l'État de 6 points de pourcentage, ainsi que la Pologne, dans une moindre mesure (voir la figure IV.4.9 et le tableau IV.4.19).

Dans l'enquête PISA 2003, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves inscrits dans des établissements publics venaient de milieux moins favorisés sur le plan socio-économique que les élèves scolarisés dans les établissements privés⁶. Cette année-là, seul le Luxembourg avait enregistré une probabilité plus élevée que les élèves issus d'un milieu plus favorisé soient scolarisés dans un établissement public. Cette tendance générale s'est poursuivie dans la plupart des pays et économies jusqu'en 2012. L'écart de statut socio-économique entre les élèves inscrits dans l'enseignement public et les élèves fréquentant l'enseignement privé s'est creusé au Mexique, en Autriche et en Uruguay entre 2003 et 2012. Il a également fait son apparition au Danemark, alors qu'il n'y existait pas de différence de statut socio-économique entre les deux groupes d'élèves en 2003. Au Luxembourg, en 2012, les élèves scolarisés dans des établissements publics ont en moyenne le même statut socio-économique que ceux scolarisés dans le privé, contrairement à ce qui avait été observé en 2003 (voir le tableau IV.4.19).

Il n'y a qu'en Corée que les établissements publics ont réussi à attirer davantage d'élèves favorisés en 2012 qu'en 2003. Alors qu'en 2003, l'élève moyen scolarisé dans l'enseignement public était issu d'un milieu socio-économique nettement inférieur à celui des élèves scolarisés dans l'enseignement privé (une différence de 0.4 point de l'indice *PISA de statut*

social, économique et culturel), en 2012, il n'existait plus aucune différence de milieu socio-économique entre l'élève moyen du public et du privé. Il semble qu'entre 2003 et 2012, les établissements publics ou gérés par l'État se soient mieux équipés pour attirer davantage d'élèves issus de milieux plus favorisés (voir le tableau IV.4.19). Par ailleurs, en Irlande et au Brésil, l'écart socio-économique entre les élèves du public et du privé s'est réduit entre 2003 et 2012⁷.

■ Figure IV.4.9 ■
Évolution, entre 2003 et 2012, des inscriptions dans l'enseignement public
Pourcentage d'élèves scolarisés dans l'enseignement public



Remarques : seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

L'écart en points de pourcentage de la part d'élèves scolarisés dans un établissement public entre 2012 et 2003 (2012 - 2003) est indiqué au-dessus du nom du pays/économie. Seuls sont présentés les écarts statistiquement significatifs.

La moyenne OCDE 2003 ne comprend que les pays de l'OCDE présentant des données comparables depuis 2003.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans l'enseignement public en 2012.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.19.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

Encadré IV.4.3. Améliorer sa performance dans l'enquête PISA : la Colombie

Avec une population de 47 millions d'habitants, la Colombie est le troisième pays le plus peuplé d'Amérique latine après le Brésil et le Mexique. Depuis sa première participation à l'enquête PISA en 2006, le pays a enregistré une progression moyenne annuelle de sa performance en compréhension de l'écrit de 3.0 points par an (de 385 points en 2006 à 403 points en 2012). Cette amélioration est surtout à imputer aux élèves les moins performants du pays : les élèves situés dans le 10^e centile de la performance en compréhension de l'écrit ont amélioré leurs scores de plus de 50 points, passant de 243 à 295 points en six ans. De même, la performance en sciences des élèves les plus faibles a progressé, alors que celle des élèves très performants est restée stable. Cette progression importante fait suite à celle observée au cours des années précédant la première participation de la Colombie à l'enquête PISA, le pays ayant enregistré la progression la plus rapide à l'enquête TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) entre 1995 et 2007 (Banque mondiale, 2010). Par ailleurs, cette progression est remarquable si l'on considère le fait que, pendant la même période, la Colombie a également connu une augmentation de ses effectifs scolarisés. Entre 2002 et 2010, les inscriptions des élèves de 15 et 16 ans sont passées de 57 % à 75 %, le pourcentage d'élèves de 5 à 14 ans non scolarisés a diminué de 40 %, et 98.5 % des élèves du primaire sont passés dans l'enseignement secondaire (contre 89.6 % en 2000).



Depuis le milieu des années 90, la Colombie s'est engagée à améliorer tant l'accès à l'éducation que la qualité de l'enseignement. Des programmes de transfert des fonds, tels que *Familias en Acción*, des campagnes publiques (*Ni Uno Menos*) et des investissements directs (*Programa de Ampliación de la Cobertura y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, PACES*) ont permis d'augmenter le nombre d'élèves scolarisés et ont fait reculer le taux de décrochage scolaire, tandis que des programmes ciblés, comme *Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar* et *Grado Cero*, ont augmenté les effectifs dans les programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, ce qui a à son tour permis de réduire la fréquence des redoublements. Le programme *Escuela Nueva* et des programmes similaires ont amélioré les résultats scolaires des élèves des zones rurales en permettant aux élèves de progresser grâce à la mise en place d'un programme flexible et en les impliquant au moyen d'une pédagogie active, d'un processus de prise de décision démocratique et d'un engagement local (Banque mondiale, 2010).

Plus récemment, le programme *Todos a Aprender*, lancé en 2012, adopte une vision globale de l'évolution de l'école, en offrant un soutien sur plusieurs fronts aux établissements peu performants. Premièrement, il veille à ce que les élèves puissent aller à l'école et rester scolarisés en proposant des moyens de transport et un repas aux élèves défavorisés. Ensuite, il offre aux enseignants du matériel pédagogique neuf, des formations leur permettant d'améliorer la gestion de leur classe et leurs compétences pédagogiques avec le soutien de tuteurs, et les assiste dans le développement de projets d'amélioration de l'école.

Le début des années 2000 a également marqué le début de la *Revolución Educativa*, un programme majeur qui a transformé de nombreux aspects de l'éducation : définition des objectifs en matière de politique de l'éducation ; affectation des ressources ; suivi de l'éducation ; assistance aux établissements et autorités locales (*Secretarías*) par le gouvernement central ; et parcours professionnels des enseignants. Le programme a appliqué sur une plus grande échelle les politiques et les pratiques adoptées par le gouvernement local de Bogotá depuis 1995, et surtout entre 1998 et 2003 (MEN, 2010).

La *Revolución Educativa* a mis au point des plans de développement de l'éducation quinquennaux (*Plan Sectorial*) et décennaux (*Plan Decenal*), et élaboré les objectifs des politiques et les domaines à moderniser. Ces plans, développés au niveau central par le ministère de l'Éducation en concertation avec les parties prenantes et adaptés localement par les *Secretarías*, fournissent un cadre pour l'élaboration des différents programmes et politiques. Ils ont fait de la pédagogie centrée sur l'élève le nouvel objectif de l'éducation, en ciblant les compétences et en définissant de façon claire les objectifs que les élèves doivent atteindre pour passer à la classe supérieure. Le plan préconise également un système d'information intégré pour favoriser la mise au point et le suivi de plans visant à améliorer l'éducation (MEN, 2010).

Une réorganisation majeure du financement de l'école a également eu lieu au début des années 2000. Entre 2002 et 2010, le total des fonds alloués à l'éducation a augmenté de 48.4 %, dont 60 % provenaient d'une hausse des dépenses publiques. Plus important, la structure du financement de l'éducation a été modifiée, si bien que, depuis les années 2000, les fonds du gouvernement central sont alloués aux *Secretarías* et ensuite, aux établissements en fonction des effectifs d'élèves, en prenant en compte l'accessibilité de chaque établissement. Le plan de financement par élève nécessitait un système d'information en ligne moderne permettant d'identifier et de suivre les élèves dans le système d'éducation, mais un tel système n'existait pas en Colombie. Des systèmes d'information ont donc été élaborés afin de suivre les élèves lors de leur passage dans d'autres classes, de leur transfert dans un autre établissement, quand ils abandonnent l'école ou obtiennent leur diplôme (*Sistema Integrado de Matrícula*), afin de suivre les établissements, leur personnel et leurs performances (*Sistema Nacional de Información de Educación Básica*), de suivre les ressources humaines pour coordonner la gestion des rémunérations et du personnel (*Sistema Integrado de Recursos Humanos*), de suivre les ressources financières afin d'aider les *Secretarías* à gérer leurs établissements et leur budget (*Sistema de Gestión Financiera*), et afin de soutenir les plans d'amélioration des établissements et de superviser la gestion de ces derniers. Ces systèmes d'information ont été conçus de sorte à être compatibles avec les systèmes d'information de la protection sociale, au niveau local et national (MEN, 2010).

Le transfert de la gestion des établissements aux autorités locales en charge de l'éducation devait être soutenu par le gouvernement central pour s'assurer que les différentes instances étaient à même d'assumer leurs responsabilités. Les *Secretarías* ont donc reçu une assistance pour évaluer leurs processus et ont été dotés de l'infrastructure nécessaire pour gérer l'éducation et l'information de façon adéquate. Dans de nombreux

...

services, des plans ont été mis sur pied pour garantir une main-d'œuvre stable permettant d'assurer la continuité entre chaque domaine de gestion. Des investissements importants, réalisés en coopération avec la Banque interaméricaine de développement, ont été consentis pour former les employés et promouvoir une culture de l'efficacité professionnelle et de l'amélioration continue. Le ministère de l'Éducation a également été restructuré (MEN, 2010).

La supervision des élèves et des établissements à des fins de gestion et d'amélioration de l'éducation est cruciale pour le succès de ces réformes. Des objectifs de qualité ont été définis ainsi que les compétences que les élèves doivent acquérir aux différents niveaux d'enseignement. Par ailleurs, l'examen national annuel pour accéder à l'enseignement tertiaire (ICFES) et les évaluations nationales triennales (SABER) ont été intégrés dans un cadre commun en fonction de ces critères. En outre, la Colombie participe régulièrement à des enquêtes internationales. L'ensemble de ces enquêtes et de ces examens est maintenant coordonné par une institution indépendante, l'*Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación* (MEN, 2010).

Le ministère de l'Éducation fournit aux établissements des consignes pour les aider à élaborer leur plan d'amélioration et les *Secretarías* les assistent dans la réalisation de leurs objectifs. Les plans d'amélioration portent essentiellement sur la direction, la gestion pédagogique, la gestion financière et administrative, et les relations avec la collectivité. Le ministère a collaboré étroitement avec les *Secretarías* pour garantir que toutes les instances locales disposaient de la capacité à soutenir leurs établissements et a encouragé la collaboration avec des fondations à but non lucratif, des universités et des gouvernements étrangers pour soutenir ces instances locales et ces établissements dans leurs projets d'amélioration. Des forums annuels permettent d'échanger de bonnes pratiques au niveau des établissements et des instances locales, ainsi qu'au niveau international (MEN, 2010).

Ces réformes ont également modifié la manière dont les enseignants sont sélectionnés pour entrer dans la profession et y progresser. Depuis 2002, tous les nouveaux enseignants doivent disposer d'un diplôme universitaire et sont recrutés par l'intermédiaire d'un processus de sélection ouvert par voie de concours comprenant une évaluation du contenu des cours et de la pédagogie, une enquête psychologique, un entretien et la prise en compte des expériences précédentes. Les résultats de ces concours servent également à déterminer les établissements dans lesquels les enseignants seront placés. En 2010, 22 % des enseignants en exercice avaient été sélectionnés de cette manière. L'avancement se base sur un système reposant non plus sur la titularisation, mais sur les compétences, lesquelles sont déterminées par un nouveau mécanisme d'évaluation des enseignants. Les salaires des enseignants ont été augmentés pour s'aligner avec ceux des autres professions des sciences sociales. Ces hausses de salaire sont concentrées sur le début de la carrière des enseignants, afin d'encourager l'amélioration continue et leur maintien en poste. Parallèlement, les programmes de formation initiale des enseignants ont été homologués et un programme pilote a été lancé en 2009 en vue de les améliorer (MEN, 2009).

Sources :

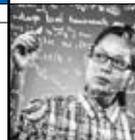
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010), *Revolución Educativa 2002-2010, Acciones y Lecciones*, Ministerio de Educación Nacional, Colombie, Bogotá.

Banque mondiale (2010), *Quality of Education in Colombia, Achievements and Challenges Ahead: Analysis of the Results of TIMSS 1995 – 2007*, Banque mondiale, Washington, DC.

ÉVALUATION ET RESPONSABILISATION

Le chapitre 1 montre que l'équité d'un système d'éducation est liée de façon positive à la mesure dans laquelle les systèmes sollicitent un retour d'information de la part des élèves au sujet des cours, des enseignants ou des ressources, ainsi qu'à la mesure dans laquelle les enseignants sont encadrés. Il indique également que les mécanismes de responsabilisation, tels que la publication des résultats scolaires et la mise en œuvre de politiques normalisées pour les mathématiques, jouent un rôle important dans l'autonomie et la performance de l'établissement.

Dans de nombreux pays, les autorités se préoccupent davantage des résultats de l'éducation, alors que par le passé, elles se contentaient d'exercer un contrôle sur les ressources et les contenus de l'éducation. 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 de performances dans le but d'améliorer l'enseignement



et l'apprentissage s'est répandue au cours des dernières années (OCDE, 2013a). Les stratégies suivies par les pays en la matière consistent tantôt à définir des objectifs éducatifs généraux, tantôt à formuler des exigences précises dans des matières bien définies. L'enquête PISA 2012 a recueilli des informations sur la nature des mécanismes de responsabilisation, ainsi que sur l'utilisation des résultats et leur mode de diffusion auprès des diverses parties prenantes et du grand public.

Évaluations et examens

Les pays et économies ont mis en place différentes stratégies pour évaluer la performance de leurs élèves. Les évaluations effectuées à l'échelle du système 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, par exemple, 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, 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 la sélection dans des cursus universitaires. Les évaluations et les examens constituent des objectifs pour les élèves et, dans le cas des examens, des incitations à travailler dur pour les réussir.

La totalité des pays et économies participant à PISA ont mis en place un système d'évaluation ou d'examen⁸. Dans les pays de l'OCDE, 19 systèmes d'éducation organisent des évaluations au niveau national dans tous les cursus du premier cycle de l'enseignement secondaire et 8 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parmi ces pays, des évaluations nationales sont menées dans les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire en Belgique (Communauté flamande), au Chili, en Hongrie, en Corée, au Mexique, en Suède et aux États-Unis (voir les tableaux IV.4.20 et IV.4.21). Dans les pays de l'OCDE, 12 systèmes organisent des examens dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 21 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, dans certains de ces systèmes, tous les élèves ne doivent pas passer ces examens, car ils sont destinés uniquement aux élèves des cursus généraux (par exemple, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Estonie, en Allemagne et au Portugal, et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande, en Allemagne, aux Pays-Bas et au Portugal) ou aux élèves des cursus préprofessionnels ou professionnels (par exemple, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Espagne) (voir les tableaux IV.4.22 et IV.4.23). La Belgique (Communauté française), le Japon, la Norvège, la Suisse et les États-Unis organisent d'autres examens (voir les tableaux IV.4.24 et IV.4.25). Des examens organisés par d'autres instances que les établissements secondaires conditionnent l'accès à l'enseignement tertiaire dans tous les pays de l'OCDE, au moins dans certains domaines d'études, sauf en Islande, aux Pays-Bas et au Portugal où aucun examen n'est requis. Ces examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire sont obligatoires pour tous les domaines d'études au Chili, en Grèce, au Japon, en Corée, au Mexique, en Suède et en Turquie. Au Chili, en Italie, au Japon et en Turquie, ils constituent la seule voie d'accès à l'enseignement tertiaire. Dans 13 pays de l'OCDE, ces examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire servent à déterminer l'accès à des institutions sélectives (voir le tableau IV.4.26).

Les pays et économies peuvent être divisés en quatre catégories de systèmes d'évaluation et d'examen, comme indiqué dans la figure IV.4.10. Le premier groupe de pays et d'économies organise généralement des évaluations dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et des examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ainsi qu'un examen spécial pour être admis dans un nombre limité de cursus de l'enseignement tertiaire. Un second groupe de pays et d'économies organise des examens nationaux dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le troisième groupe de pays et d'économies organise non seulement des examens nationaux, mais aussi d'autres types d'examen, ou uniquement d'autres types d'examen. Le quatrième groupe de pays et d'économies n'organise généralement pas d'examen dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais l'accès d'un grand nombre de domaines d'études tertiaires est conditionné par la réussite à un examen⁹.

Dans les pays de l'OCDE, 12 systèmes d'éducation organisent des examens nationaux dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 21 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Tous les pays et économies partenaires organisent des examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ces examens servent dans la totalité des cas à valider l'obtention du diplôme ou la réussite d'une année d'études. En Norvège et en Pologne, ces examens servent à déterminer l'accès à des établissements sélectifs du deuxième cycle du secondaire, et en Écosse, en Norvège et en Irlande, ils servent à sélectionner les élèves

dans certains programmes, cours ou filières du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans tous les pays de l'OCDE, les résultats de ces examens sont communiqués directement aux élèves, à un public extérieur en plus des autorités en charge de l'éducation, aux administrateurs des établissements (sauf en Italie) et directement aux parents (sauf en Allemagne). Dans tous les pays de l'OCDE (sauf en Pologne dans les programmes généraux), les examens du deuxième cycle de l'enseignement secondaire servent également à valider l'achèvement d'une année d'études ou l'obtention d'un diplôme, et à déterminer l'accès des élèves à l'enseignement tertiaire, à l'exception des examens organisés aux États-Unis et dans les programmes préprofessionnels et professionnels en Hongrie et en Espagne. Dans 15 pays de l'OCDE, ces examens du deuxième cycle de l'enseignement secondaire servent également à sélectionner les élèves pour l'accès à certains domaines d'études de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux IV.4.22 et IV.4.23).

■ Figure IV.4.10 ■

Types d'évaluations et d'examens dans les pays et économies

Évaluation dans le premier cycle du secondaire, examens nationaux dans le deuxième cycle du secondaire, nombre limité de cursus tertiaires conditionnés par un examen	Uniquement des examens nationaux dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	Examens nationaux ou non nationaux dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	Pas d'examens nationaux ou autres, majorité des cursus tertiaires conditionnés par un examen
Australie Croatie République tchèque Angleterre Finlande Hong-Kong (Chine) Hongrie Israël Luxembourg Écosse Singapour République slovaque Tunisie	Albanie Bulgarie Danemark Estonie France Allemagne Indonésie Irlande Italie Jordanie Lettonie Lituanie Malaisie Pays-Bas Pologne Portugal Roumanie Fédération de Russie Shanghai (Chine) Taïpei chinois Thaïlande Viêtnam	Belgique (Communauté française) Liechtenstein Monténégro Norvège Qatar Émirats arabes unis États-Unis	Autriche Belgique (Communauté flamande) Brésil Chili Colombie Grèce Islande Japon Corée Macao (Chine) Mexique Pérou Espagne Suède Turquie Uruguay

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.4.20, IV.4.21, IV.4.22, IV.4.23, IV.4.24, IV.4.25 et IV.4.26.

Pratiques d'évaluation et finalités

Les chefs d'établissement ont dû indiquer à quoi servent les évaluations des élèves. Parmi les réponses proposées, les évaluations sont le plus couramment utilisées dans les pays de l'OCDE pour informer les parents des progrès de leur enfant : 98 % des élèves, en moyenne, fréquentent un établissement où les évaluations des élèves sont utilisées à cette fin, selon le chef d'établissement. Environ 81 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où les évaluations des élèves servent, selon le chef d'établissement, à suivre les progrès de l'établissement d'année en année ; 80 % des élèves fréquentent un établissement où les évaluations des élèves servent à identifier les aspects de l'enseignement ou des programmes pouvant être améliorés ; 77 % des élèves fréquentent un établissement qui se sert des évaluations des élèves pour prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur ; 63 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui a recours aux évaluations des élèves pour comparer la performance de l'établissement à la performance au niveau du district ou national ; et environ 50 % des élèves fréquentent un établissement qui utilise les évaluations des élèves pour se comparer aux autres établissements, pour regrouper les élèves à des fins pédagogiques ou pour évaluer l'efficacité des enseignants (voir la figure IV.4.11 et le tableau IV.4.30).

Les systèmes dans lesquels davantage d'établissements ont recours aux évaluations dans un but précis sont souvent ceux où davantage d'établissements les utilisent également à d'autres fins. La corrélation la plus forte entre les différentes finalités des évaluations des élèves dans les pays de l'OCDE s'observe entre le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement qui, selon le chef d'établissement, recourt aux évaluations des élèves pour comparer ses performances à la performance au niveau du district ou national, et le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement qui utilise les évaluations pour se comparer aux autres établissements (coefficient de corrélation de 0.85) (voir la figure IV.4.12).



■ Figure IV.4.11 ■
Pratiques d'évaluation

		Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement indique que les évaluations des élèves dans l'année modale nationale pour les jeunes de 15 ans sont utilisées aux fins suivantes :							
		Informer les parents des progrès de leur enfant	Prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur	Regrouper les élèves à des fins pédagogiques	Comparer la performance de l'établissement à la performance au niveau du district ou au niveau national	Suivre les progrès de l'établissement d'année en année	Évaluer l'efficacité des enseignants	Identifier des aspects de l'enseignement ou des programmes qui pourraient être améliorés	Comparer l'établissement à d'autres établissements
		%	%	%	%	%	%	%	%
OCDE	Australie	100	63	84	56	88	50	91	44
	Autriche	96	94	31	28	63	39	70	30
	Belgique	97	96	17	23	60	35	73	18
	Canada	100	95	74	82	92	30	87	62
	Chili	100	89	44	54	94	61	92	39
	République tchèque	93	79	33	58	86	63	86	63
	Danemark	99	10	52	55	57	27	85	56
	Estonie	99	82	21	65	78	65	83	59
	Finlande	99	93	17	46	60	16	61	21
	France	97	96	43	62	73	23	50	41
	Allemagne	96	96	39	43	57	24	61	28
	Grèce	100	98	8	17	56	14	49	22
	Hongrie	94	69	47	78	93	58	77	71
	Islande	100	15	42	77	89	39	93	73
	Irlande	100	62	81	77	86	47	68	35
	Israël	100	82	97	66	95	82	92	54
	Italie	99	87	53	65	82	30	92	37
	Japon	99	90	45	17	52	76	79	15
	Corée	95	56	86	70	90	85	96	67
	Luxembourg	95	94	41	74	72	22	74	40
	Mexique	99	91	73	77	92	77	88	71
	Pays-Bas	99	98	61	70	89	68	78	64
	Nouvelle-Zélande	100	77	94	93	100	68	99	87
	Norvège	98	1	48	68	84	30	74	52
	Pologne	99	98	55	58	96	79	95	59
	Portugal	100	98	40	85	96	50	93	63
	République slovaque	100	93	38	64	71	69	83	69
	Slovénie	98	93	26	59	91	38	72	47
	Espagne	99	95	47	44	88	50	94	37
	Suède	94	43	25	90	96	44	84	85
	Suisse	94	86	40	41	48	36	51	27
	Turquie	97	55	44	75	93	71	68	85
	Royaume-Uni	99	69	96	96	100	88	96	90
	États-Unis	99	57	74	94	95	60	94	86
Moyenne OCDE	98	77	51	63	81	50	80	53	
Partenaires	Albanie	99	77	74	77	91	87	87	78
	Argentine	91	87	24	22	74	51	94	7
	Bésil	97	91	47	83	97	80	89	56
	Bulgarie	99	65	39	86	95	93	72	85
	Colombie	99	93	44	68	94	60	95	64
	Costa Rica	98	91	37	65	86	71	85	50
	Croatie	100	88	52	66	95	56	85	62
	Hong-Kong (Chine)	98	98	86	44	96	80	99	30
	Indonésie	97	93	80	69	98	96	97	87
	Jordanie	97	92	81	70	85	72	89	55
	Kazakhstan	100	95	65	92	100	100	99	91
	Lettonie	100	97	38	92	100	93	100	85
	Liechtenstein	100	72	49	68	67	20	69	59
	Lituanie	99	85	53	61	94	74	82	60
	Macao (Chine)	99	95	65	32	87	75	96	21
	Malaisie	99	53	87	81	98	92	97	67
	Monténégro	97	81	39	79	96	92	89	65
	Pérou	98	88	45	41	85	78	93	38
	Qatar	97	88	86	83	96	87	97	81
	Roumanie	77	70	57	68	72	75	76	69
	Fédération de Russie	99	94	57	93	100	99	99	98
	Serbie	98	84	36	34	96	57	86	57
	Shanghai (Chine)	98	51	55	50	87	86	96	57
	Singapour	100	88	96	96	99	88	98	88
	Taipei chinois	96	45	35	37	78	48	94	42
	Thaïlande	99	86	79	85	97	91	96	76
	Tunisie	80	95	52	71	89	67	56	69
	Émirats arabes unis	100	91	87	77	96	94	97	72
	Uruguay	95	92	25	16	87	31	86	12
	Viêtnam	99	95	74	89	98	99	91	88

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.30.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

La seule exception est la finalité « prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur », qui semble n'être corrélée à aucune autre finalité liée à l'évaluation et qui est parfois corrélée négativement aux autres utilisations qui sont faites des évaluations des élèves. Par exemple, dans les pays de l'OCDE, les pays où davantage d'établissements se basent sur les évaluations pour prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur sont généralement moins susceptibles que les autres pays de recourir aux évaluations pour comparer la performance des établissements avec celle du district ou du pays (voir la figure IV.4.12).

Se baser sur les évaluations des élèves pour prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur est courant en Grèce, au Portugal, à Hong-Kong (Chine), aux Pays-Bas, en Pologne, en Lettonie, en France, en Belgique, en Allemagne, au Viêt Nam, en Tunisie, au Kazakhstan et au Canada (environ 95 % des élèves, voire davantage, fréquentent ce type d'établissement), alors qu'en Norvège, au Danemark, en Islande, en Suède et au Taipei chinois, moins d'un élève sur deux fréquente un établissement recourant aux évaluations des élèves à cette fin (voir le tableau IV.4.30).

■ Figure IV.4.12 ■

Corrélation entre différents aspects des pratiques d'évaluation et leurs finalités

Coefficients de corrélation entre deux indicateurs pertinents

Les coefficients de corrélation vont de -1.00 (soit une association linéaire négative parfaite) à +1.00 (soit une association linéaire positive parfaite).

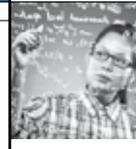
Un coefficient de corrélation égal à 0 traduit une absence de relation linéaire entre deux indicateurs.

	Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement indique que les évaluations des élèves dans l'année modale nationale pour les jeunes de 15 ans sont utilisées aux fins suivantes :								Indice des pratiques d'évaluation (total de tous les « oui » à ces huit finalités)	
	Informers les parents des progrès de leur enfant	Prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur	Regrouper les élèves à des fins pédagogiques	Comparer la performance de l'établissement à la performance au niveau du district ou au niveau national	Suivre les progrès de l'établissement d'année en année	Évaluer l'efficacité des enseignants	Identifier des aspects de l'enseignement ou des programmes qui pourraient être améliorés	Comparer l'établissement à d'autres établissements		
	■ Dans les pays de l'OCDE ■ Dans tous les pays et économies participants									
Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement indique que les évaluations des élèves dans l'année modale nationale pour les jeunes de 15 ans sont utilisées aux fins suivantes :	Informers les parents des progrès de leur enfant		0.03	0.30	0.08	0.20	0.12	0.33	0.02	0.28
	Prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur	0.02		-0.19	-0.34	-0.17	0.03	-0.21	-0.40	-0.07
	Regrouper les élèves à des fins pédagogiques	0.16	-0.08		0.55	0.55	0.55	0.56	0.45	0.69
	Comparer la performance de l'établissement à la performance au niveau du district ou au niveau national	0.10	-0.18	0.53		0.79	0.33	0.51	0.85	0.79
	Suivre les progrès de l'établissement d'année en année	0.18	-0.01	0.53	0.67		0.53	0.69	0.75	0.91
	Évaluer l'efficacité des enseignants	0.04	0.13	0.55	0.47	0.65		0.62	0.54	0.64
	Identifier des aspects de l'enseignement ou des programmes qui pourraient être améliorés	0.29	-0.07	0.52	0.36	0.68	0.63		0.58	0.78
	Comparer l'établissement à d'autres établissements	0.05	-0.21	0.48	0.88	0.68	0.61	0.42		0.72
Indice des pratiques d'évaluation (total de tous les « oui » à ces huit finalités)	0.32	0.11	0.62	0.72	0.85	0.70	0.69	0.69		

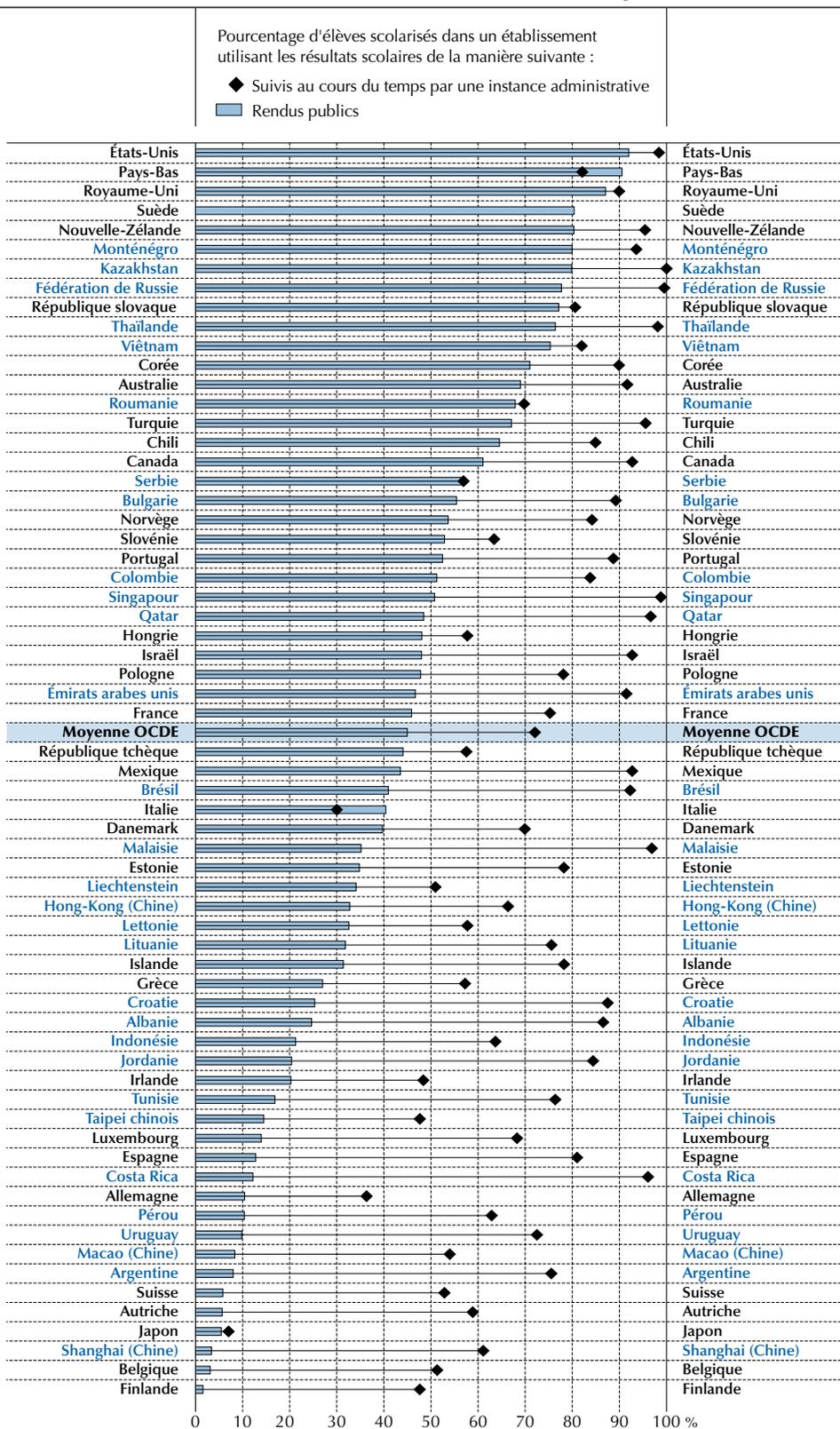
Remarque : les coefficients de corrélation statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiqués en gras, et ceux statistiquement significatifs à un niveau de 10 %, en italique ($p < 0.10$).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.30.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



■ Figure IV.4.13 ■
Utilisation des résultats scolaires à des fins de responsabilisation



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement où les résultats scolaires sont rendus publics.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.31.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



Un *indice des pratiques d'évaluation* synthétique a été créé en faisant le total du nombre de fois où les chefs d'établissement ont répondu « oui » aux huit propositions de finalités des évaluations des élèves mentionnées plus haut. En théorie, cet indice varie de 0 à 8, mais en réalité, les données indiquent qu'il varie de 0 à 6, car aucun chef d'établissement n'a indiqué utiliser les évaluations à sept ou huit fins différentes. Cet indice illustre principalement les réponses des chefs d'établissement aux différentes questions concernant la finalité des évaluations des élèves, à l'exception de la réponse « prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur » (voir la figure IV.4.12). Dans les pays de l'OCDE, 33 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, a recours aux évaluations des élèves pour six des huit finalités proposées ; 26 % des élèves fréquentent un établissement qui recourt aux évaluations des élèves pour cinq des huit finalités proposées ; 20 % des élèves fréquentent un établissement qui a recours aux évaluations pour quatre des huit finalités proposées ; et 21 % des élèves fréquentent un établissement qui a recours aux évaluations pour maximum trois des huit finalités proposées. La plupart des établissements de la Fédération de Russie semblent avoir recours aux évaluations des élèves à de nombreuses fins. En effet, plus de 90 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui a recours aux évaluations pour servir six des huit finalités proposées. En revanche, en Grèce, en Suisse, en Finlande, au Danemark et en Belgique, les évaluations des élèves servent à un nombre limité de finalités : plus de 40 % des élèves de ces pays fréquentent un établissement recourant aux évaluations à trois fins maximum sur les huit proposées (voir le tableau IV.4.30).

Utilisation des résultats scolaires en dehors de l'établissement

Les résultats scolaires sont utilisés à des fins de responsabilisation impliquant des parties prenantes en dehors de l'établissement, des enseignants, des partenaires et des élèves. Les chefs d'établissement ont dû indiquer si les résultats scolaires étaient publiés, ou suivis par une instance administrative au fil du temps. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 45 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, publie les résultats scolaires. Aux États-Unis, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Nouvelle-Zélande, plus de 80 % des élèves fréquentent un tel établissement, contre moins de 10 % des élèves en Finlande, en Belgique, à Shanghai (Chine), au Japon, en Autriche, en Suisse, en Argentine, à Macao (Chine) et en Uruguay (voir la figure IV.4.13 et le tableau IV.4.31).

Il semble que le suivi des résultats scolaires au fil du temps soit une pratique plus courante que leur publication. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves fréquentent un établissement dont les résultats scolaires sont suivis par une instance administrative, selon le chef d'établissement. Dans 31 pays et économies, plus de 80 % des élèves fréquentent ces établissements, alors qu'au Japon, ils sont moins de 10 % (7 %) (voir la figure IV.4.13 et le tableau IV.4.31).

Assurance qualité

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 2012 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer si leur établissement utilisait d'autres indicateurs liés à l'assurance qualité et à l'amélioration. Le chapitre 1 montre que la mesure dans laquelle les systèmes d'éducation sollicitent un retour d'information de la part des élèves sur les cours, les enseignants ou les ressources est généralement liée à la performance globale de ce système, ainsi qu'à l'équité. En Nouvelle-Zélande, au Liechtenstein, à Shanghai (Chine), en Turquie, au Qatar, aux Pays-Bas et à Singapour, plus de 85 % des élèves fréquentent un établissement qui sollicite un retour d'information écrit des élèves, selon le chef d'établissement. En revanche, en France, au Luxembourg, en Irlande, en Grèce, en Tunisie, en Belgique et au Danemark, moins de 40 % des élèves fréquentent ce type d'établissement (voir la figure IV.4.14 et le tableau IV.4.32).

Le chapitre 1 montre également que dans tous les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2012, les systèmes où davantage d'établissements ont recours au mentorat des enseignants à des fins d'assurance qualité et d'amélioration sont généralement des systèmes où le statut socio-économique des élèves a une incidence plus faible sur leur performance. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, a recours au mentorat des enseignants à ces fins. Dans 37 pays et économies, plus de 80 % des élèves fréquentent ce genre d'établissement, contre moins de 50 % en France, en Islande, au Chili, en Espagne, au Costa Rica, en Allemagne et en Argentine (voir la figure IV.4.14 et le tableau IV.4.32).

Une récente étude de l'OCDE portant sur l'évaluation dans le monde de l'éducation est parvenue à la conclusion qu'il était important de faire participer l'ensemble du personnel de l'établissement et les élèves à des auto-évaluations de l'établissement, et d'utiliser le retour d'information des élèves concernant les enseignants à des fins formatives (OCDE, 2013a). Si le retour d'information des élèves peut permettre de mettre le doigt sur certains problèmes dans la pratique des enseignants, il ne peut se substituer à un retour d'information, à des conseils et à une assistance fournis par des professionnels, les élèves n'étant pas des spécialistes de la pédagogie.

Figure IV.4.14

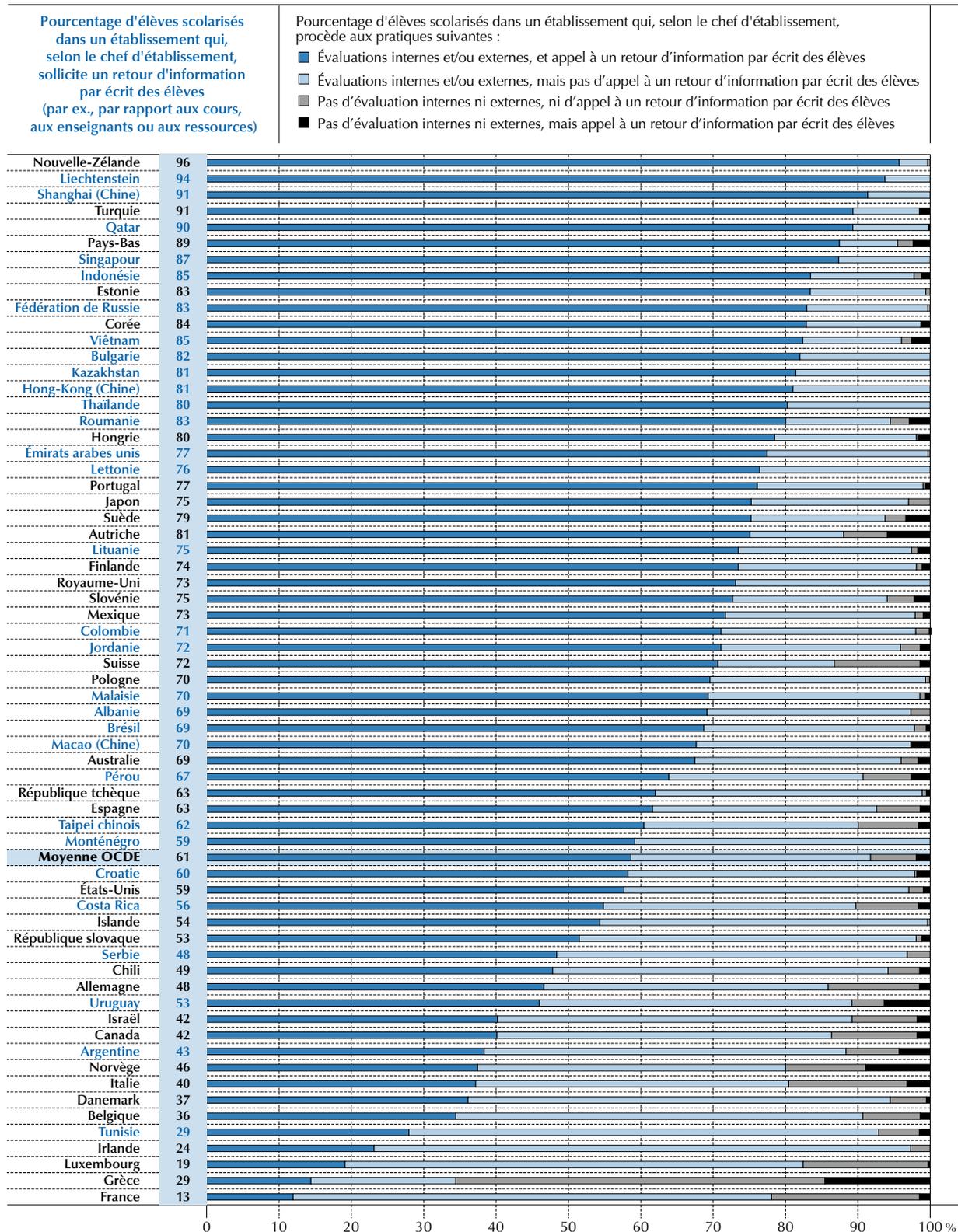
Assurance qualité et amélioration des établissements

		Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, procède de la manière suivante en ce qui concerne l'assurance qualité et l'amélioration :								
		Descriptif écrit du programme et des objectifs pédagogiques de l'établissement	Descriptif écrit des normes requises en termes de performances des élèves	Enregistrement systématique de données, notamment les taux de présence des enseignants et des élèves, les taux de réussite, les résultats aux évaluations et la formation continue des enseignants	Évaluation interne/ auto-évaluation	Évaluation externe	Appel à un retour d'information par écrit des élèves (par ex., par rapport aux cours, aux enseignants ou aux ressources)	Mentorat des enseignants	Projet d'amélioration de l'établissement en concertation avec un ou plusieurs experts pendant au moins six mois	Mise en œuvre d'une politique normalisée d'enseignement des mathématiques (le programme de l'établissement est mis en œuvre avec du matériel pédagogique commun ; formation continue du personnel enseignant)
		%	%	%	%	%	%	%	%	%
OCDE	Australie	96	90	98	94	70	69	92	72	77
	Autriche	76	56	75	86	20	81	88	55	61
	Belgique	82	48	77	79	69	36	72	40	42
	Canada	95	85	90	81	62	42	86	69	80
	Chili	83	76	87	90	55	49	21	40	50
	République tchèque	99	77	85	98	63	63	96	27	90
	Danemark	66	38	80	88	58	37	52	50	24
	Estonie	93	88	95	99	77	83	80	39	88
	Finlande	94	75	74	96	51	74	55	10	63
	France	72	25	75	61	52	13	17	21	44
	Allemagne	86	71	77	74	60	48	33	19	55
	Grèce	57	38	68	33	6	29	87	77	70
	Hongrie	96	91	80	97	57	80	71	17	69
	Islande	65	84	95	99	79	54	19	46	47
	Irlande	75	48	89	83	82	24	64	53	81
	Israël	96	78	89	82	60	42	94	54	87
	Italie	98	84	52	76	34	40	78	23	56
	Japon	98	49	54	96	77	75	88	5	38
	Corée	99	95	94	97	79	84	88	59	65
	Luxembourg	64	45	71	75	40	19	65	42	60
	Mexique	93	83	94	94	75	73	54	52	68
	Pays-Bas	91	86	99	91	81	89	98	47	47
	Nouvelle-Zélande	99	88	98	100	89	96	97	63	81
	Norvège	97	73	84	61	53	46	70	33	29
	Pologne	68	83	99	97	79	70	87	39	82
	Portugal	93	74	96	98	86	77	78	29	75
	République slovaque	86	80	93	95	38	53	88	54	61
	Slovénie	94	95	86	92	32	75	67	41	67
	Espagne	96	79	92	82	79	63	26	27	38
	Suède	70	95	95	90	65	79	68	32	29
	Suisse	70	43	63	84	63	72	71	27	54
	Turquie	89	94	96	99	79	91	86	60	74
Royaume-Uni	97	93	100	100	91	73	96	80	74	
États-Unis	98	95	98	93	86	59	98	73	88	
Moyenne OCDE	86	74	85	87	63	61	72	43	62	
Partenaires	Albanie	96	97	97	95	68	69	92	68	91
	Argentine	91	66	79	83	36	43	48	43	40
	Brésil	94	74	83	96	82	69	93	50	72
	Bulgarie	93	79	98	98	95	82	69	70	53
	Colombie	96	95	88	98	82	71	67	55	50
	Costa Rica	87	80	87	85	48	56	28	48	51
	Croatie	93	68	95	92	81	60	98	58	79
	Hong-Kong (Chine)	98	91	100	100	91	81	91	45	86
	Indonésie	99	92	100	91	85	85	100	74	82
	Jordanie	91	92	93	90	71	72	68	57	76
	Kazakhstan	97	99	100	99	95	81	97	87	92
	Lettonie	96	88	100	100	84	76	72	23	52
	Liechtenstein	81	59	37	94	83	94	82	68	57
	Lituanie	73	79	98	95	57	75	53	40	30
	Macao (Chine)	90	93	99	88	64	70	91	44	57
	Malaisie	97	100	99	99	83	70	89	82	93
	Monténégro	95	81	97	100	93	59	98	74	90
	Pérou	89	67	67	87	42	67	97	42	44
	Qatar	100	98	100	99	87	90	100	90	98
	Roumanie	88	87	89	88	84	83	85	66	74
	Fédération de Russie	93	89	98	98	96	83	96	54	86
	Serbie	82	55	97	96	53	48	98	58	41
	Shanghai (Chine)	100	86	97	100	88	91	98	93	94
	Singapour	99	98	99	100	93	87	100	63	92
	Taipei chinois	94	88	92	84	75	62	73	32	57
	Thaïlande	98	94	98	100	99	80	98	89	86
	Tunisie	50	33	71	91	49	29	80	21	61
	Émirats arabes unis	95	96	99	98	94	77	92	73	82
	Uruguay	75	59	96	85	45	53	74	27	29
	Viêtnam	98	92	98	96	49	85	99	45	93

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.32.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

■ Figure IV.4.15 ■

Évaluations internes ou externes et retour d'information des élèves



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, réalise des évaluations internes et/ou externes, et sollicite un retour d'information par écrit des élèves.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.4.32 et IV.4.33.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % des élèves fréquentent un établissement où le retour d'information écrit des élèves vient s'ajouter à d'autres formes d'évaluation (internes ou externes), alors que 2 % seulement des élèves sont scolarisés dans un établissement sollicitant un retour d'information écrit des élèves, mais ne recourant pas à des évaluations internes ou externes. Environ 15 % des élèves en Grèce et 9 % des élèves en Norvège fréquentent un établissement recueillant un retour d'information écrit des élèves, mais ne recourant pas à des évaluations internes ou externes, contre quelque 6 % des élèves en Uruguay et en Autriche (voir la figure IV.4.15 et le tableau IV.4.33).

Comme indiqué dans la figure IV.4.14, il a été demandé aux chefs d'établissement de mentionner les autres indicateurs utilisés en rapport avec la qualité des enseignants et des établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE :

- 87 % des élèves sont scolarisés dans un établissement ayant recours à des évaluations internes ou à des auto-évaluations, selon les déclarations du chef d'établissement ;
- 86 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui a défini par écrit son programme scolaire et ses objectifs d'éducation ;
- 85 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui enregistre systématiquement les données, notamment l'assiduité et le taux d'obtention d'un diplôme par enseignant et par élève, les résultats aux examens et l'évolution professionnelle des enseignants ;
- 74 % des élèves fréquentent un établissement qui a défini par écrit les objectifs de performances s'appliquant aux élèves ;
- 63 % des élèves sont scolarisés dans un établissement recourant à des évaluations externes ;
- 62 % des élèves fréquentent un établissement appliquant une politique normalisée pour l'enseignement des mathématiques, par exemple, un programme comprenant du matériel pédagogique partagé et accompagné d'activités de développement et de formation du personnel ; et
- 43 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui consulte régulièrement un ou plusieurs experts sur une période d'au moins six mois, dans le but de faire progresser l'établissement.

Le chapitre 1 indique que l'autonomie est corrélée positivement à la performance dans les systèmes qui appliquent de façon plus large une politique normalisée en ce qui concerne les mathématiques. Au Qatar, à Shanghai (Chine), au Vietnam, en Malaisie, au Kazakhstan, à Singapour, en Albanie et en République tchèque, plus de 90 % des élèves fréquentent un établissement ayant mis en place une politique normalisée pour les mathématiques, contre moins de 40 % des élèves au Danemark, en Norvège, en Uruguay, en Suède, en Lituanie, au Japon et en Espagne (voir la figure IV.4.14 et le tableau IV.4.32).

La mise en place d'une politique normalisée pour les mathématiques n'est pas incompatible avec l'autonomie des établissements en matière de définition des programmes et des évaluations. Au niveau des systèmes d'éducation, il n'existe aucune corrélation entre le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement suivant une politique normalisée pour les mathématiques et l'*indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations* (le coefficient de corrélation entre ces deux éléments se situe à 0.04 dans les pays de l'OCDE) (voir les tableaux IV.4.3 et IV.4.32).

Suivi des pratiques des enseignants en mathématiques

Afin d'analyser plus en détail le suivi de la pratique des enseignants en mathématiques en vue de garantir la qualité de l'enseignement, l'enquête PISA 2012 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer si leur établissement avait recours aux méthodes suivantes pour suivre la pratique des enseignants en mathématiques : examen ou évaluation des élèves ; revue des enseignants par des pairs (programmes de cours, outils d'évaluations, cours) ; observations des cours par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ; et observations des cours par un inspecteur ou un tiers extérieur à l'établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 78 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, les pratiques des enseignants en mathématiques sont évaluées à l'aide des examens et des évaluations des élèves ; 69 % des élèves fréquentent un établissement où le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés observent les cours ; 60 % 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 et les cours ; et 27 % des élèves fréquentent un établissement où un inspecteur ou un tiers extérieur à l'établissement observe les cours (voir la figure IV.4.16 et le tableau IV.4.34).



En général, les pays qui ont recours à l'une de ces méthodes en utilisent d'autres. Par exemple, dans les pays de l'OCDE, la corrélation est forte entre le pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement ayant recours à la revue des enseignants par les pairs et le pourcentage d'élèves qui fréquentent un établissement où les cours sont observés par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés (coefficient de corrélation de 0.59). Les « observations des cours par un inspecteur ou un tiers extérieur à l'établissement » représentent l'unique exception à ce constat. Parmi les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement utilisant cette méthode semble ne pas présenter de corrélation avec le pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement utilisant d'autres méthodes.

En Albanie, en Indonésie, en Jordanie, au Kazakhstan, en Malaisie, au Qatar, en Fédération de Russie, à Shanghai (Chine), en Thaïlande et au Royaume-Uni, plus de 90 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui, selon les déclarations du chef d'établissement, a recours aux examens ou aux évaluations des élèves, à la revue de l'enseignant par des pairs, et aux observations des cours par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés, alors qu'en Grèce, en Finlande, en France et en Irlande, l'utilisation de ces trois méthodes est bien moins courante que dans la moyenne des pays de l'OCDE. En revanche, en Jordanie, à Shanghai (Chine), en Tunisie, au Liechtenstein, au Viêt Nam, aux Émirats arabes unis, au Qatar et au Kazakhstan, plus de 80 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où les cours sont observés par des inspecteurs ou des tiers extérieurs à l'établissement, contre moins de 10 % des élèves en Italie, en Finlande, au Portugal, en Slovénie, au Luxembourg, en Estonie et au Taipei chinois (voir la figure IV.4.16 et le tableau IV.4.34).

Conséquences des évaluations des enseignants

Les évaluations des enseignants peuvent avoir de nombreuses conséquences, tant positives que négatives. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 81 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, les évaluations ou le retour d'information concernant les enseignants aboutissent directement à l'attribution d'une fonction dans les initiatives de développement de l'établissement (par exemple, groupe chargé de l'élaboration du programme ou définition des objectifs de l'établissement) ; 79 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où ces évaluations aboutissent directement à la reconnaissance publique des mérites de l'enseignant de la part du chef d'établissement ; 73 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où ces évaluations aboutissent directement à des possibilités d'effectuer des activités de développement professionnel ; 68 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où ces évaluations mènent directement à une modification des responsabilités professionnelles rendant le travail plus intéressant ; 53 % des élèves fréquentent un établissement où ces évaluations ont une influence directe sur la probabilité d'un avancement ; 30 % des élèves fréquentent un établissement où ces évaluations aboutissent directement à une prime financière ou à une autre forme de récompense monétaire ; et 27 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où ces évaluations aboutissent directement à une modification du salaire (voir la figure IV.4.17 et le tableau IV.4.35).

Dans les pays, les pourcentages d'élèves scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, les évaluations des enseignants aboutissent à l'une de ces sept conséquences sont fortement corrélés. Cela signifie que les pays où davantage d'élèves sont scolarisés dans un établissement où les évaluations des enseignants ont l'une des sept conséquences susmentionnées sont généralement ceux où davantage d'élèves sont scolarisés dans un établissement où les évaluations des enseignants sont également suivies d'autres effets. Parmi les pays de l'OCDE, par exemple, les pays où les évaluations des enseignants sont fréquemment suivies de « l'attribution d'une fonction dans les initiatives de développement de l'établissement », procèdent également souvent à « une modification de la probabilité d'un avancement » (coefficient de corrélation : 0.66).

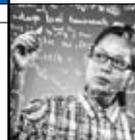


Figure IV.4.16

Suivi des pratiques des enseignants en mathématiques

		Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, utilise les méthodes suivantes pour évaluer les pratiques des enseignants en mathématiques :			
		Examens ou évaluation 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	Observation des cours par un inspecteur ou un tiers extérieur à l'établissement
		%	%	%	%
OCDE	Australie	79	77	70	11
	Autriche	91	79	74	29
	Belgique	66	76	65	48
	Canada	73	60	82	21
	Chili	77	80	91	25
	République tchèque	92	67	98	33
	Danemark	75	41	64	17
	Estonie	71	49	90	8
	Finlande	40	19	31	2
	France	61	42	12	73
	Allemagne	72	45	67	22
	Grèce	60	26	8	21
	Hongrie	74	75	97	13
	Islande	84	12	46	25
	Irlande	65	34	13	48
	Israël	96	51	75	34
	Italie	74	87	17	1
	Japon	69	54	81	26
	Corée	84	99	96	68
	Luxembourg	81	63	48	6
	Mexique	93	76	77	41
	Pays-Bas	83	54	87	42
	Nouvelle-Zélande	84	92	97	32
	Norvège	72	54	48	11
	Pologne	100	64	94	16
	Portugal	98	71	60	4
	République slovaque	75	84	98	27
	Slovénie	72	62	94	5
	Espagne	78	22	10	15
	Suède	68	59	80	27
	Suisse	61	63	83	29
	Turquie	92	52	94	22
	Royaume-Uni	95	93	97	68
États-Unis	89	66	100	42	
Moyenne OCDE	78	60	69	27	
Partenaires	Albanie	98	92	99	62
	Argentine	82	74	85	22
	Bésil	88	75	50	23
	Bulgarie	91	29	97	49
	Colombie	84	60	43	11
	Costa Rica	83	81	87	45
	Croatie	72	62	93	34
	Hong-Kong (Chine)	95	85	97	39
	Indonésie	91	91	95	77
	Jordanie	94	93	98	97
	Kazakhstan	99	99	100	82
	Lettonie	83	89	100	41
	Liechtenstein	82	70	49	87
	Lituanie	96	75	98	38
	Macao (Chine)	90	88	96	48
	Malaisie	99	91	99	70
	Monténégro	81	72	99	56
	Pérou	71	80	84	54
	Qatar	97	98	100	82
	Roumanie	68	69	73	58
	Fédération de Russie	99	96	100	44
	Serbie	50	59	95	34
	Shanghai (Chine)	92	91	97	90
	Singapour	96	86	100	23
	Taipei chinois	82	61	61	8
	Thaïlande	98	93	95	45
	Tunisie	75	40	50	87
	Émirats arabes unis	96	85	100	84
	Uruguay	58	63	88	66
	Viêtnam	98	83	97	85

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.34.

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

■ Figure IV.4.17 ■

Conséquences des évaluations des enseignants

		Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, les évaluations des enseignants ou le retour d'information qu'ils reçoivent entraînent directement les conséquences suivantes :						
		Une modification du salaire	Une prime financière ou une autre forme de récompense monétaire	Des possibilités d'effectuer des activités de développement professionnel	La probabilité d'un avancement	La reconnaissance publique des mérites de l'enseignant de la part du chef d'établissement	Une modification des responsabilités professionnelles rendant le travail plus intéressant	Une fonction dans les initiatives de développement de l'établissement (par exemple, dans le groupe chargé de l'élaboration du programme, dans le développement des objectifs de l'établissement)
		%	%	%	%	%	%	%
OCDE	Australie	13	6	86	68	83	63	87
	Autriche	3	8	36	30	75	44	73
	Belgique	0	1	68	23	66	51	64
	Canada	3	3	79	44	73	44	84
	Chili	38	40	76	67	87	83	81
	République tchèque	72	86	84	59	93	62	86
	Danemark	4	7	67	15	78	56	62
	Estonie	38	70	79	58	93	70	90
	Finlande	19	23	71	27	76	68	81
	France	42	20	63	64	79	59	73
	Allemagne	7	8	56	44	53	49	68
	Grèce	24	24	52	42	73	53	60
	Hongrie	22	82	67	74	98	86	93
	Islande	19	18	83	29	76	82	69
	Irlande	1	1	53	28	71	41	78
	Israël	23	26	81	79	95	90	84
	Italie	16	38	67	34	63	81	83
	Japon	27	34	67	53	65	87	92
	Corée	47	69	90	63	95	78	83
	Luxembourg	2	2	49	19	80	60	82
	Mexique	42	51	73	78	86	80	78
	Pays-Bas	22	27	91	70	92	74	86
	Nouvelle-Zélande	20	7	98	82	82	79	89
	Norvège	9	3	84	51	79	77	85
	Pologne	34	83	75	57	92	61	87
	Portugal	21	11	46	42	58	63	73
	République slovaque	49	83	85	72	95	81	94
	Slovénie	43	53	86	85	96	91	94
	Espagne	9	9	46	23	67	55	63
	Suède	87	19	93	61	89	82	94
Suisse	12	17	57	21	43	39	58	
Turquie	56	61	86	83	84	90	92	
Royaume-Uni	66	16	98	87	88	81	97	
États-Unis	11	15	88	57	80	60	90	
Moyenne OCDE	27	30	73	53	79	68	81	
Partenaires	Albanie	39	22	75	66	72	81	89
	Argentine	10	6	62	67	63	63	78
	Brésil	36	43	65	57	79	83	77
	Bulgarie	29	85	90	85	94	81	92
	Colombie	39	21	73	74	80	74	82
	Costa Rica	33	17	72	73	74	66	80
	Croatie	15	27	88	91	98	81	91
	Hong-Kong (Chine)	30	16	61	98	92	94	99
	Indonésie	85	80	97	97	92	97	99
	Jordanie	59	60	81	79	96	95	90
	Kazakhstan	62	67	95	83	97	90	96
	Lettonie	44	35	87	64	94	79	91
	Liechtenstein	6	6	88	26	27	60	95
	Lituanie	45	48	88	63	96	64	94
	Macao (Chine)	62	69	80	89	91	92	95
	Malaisie	75	85	93	93	95	95	96
	Monténégro	18	22	85	70	94	85	91
	Pérou	49	41	73	69	88	91	88
	Qatar	54	66	95	89	89	93	94
	Roumanie	30	33	66	72	76	73	73
	Fédération de Russie	94	90	92	92	96	83	95
	Serbie	13	24	65	45	84	70	70
	Shanghai (Chine)	41	92	94	97	97	95	97
	Singapour	61	94	93	96	90	94	96
	Taipei chinois	28	39	83	52	56	73	90
	Thaïlande	88	74	86	86	95	93	95
	Tunisie	72	66	90	87	90	88	74
	Émirats arabes unis	58	50	93	89	96	94	97
	Uruguay	27	24	68	56	70	74	70
	Viêtnam	72	92	98	95	99	99	92

Remarque : le pourcentage se rapporte au pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, les évaluations des enseignants ou le retour d'information qu'ils reçoivent entraînent directement une conséquence au minimum légère.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.35.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



Encadré IV.4.4. **Comment les enseignants perçoivent les conséquences des évaluations : résultats de la première enquête TALIS¹⁰**

Les conséquences des évaluations et du retour d'information pour les enseignants varient de façon considérable entre les systèmes d'éducation et, au sein de ces derniers, d'un enseignant à l'autre. Dans l'ensemble, les données issues de la première enquête TALIS (Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage) (2007-08) montrent que, dans la plupart des pays participants, les conséquences directes sur la carrière et la rémunération des enseignants sont minimales, voire nulles. Cependant, la très grande majorité des enseignants signalent que ces évaluations ont une incidence positive sur leur satisfaction professionnelle et pensent que le retour d'information qu'ils ont reçu est utile pour leur permettre d'améliorer leur travail¹¹. Même si les enseignants peuvent percevoir l'incidence des évaluations de façon différente selon qu'elles ont été positives ou négatives, et en fonction de l'aspect de leur travail qui a été examiné, l'enquête TALIS donne un indicateur à l'échelle du système de la façon dont les enseignants perçoivent les conséquences des évaluations et des retours d'information en interrogeant un échantillon étendu et représentatif d'enseignants.

Conséquences directes des évaluations et du retour d'information sur la carrière et la rémunération

Pour la plupart des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS, l'appréciation et le retour d'information qu'ils ont reçus ont eu une incidence limitée sur leur carrière et leur rémunération. En moyenne, dans les pays participants, seuls 9 % des enseignants ont signalé un impact moyen ou important sur leur salaire, et moins de 11 %, un impact sur une prime ou une autre récompense monétaire. Environ 16 % des enseignants ont indiqué que l'évaluation ou le retour d'information qu'ils avaient reçu avait exercé une influence (modérée ou forte) sur la probabilité d'un avancement. Les pays d'Europe centrale et orientale, le Mexique et, parmi les pays partenaires, le Brésil et la Malaisie, ont enregistré des pourcentages plus élevés.

Ce constat laisse penser que dans la plupart des pays, les parcours professionnels et la rémunération des enseignants ne sont corrélés que de façon indirecte, voire pas du tout, aux évaluations et aux retours d'information relatifs au travail des enseignants. Ce résultat concorde avec les résultats d'une étude menée par l'OCDE sur le cadre politique des évaluations des enseignants. Sur les 28 systèmes étudiés, 22 ont défini un cadre réglementaire pour évaluer les enseignants. Seuls le Chili, la Corée et le Mexique associent les évaluations des enseignants à un programme de gratification, et seuls la République tchèque, l'Estonie, Israël, la Corée et la Pologne s'en servent pour décider de la promotion des enseignants. La plupart du temps, les évaluations des enseignants sont utilisées lors de la période d'essai (13 pays) ou comme évaluations ordinaires à l'échelle de l'établissement (17 pays) (OCDE, 2013b, p. 16).

Impact des évaluations et du retour d'information sur la reconnaissance publique des mérites des enseignants et leur satisfaction professionnelle

Pour les enseignants, les évaluations ou les retours d'information aboutissent beaucoup plus fréquemment à une forme de reconnaissance publique de la part du chef d'établissement ou des collègues. En moyenne, plus d'un enseignant sur trois (36 %) a signalé une modification modérée ou importante de la façon dont ses mérites sont reconnus, et plus d'un sur deux en Bulgarie, en Lituanie, en Malaisie et en Pologne. En moyenne, environ 30 % des enseignants ont déclaré avoir obtenu une fonction dans les initiatives de développement de l'établissement après une évaluation et un retour d'information.

En moyenne, dans les pays, 51 % des enseignants ont indiqué que l'évaluation ou le retour d'information qu'ils ont reçus a conduit à une amélioration de leur satisfaction professionnelle. En Malaisie et au Mexique, plus d'un enseignant sur trois a indiqué une « hausse importante » de sa satisfaction professionnelle, contre plus d'un sur cinq au Brésil, en Islande et en Pologne. Dans la plupart des pays, très peu d'enseignants ont fait état d'une baisse de leur satisfaction professionnelle après une évaluation/un retour d'information ; seules la Corée et la Turquie enregistrent un pourcentage plus important d'insatisfaction (plus de 10 %). L'enquête TALIS montre ainsi que les effets des évaluations et des retours d'information sur le moral des enseignants sont largement positifs.

Impact des évaluations et du retour d'information sur l'enseignement et le travail des enseignants

Pour 58 % des enseignants, l'évaluation et le retour d'information qu'ils reçoivent incluent également des suggestions d'amélioration concernant certains aspects de leur travail. Qu'ils contiennent des suggestions spécifiques ou non,

...

plus de trois enseignants sur quatre étaient d'accord sur le fait que les retours d'information ou les évaluations qu'ils ont reçus leur ont permis d'améliorer leur travail. Si c'est le cas pour seulement 53 % des enseignants en Corée, plus de 90 % des enseignants en Bulgarie et en Malaisie indiquent être d'accord avec cette affirmation.

Par ailleurs, les enseignants ont dû indiquer quelles pratiques ils ont modifiées dans leur enseignement à la suite de l'évaluation ou du retour d'information qu'ils ont reçu. De manière générale, plus d'un enseignant sur trois a modifié ses pratiques d'enseignement ou de gestion de la classe après avoir été évalué ou avoir reçu un retour d'information. Dans de nombreux pays, davantage d'enseignants ont fait part d'un impact modéré ou important sur leurs pratiques de gestion de la classe ou concernant la discipline ou les problèmes de comportements des élèves, que sur leurs pratiques d'enseignement. En revanche, en Autriche, en Estonie, en Italie, en Corée, en Lituanie, en Malaisie et en République slovaque, davantage d'enseignants ont signalé avoir modifié leurs pratiques d'enseignement que leurs pratiques en matière de gestion de la classe.

Sources :

OCDE (2013b), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>

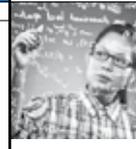
OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>

ÉVOLUTION DES POLITIQUES D'ÉVALUATION ET DE RESPONSABILISATION DEPUIS L'ENQUÊTE PISA 2003

Entre les enquêtes PISA 2003 et 2012, une tendance nette s'est dessinée en faveur d'une utilisation des évaluations des élèves pour comparer la performance de l'établissement à celle du district ou du pays, ainsi qu'à celle des autres établissements. Par exemple, en 2003, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 46 % des élèves étaient scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, l'on utilisait les résultats scolaires des élèves pour comparer les performances de l'établissement par rapport à celles du pays ou du district. En 2012, 62 % des élèves fréquentaient ce type d'établissements (voir la figure IV.4.18 et le tableau IV.4.36)¹². De même, le pourcentage d'élèves qui fréquentent un établissement ayant recours aux résultats des évaluations des élèves pour se comparer aux autres établissements est passé de 40 % à 52 % au cours de la même période. Par ailleurs, les résultats des évaluations des élèves servent de plus en plus à évaluer l'efficacité des enseignants (avec une augmentation de 9 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) et à identifier les aspects perfectibles de l'enseignement ou des programmes (avec une augmentation de 6 points de pourcentage). En réalité, les résultats des évaluations des élèves servent de plus en plus à suivre les progrès de l'établissement d'année en année (dans 25 pays et économies), à comparer l'établissement à d'autres établissements (dans 25 pays et économies), à comparer la performance de l'établissement à la performance du district ou du pays (dans 23 pays et économies), et à évaluer l'efficacité des enseignants (dans 19 pays et économies) (voir le tableau IV.4.36)¹³.

Entre 2003 et 2012, l'utilisation des résultats des évaluations des élèves à des fins diverses a surtout augmenté en Irlande et au Danemark. En Irlande, par exemple, les élèves de 2012 étaient : plus susceptibles à hauteur de 60 points de pourcentage que leurs homologues de 2003 d'être scolarisés dans un établissement utilisant les résultats des évaluations des élèves pour comparer la performance de l'établissement à celle du district ou du pays (voir la figure IV.4.18) ; plus susceptibles à hauteur de 37 points de pourcentage de fréquenter un établissement où les résultats des évaluations des élèves ont permis de suivre les progrès de l'établissement d'année en année ; et plus susceptibles à hauteur de plus de 25 points de pourcentage d'être scolarisés dans un établissement utilisant les évaluations des élèves pour évaluer l'efficacité des enseignants, pour identifier des aspects de l'enseignement ou des programmes pouvant être améliorés, ou pour comparer l'établissement à d'autres établissements. Au Danemark, en 2012, la proportion d'élèves scolarisés dans un établissement qui utilise les résultats des évaluations des élèves pour regrouper les élèves à des fins pédagogiques, informer les parents des progrès de leur enfant, comparer la performance de l'établissement à la performance du district ou du pays, suivre les progrès de l'établissement, comparer l'établissement à d'autres établissements, identifier des aspects des programmes pouvant être améliorés et évaluer l'efficacité des enseignants dépasse d'au moins 20 points de pourcentage celle de 2003 (voir le tableau IV.4.36).

En revanche, le recours aux évaluations des élèves a reculé en Finlande et en Hongrie. Dans ces deux pays, les élèves en 2012 étaient moins susceptibles que leurs homologues de 2003 de fréquenter un établissement où les évaluations servent à évaluer l'efficacité des enseignants. En Finlande, les élèves sont moins susceptibles en 2012 qu'en 2003 de fréquenter un établissement utilisant les résultats des évaluations des élèves pour comparer l'établissement à d'autres

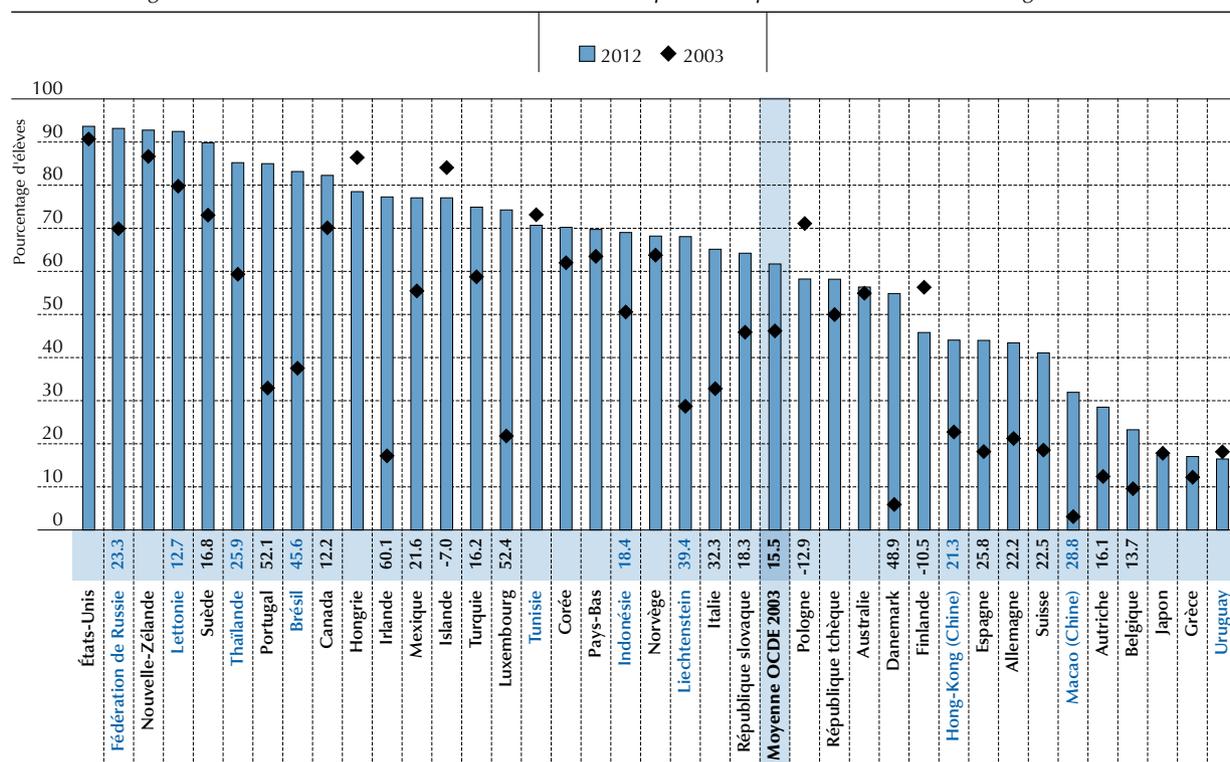


établissements ou au niveau du district ou national. En Hongrie, les élèves sont également moins susceptibles d'être scolarisés dans un établissement où les évaluations servent à prendre des décisions sur le redoublement des élèves ou leur passage au niveau supérieur, ou à identifier des aspects de l'enseignement ou des programmes pouvant être améliorés ; en revanche les résultats des évaluations des élèves y sont plus susceptibles de servir à regrouper les élèves à des fins pédagogiques. Les élèves de la République slovaque étaient moins susceptibles en 2012 qu'en 2003 de fréquenter un établissement ayant recours aux évaluations pour regrouper les élèves à des fins pédagogiques ou pour suivre les progrès de l'établissement, mais les résultats des évaluations des élèves servent davantage à comparer l'établissement à d'autres établissements. En Pologne, les élèves de 2012 étaient également moins susceptibles que leurs homologues de 2003 d'être scolarisés dans un établissement utilisant les résultats des évaluations des élèves pour comparer la performance de l'établissement à la performance nationale ou régionale, mais plus susceptibles de fréquenter un établissement utilisant les résultats des évaluations des élèves pour regrouper les élèves à des fins pédagogiques (voir le tableau IV.4.36).

■ Figure IV.4.18 ■

Évolution, entre 2003 et 2012, de l'utilisation des résultats des élèves aux évaluations pour comparer la performance des établissements

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement comparant sa performance au niveau régional ou national



Remarques : seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

L'écart en points de pourcentage de la part d'élèves scolarisés dans un établissement utilisant les résultats des élèves aux évaluations pour comparer la performance de l'établissement au niveau régional ou national entre 2012 et 2003 (2012 - 2003) est indiqué au-dessus du nom du pays/économie. Seuls sont présentés les écarts statistiquement significatifs.

La moyenne OCDE 2003 ne comprend que les pays de l'OCDE présentant des données comparables depuis 2003.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, utilise les résultats des élèves aux évaluations pour comparer sa performance au niveau régional ou national en 2012.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.36.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>

Comme le montre l'analyse ci-dessus, les pratiques des enseignants peuvent être supervisées de différentes manières : par des tests évaluant les résultats des élèves, par la revue des enseignants par des pairs en ce qui concerne les programmes de cours, ou encore par l'observation des cours par le chef d'établissement, des enseignants expérimentés ou des inspecteurs extérieurs à l'établissement. À l'exception des observations menées par des personnes extérieures à l'établissement, ces types de pratiques de suivi des enseignants sont tous devenus plus courants depuis 2003. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui présentent des données comparables entre 2003 et 2012, les élèves de 2012 étaient plus susceptibles à hauteur de 20 points de pourcentage que leurs homologues de 2003 d'être scolarisés dans un établissement utilisant les examens ou les résultats des évaluations des élèves pour suivre les pratiques des enseignants,

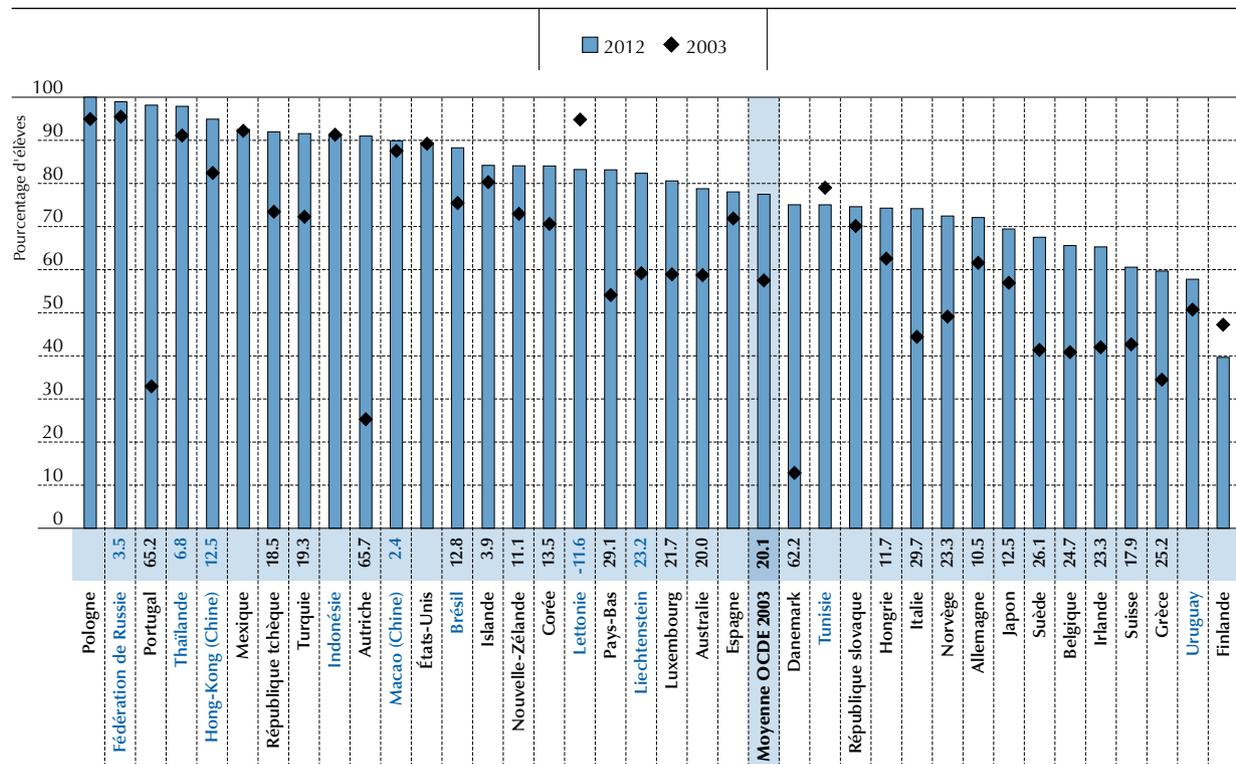
et plus susceptibles à hauteur d'environ 8 points de pourcentage d'être scolarisés dans un établissement utilisant les revues des enseignants par les pairs en ce qui concerne les programmes de cours ou les observations des cours par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés aux mêmes fins (voir la figure IV.4.19 et le tableau IV.4.37).

L'utilisation des évaluations des élèves pour suivre les pratiques des enseignants est devenue plus fréquente dans les pays participant à l'enquête PISA. En 2003, parmi les pays et économies disposant de données comparables, 17 étaient des pays où moins de 60 % des élèves fréquentaient un établissement où les évaluations des élèves servaient à suivre les pratiques des enseignants. En 2012, moins de 60 % des élèves fréquentaient ce type d'établissement dans seulement trois pays présentant des données comparables avec 2003 : la Grèce, l'Uruguay et la Finlande. Dans ce dernier pays, moins de 40 % des élèves fréquentaient ce type d'établissements. En outre, 23 pays et économies ont enregistré une hausse de plus de 10 points du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement ayant recours aux évaluations des élèves pour superviser les pratiques des enseignants. Et dans 6 des 14 pays et économies affichant une hausse moins importante, voire aucune hausse, en 2003 déjà, plus de 90 % des élèves étaient scolarisés dans ce type d'établissements. Seuls deux pays vont à contre-courant de cette tendance : la Lettonie, où la proportion d'élèves fréquentant ce type d'établissements a reculé de 12 points de pourcentage (de 95 % en 2003 à 83 % en 2012), et la Finlande, où moins de 40 % des élèves fréquentent ce type d'établissements (voir la figure IV.4.19 et le tableau IV.4.37).

■ Figure IV.4.19 ■

Évolution, entre 2003 et 2012, de l'utilisation des résultats des élèves aux évaluations pour le suivi des enseignants

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, utilise les évaluations des élèves pour évaluer les pratiques des enseignants en mathématiques



Remarques : seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

L'écart en points de pourcentage de la part d'élèves scolarisés dans un établissement utilisant les résultats des élèves aux évaluations pour le suivi des enseignants entre 2012 et 2003 (2012 - 2003) est indiqué au-dessus du nom du pays/économie. Seuls sont présentés les écarts statistiquement significatifs. La moyenne OCDE 2003 ne comprend que les pays de l'OCDE présentant des données comparables depuis 2003.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, utilise les résultats des élèves aux évaluations à des fins de suivi des enseignants en 2012.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.37.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957346>



Dans 15 pays et économies disposant de données comparables, la probabilité pour un élève d'être scolarisé dans un établissement où les enseignants sont suivis par des pairs en ce qui concerne les programmes de cours, les outils d'évaluation et les cours était plus élevée d'au moins 10 points de pourcentage en 2012 qu'en 2003. Cette hausse est considérable en Suède et au Luxembourg, où la proportion d'élèves fréquentant ce type d'établissements a augmenté de plus de 30 points de pourcentage pendant cette période. Ce pourcentage n'a diminué de plus de 10 points de pourcentage qu'en Turquie, en Tunisie, en Espagne et en Finlande. En Turquie, le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement où les enseignants sont suivis par des observations des cours effectuées par des experts extérieurs a également diminué. Toutefois, cette baisse a coïncidé avec une hausse du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement où les enseignants sont suivis au moyen des évaluations des élèves. La Tunisie affiche également une diminution du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement où le suivi des enseignants passe par les observations des cours par le chef d'établissement ou par d'autres enseignants expérimentés (voir le tableau IV.4.37).

Notes

1. Le ratio a été calculé entre les responsabilités que le « chef d'établissement » et/ou les « enseignants » assument dans les éléments visés dans les items et celles que les « autorités locales, régionales ou nationales en charge de l'éducation » assument en la matière. Le « conseil de direction de l'établissement » a été exclu du calcul.

2. La corrélation de niveau système entre l'indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources et l'indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations s'établit à 0.56 dans les pays de l'OCDE et à 0.60 dans tous les pays et économies participants. Au Japon, la valeur de l'indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources est relativement basse comparé aux autres pays, alors que la valeur de l'indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations est relativement élevée. En Bulgarie, la valeur de l'indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources est relativement élevée, alors que celle de l'indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations est relativement basse.

3. Voir Gewirtz, Ball et Bowe, 1995 ; Whitty et Halpin, 1998 ; Karsten, 1999 ; Viteritti, 1999 ; Plank et Sykes, 2003 ; Hsieh et Urquiola, 2006 ; Heyneman, 2009 ; Bunar, 2010a ; Bunar, 2010b ; Södesström et Uusitalo, 2010 ; et Schneider et Buckley, 2002.

4. Le questionnaire Parents a été distribué en Allemagne, en Belgique (Communauté flamande), au Chili, en Corée, en Croatie, à Hong-Kong (Chine), en Hongrie, en Italie, à Macao (Chine), au Mexique et au Portugal. Le tableau III.6.14 (disponible en ligne, en anglais) montre que la participation était élevée dans la plupart des pays et économies ayant distribué le questionnaire Parents et que la quasi-totalité des parents d'élèves ayant participé à l'enquête PISA avait répondu au questionnaire. Le taux de réponse atteignait, voire dépassait, 90 % au Chili, en Croatie, à Hong-Kong (Chine), en Hongrie, en Italie, en Corée, à Macao (Chine) et au Mexique. Au Portugal, le taux de réponse était de 83 %, alors qu'il s'établissait à 57 % en Allemagne et à 48 % en Belgique (Communauté flamande), des taux comparativement faibles. Le taux de réponse aux différents items pris séparément varie, car certains parents n'ont pas répondu à toutes les questions. Néanmoins, la non-réponse aux items du questionnaire Parents est comparable à la non-réponse aux items du questionnaire de base des élèves. Le tableau III.6.14 illustre comment en Belgique (Communauté flamande) et en Allemagne, deux pays où le taux de réponse est faible, ainsi qu'au Portugal, les élèves dont les parents ont répondu au questionnaire Parents obtiennent généralement des scores plus élevés aux évaluations PISA et sont issus d'un milieu socio-économique plus favorisé.

5. Cette moyenne correspond à la moyenne de l'OCDE des pays enregistrant des données comparables entre 2003 et 2012.

6. C'est également le cas de 19 autres pays et économies ayant participé en 2003 et en 2012.

7. Les questionnaires de l'enquête PISA 2003 ne comprenaient pas de questions sur les avis des chefs d'établissement concernant le choix de l'établissement, la direction ou l'engagement des parents. Bien que l'enquête PISA 2003 ait interrogé les chefs d'établissement sur l'autonomie des établissements comme en 2012, la formulation des questions a tellement changé entre les deux enquêtes qu'il était impossible d'analyser les tendances en qui concerne l'autonomie des établissements. Lors de l'enquête PISA 2003, les chefs d'établissement ont répondu à la question : « Dans votre établissement, à qui incombent principalement [diverses] responsabilités [...] ? », avec comme options de réponse : « Ne relève pas principalement de la responsabilité de l'établissement », « Conseil de direction de l'établissement », « Directeur », « Chef de département » et « Enseignant(s) ». Lors de l'enquête PISA 2012, les chefs d'établissement ont répondu à la question : « Quelles sont les instances qui ont une part importante de responsabilité dans la gestion [de diverses] tâches [...] concernant votre établissement ? », avec comme options de réponse : « Le chef d'établissement », « Les enseignants », « Le Conseil de direction de l'établissement », « Les autorités régionales ou locales en charge de l'éducation » et « Les autorités nationales en charge de l'éducation ». Lors des deux enquêtes, les chefs d'établissement avaient la possibilité de choisir toutes les options de réponse applicables.

8. Des informations sont disponibles pour tous les pays de l'OCDE à l'exception du Canada, de la Nouvelle-Zélande et de la Slovaquie. Des informations sont disponibles pour tous les pays et économies partenaires participants à l'exception de l'Argentine, du Costa Rica, du Kazakhstan et de la Serbie. La Turquie et la Suisse sont exclues de l'analyse, car elles n'ont transmis aucune information sur l'existence d'évaluations.

9. Ces groupes ont été créés au moyen d'une analyse typologique suivant la méthode de Ward, qui regroupe les pays et économies dans le but de réduire la variance de chaque groupe, à l'aide des données disponibles dans les tableaux IV.4.20 à IV.4.26. Les variables prises en compte dans les analyses sont : l'existence d'évaluations nationales dans les établissements du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'élèves passant des examens nationaux dans les cursus généraux du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'élèves passant d'autres examens dans les cursus généraux du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et le pourcentage de domaines d'études de l'enseignement tertiaire dont l'accès est conditionné par la réussite à un examen administré par une instance autre qu'un établissement de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne les pays et économies dont le pourcentage d'élèves passant un examen est inconnu, un pourcentage de 100 est appliqué si l'examen est obligatoire (Viêtnam) et de 50 si l'examen n'est pas obligatoire (Australie, deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Quand le pourcentage d'élèves passant d'autres examens est inconnu, un pourcentage égal à 0 est appliqué si le pays n'a pas fourni d'informations relatives à ces autres examens (Australie, Corée, Roumanie, Slovaquie, Tunisie, Turquie et Viêtnam). Si des informations sur ces examens ont été fournies, une valeur de 50 est appliquée (Japon). Quand le nombre de domaines d'études nécessitant la réussite à un examen tertiaire est inconnu, une valeur de 0 est appliquée (Tunisie).

10. Les pays et économies suivants ont participé à TALIS 2008, la première enquête TALIS : l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la Slovaquie, la Turquie et, parmi les pays partenaires, le Brésil, la Bulgarie, la Lituanie, la Malaisie et Malte. Pour la seconde enquête TALIS, TALIS 2013, les pays et économies suivants ont participé : l'Australie, la Belgique (Communauté flamande), le Canada (Alberta), le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Mexique, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni (Angleterre), la Suède et, parmi les pays partenaires, le Brésil, la Bulgarie, la Croatie, les Émirats arabes unis, la Lettonie, la Malaisie, la Roumanie, la Serbie et Singapour.

11. Il est possible que certaines conséquences négatives, comme le découragement de certains enseignants qui ont ensuite abandonné la profession ou le licenciement d'un enseignant d'un établissement particulier, soient sous-déclarées, ces enseignants ne faisant plus partie de l'établissement.

12. Cette tendance moyenne correspond à la moyenne de l'OCDE des pays enregistrant des données comparables entre 2003 et 2012. En additionnant les pourcentages arrondis de 84.65, 11.49 et 3.85, on obtient un total de 101.

13. L'enquête PISA 2012 a également interrogé les chefs d'établissement sur l'assurance qualité et les évaluations des enseignants. Comme ces questions ne faisaient pas partie de l'enquête en 2003, il est impossible de déterminer les tendances dans le temps de ces deux aspects des évaluations et de la responsabilisation.

Références

Banque mondiale (2010), *Quality of Education in Colombia, Achievements and Challenges Ahead: Analysis of the Results of TIMSS 1995-2007*, Banque mondiale, Washington, DC.

Berends, M. et **G. Zottola** (2009), « International Perspectives on School Choice », in M. Berends et al. (éd.), *Handbook of School Choice*, Routledge, Londres.

Blase, J. et **J. Blase** (1998), *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, Californie.

Blumberg, A. et **W. Greenfield** (1980), *The Effective Principal: Perspectives on School Leadership*, Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.

Bossert, S., D.C. Dwyer, B. Rowan et G.V. Lee (1981), *The Instructional Management Role of the Principal: A Preliminary Review and Conceptualization*, Far West Laboratory for Education Research, San Francisco, Californie.

Bunar, N. (2010a), « The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden », *Journal of School Choice*, vol. 4, pp. 47-73.

Bunar, N. (2010b), « Choosing for Quality or Inequality », *Journal of Education Policy*, vol. 25, pp. 1-18.

Carnoy, M. (2000), « Globalization and Educational Reform », in N. Stromquist et K. Monkman (éd.), *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*, Rowman and Littlefield Publishers, Oxford.

Clark, D. (2009), « The Performance and Competitive Effects of School Autonomy », *Journal of Political Economy*, vol. 117, n° 4, pp. 745-83.

Gewirtz, S., S. Ball et R. Bowe (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham.

Gunnarsson, V. et al. (2009), « Does Local School Control Raise Student Outcomes? Evidence on the Roles of School Autonomy and Parental Participation », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 58, n° 1, pp. 25-52.



Hallinger, P. et **R. Heck** (1998), « Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, pp. 157-91.

Hess, F. et **T. Loveless** (2005), « How School Choice Affects Student Achievement », in J. Betts et T. Loveless (éd.), *Getting Choice Right: Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*, Brookings Institution Press, Washington, DC.

Heynemann, S. (2009), « International Perspectives on School Choice », in M. Berends et al. (éd.), *Handbook of School Choice*, Routledge, Londres.

Ho, E. et **D. Willms** (1996), « Effects of Parental Involvement on Eighth Grade Achievement », *Sociology of Education*, vol. 69, n° 2, pp. 126-41.

Hsieh, H. et **M. Urquiola** (2006), « The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program », *Journal of Public Economics*, vol. 90, n°s 8-9, pp. 1477-1503.

Jensen, B., B. Weidmann et **J. Farmer** (2013), *The Myth of Markets in School Education*, Grattan Institute, Melbourne.

Karsten, S. (1999), « Neoliberal Education Reform in the Netherlands », *Comparative Education*, vol. 35, n° 3, pp. 303-17.

Machin, S., et **J. Verhoit** (2011), *Changing School Autonomy: Academy Schools and their Introduction to England's Education*, Centre for the Economics of Education, London School of Economics, Londres.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010), *Revolución Educativa 2002-2010, Acciones y Lecciones*, Ministerio de Educación Nacional, Colombie, Bogotá.

OCDE (2013a), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>

OCDE (2013b), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>

OCDE (2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264207585-en>

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Plank, D. et **G. Sykes** (éd.) (2003), *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, Teachers College Press, New York.

Pont, B., D. Nusche et **H. Moorman** (2003), *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1, Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr>

Schneider, M. et **J. Buckley** (2002), « What Do Parents Want From Schools? Evidence from the Internet », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 24, n° 2, pp. 133-44.

Schneider, M., P. Teske et **M. Marschall** (2002), *Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Sliwka, A. (2003), « Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis », *OECD Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, Éditions OCDE, Paris.

Söderström, M. et **R. Uusitalo** (2010), « School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform », *The Scandinavian Journal of Economics*, vol. 112, n° 1, pp. 55-76.

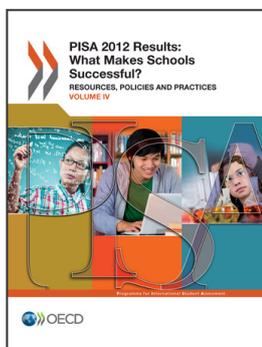
Viteritti, J. (1999), *Choosing Equality*, Brookings Institution Press, Washington, DC.

Whitty, G. (1997), « Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries », *Review of Research in Education*, vol. 22, pp. 3-47.

Whitty, G., S. Power et **D. Halpin** (1998), *Devolution and Choice in Education*, Open University Press, Birmingham et Philadelphie.

Wiseman, A.W. (2004), « Management of Semi-Public Organizations in Complex Environments », *Public Administration and Management*, vol. 9, n° 2, pp. 166-81.

Zhao, H. et **M. Akiba** (2009), « School Expectations for Parental Involvement and Student Mathematics Achievement: A Comparative Study of Middle Schools in the US and South Korea », *Compare*, vol. 39, n° 3, pp. 411-28.



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

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

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Gouvernance des établissements, évaluations et responsabilisation », dans *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV) : Resources, Policies and Practices*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205369-8-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. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.