

---

## [La gouvernance par les données : où en sommes-nous ?](#)

[Blog](#)

Comparaisons internationales

Republié de [Numéro Spécial de NORRAG 03: Suivi mondial du développement des systèmes éducatifs nationaux : coercitif ou constructif ?](#) (publié en juin 2020)

**Cet article se penche sur les évaluations internationales à grande échelle et la manière avec laquelle elles exercent leur puissance douce sur la gouvernance mondiale de l'éducation. Bien que les informations sur les mesures de l'apprentissage puissent façonner les politiques éducatives de manière significative, il y a, selon nous, des risques que les partenaires internationaux et les gouvernements doivent prendre en considération quand ils les exploitent, en particulier pour les pays en voie de développement.**

### **Des statistiques descriptives aux politiques induites par les comparaisons**

Le nombre de pays conduisant des évaluations d'élèves à grande échelle, au niveau national, régional et international, a sensiblement augmenté en deux décennies (UNESCO, 2015). Il y a un soutien international fort pour accentuer cette expansion. De nombreux acteurs internationaux soulignent qu'obtenir et utiliser des informations fiables sur les mesures de l'apprentissage est essentiel pour diagnostiquer la santé du système éducatif, concevoir des stratégies appropriées, détecter les exclusions cachées, renforcer les engagements politiques et réduire les failles des systèmes (Banque mondiale, 2018 ; UIS, 2017). Bien que ces données ont un potentiel élevé pour nourrir la prise de décision et améliorer les politiques éducatives, leur utilisation comme pièces maîtresses des politiques n'est pas un exercice technique complètement neutre. Il peut considérablement déterminer comment les systèmes scolaires sont perçus et, en dernier lieu, quels aspects reçoivent l'attention des décideurs (Breakspear, 2014).

Le rôle et l'influence des évaluations internationales sur les acquis de l'élève, dans la gouvernance de l'éducation mondiale, ont évolué à travers le temps. Dans les années 1980, les statistiques de l'éducation internationale produites par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) recevaient des critiques sévères pour leur caractère descriptif. Elles ne fournissaient pas de classements par pays sur les différents indicateurs et, même si les données

---

étaient méthodologiquement solides, les publications qui en découlaient ne s'aventuraient pas dans une analyse statistique plus complexe corrélant les input et output des systèmes (Cussó et D'Amico, 2005). Les organisations comme l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques et la Banque mondiale souvent sous la pression des Etats-Unis, insistaient sur le besoin de générer plus de données comparatives sur l'apprentissage et d'analyser les réformes politiques pour les expliquer (Cussó et D'Amico, 2005). L'OCDE a elle-même connu une évolution de sa culture d'évaluation, passant d'un scepticisme au sujet des comparaisons internationales en matière de performance scolaire à une adoption totale. Cette quête pour les données comparatives a été facilitée par un contexte dans lequel l'éducation devenait rapidement une voie pour mesurer le potentiel économique des pays (Addey et al., 2017).

L'éducation est devenue la devise mondiale des économies du savoir, cruciale pour démontrer les avantages comparatifs de chaque pays (Addey et al., 2017).

L'influence grandissante des évaluations internationales à grande échelle de l'apprentissage est donc fortement induites par les comparaisons internationales qui peuvent produire une vision déformée de la réalité quand elles comparent des pays avec des niveaux variés de ressources. Etablir des standards internationaux à travers des comparaisons qui mettent la pression de conformité sur ceux qui sont classés est un outil puissant pour exercer une influence (Martens, 2007). Cependant, les pays dans ce classement ont différents moyens à leur disposition et des capacités techniques variées qui peuvent altérer la comparaison : les caractéristiques culturelles, contextuelles et organisationnelles préviennent la simple comparaison transnationale des résultats des élèves. C'est un élément important à considérer lorsqu'on se réfère à des données comparatives internationales.

## **La légitimité que représentent les données objectives**

*Comme l'a récemment dit un acteur politique de haut rang en Uruguay, n'importe quoi devient légitime du moment que vous commencez votre phrase par « l'enquête PISA dit... » (Addey, 2018).*

L'analyse des informations sur les mesures de l'apprentissage, et les recommandations qui en découlent, sont de plus en plus utilisées comme outil pour légitimer les réformes éducatives. La nécessité de ces données est souvent perçue comme une réalité objective non sujette à contestation et cela constitue un argument de taille pour les décideurs (Cusso et D'Amico, 2005). Cette approche scientifique de l'élaboration des politiques est le principal moteur du succès de l'OCDE. Les décideurs et le public acceptent les enquêtes PISA comme des indicateurs de performance légitimes des systèmes scolaires (Breakspear, 2014); l'organisation, quant à elle, promulgue des formes souples de réglementation à travers ses publications, études, rapports et autres comparaisons internationales qui jouissent d'une excellente réputation en termes de qualité de leurs analyses (Morgan et Shahjahan, 2014).

Cependant, les décideurs peuvent utiliser les informations sur l'apprentissage pour appuyer des décisions prises à partir d'autres raisonnements. L'utilisation des données de mesure apparaît parfois comme la solution dans la recherche des vrais problèmes, justifiant le programme politique déjà en place (Fischman et al., 2018). Baird et al. (2011) utilisent l'exemple de la France et son gouvernement qui, par le passé, avait exagéré le mauvais résultat du pays au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) afin de justifier des réformes attendues en recentrant son attention sur les savoirs fondamentaux et en mettant un accent particulier sur la lecture et les sciences. En Ouganda, il y a quelque évidence que le gouvernement utilise aussi l'évaluation des données UWEZO pour maintenir son agenda, utilisant les faibles résultats aux

---

évaluations pour refuser une augmentation des salaires des enseignants (Elks, 2016). Dans ces situations, une décision politique précède les recommandations provenant d'une analyse des données, ce qui réduit sa capacité à nourrir efficacement les politiques éducatives.

## **Définition des objectifs d'éducation à travers l'évaluation**

*« Ce que nous choisissons de mesurer dans l'éducation donne forme à ce que, collectivement, nous nous efforçons d'accomplir » (Breakspear, 2014, p.4).*

Ce qui est mesuré, dans les systèmes scolaires, a son importance car cela influence véritablement la façon dont les gouvernements abordent les réformes éducatives. Se servant d'un exemple du programme PISA, Breakspear (2014) soutient que les décideurs commencent à passer à la loupe PISA leur système scolaire pour influencer et redéfinir les objectifs de l'éducation. Meyer et Benavot (2013) partagent ce point de vue en notant que PISA a le potentiel de créer le changement quand il s'agit des objectifs et de l'organisation des systèmes d'éducation nationaux. Les changements dans les programmes scolaires sont les exemples les plus explicites de cette influence. Plusieurs pays (par exemple le Mexique, la Corée, la Grèce, le Luxembourg) ont revu leurs programmes pour les aligner sur le cadre de l'enquête PISA et y inclure des compétences évaluées par les tests PISA. (Breakspear, 2012).

Il y a cependant un risque à réduire les objectifs des systèmes scolaires dans le but de satisfaire quelques indicateurs internationaux. S'ils peuvent donner des informations pertinentes sur la performance des élèves dans certains domaines, ils ne peuvent pas remplacer la raison d'être des systèmes scolaires (Breakspear, 2014). La définition des buts de l'éducation requiert une délibération démocratique plus large : « le débat autour des buts de l'éducation implique une délibération éthique à propos de ce qui importe dans l'éducation et de ce qu'une personne éduquée devrait être » (Breakspear, 2014, p.11). De même, Biesta et al. (2007, p.18) expliquent « qu'une société démocratique est précisément une société dont les buts de l'éducation ne sont pas acquis mais sont un sujet permanent de discussion et de délibération. » Cependant, les évaluations internationales à grande échelle tendent à réduire cet espace démocratique en faisant pression sur les pays pour améliorer leurs résultats selon une série d'indicateurs comparables.

## **Pression extérieure croissante sur les pays en développement**

Une nouvelle politique gouvernementale des Etats-Unis oblige le département d'Etat et l'USAID à démontrer une hausse du « pourcentage des apprenants qui atteignent un niveau minimum de performance en lecture à la fin de la deuxième année du primaire et à la fin de l'école primaire », dans tous les pays recevant l'aide américaine. Avec un budget pour l'éducation de base mondiale s'élevant à 800 millions de dollars, il y a de grands enjeux autour de la définition et la mesure du « seuil minimal de compétence ». (Bruns, 2018)

Les pays en développement subissent une pression croissante pour participer aux évaluations internationales à grande échelle car leur participation est souvent liée aux conditions de l'aide qu'exigent les partenaires du développement. Les agences de financement demandent les données sur l'apprentissage comme point de référence important afin d'évaluer les progrès de l'éducation (Addey et al., 2017). Reconnaisant ce rôle, le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) a inclus la disponibilité des données d'apprentissage (ou une stratégie pour améliorer cette disponibilité) comme critère dans son modèle de financement (PME, 2017). De plus, les pays utilisent aussi l'évaluation des données comme une preuve pour obtenir des ressources financières pour des

---

projets visant à améliorer les résultats des élèves (Addey et al., 2017 ; Shamatov et Sainazara k., 2006). En utilisant des preuves empiriques, Kijima et Lipsy (2016) montrent que la participation aux évaluations internationales sur les performances scolaires est en fait associée à une augmentation des flux de l'aide à l'éducation.

En plus, la participation à des évaluations standardisées de l'apprentissage permet de démontrer l'adhésion des pays aux valeurs de l'éducation globale (Knight et al., 2012). L'agenda 2030 pour l'éducation met en lumière à la fois l'importance de l'amélioration des résultats d'apprentissage et leur mesure, ce qui est fortement soutenu par les partenaires au développement (PME, 2017 ; Banque Mondiale, 2018). La participation à ces évaluations est désormais considérée comme un processus qui représente en soi un soutien aux standards internationaux (Addey et al., 2017).

Même si les données sur l'apprentissage peuvent nourrir les politiques éducatives de façon significative, leur influence grandissante dans la gouvernance de l'éducation globale n'a pas encore été accompagnée par une étude systématique des risques que son usage implique. Il est nécessaire d'explorer de tels risques afin de faire un meilleur usage du potentiel que portent les données d'apprentissage pour améliorer les politiques éducatives. Un nouveau projet de recherche de l'Institut International pour le Planning de l'Education, de l'Unesco (UNESCO-IIEP) sur l'utilisation des informations sur les mesures de l'apprentissage va fournir de nouvelles perspectives sur certaines de ces questions. Il va explorer comment les données d'apprentissage sont utilisées dans un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne et d'Amérique latine dans le cycle de planification de l'éducation, analysant les éléments liés à l'économie politique des acteurs.

## Références

- Addey, C. (2018). [‘Why does PISA appear to be everyone’s solution?’](#) Laboratory of International Assessment Studies Blogs.
- Addey, C., Lingard, B., Sellar, S., Steiner-Khamsi, G. & Verger, A. (2017). [‘The rise of international large-scale assessments and rationales for participation’](#). Dans : *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47 (3): 434-452.
- Baird, J., Daugherty, R., Isaacs, T., Johnson S., Sprague, T., Stobart, G. & Yu, G. (2011). [Policy effects of PISA](#). Report Commissioned by Pearson UK.
- Banque Mondiale. (2018). [Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation](#). World Development Report.
- Beaton, A., Postlethwaite, T., Ross, K., Spearritt, D. & Wolf, R. (1999). [The benefits and limitations of international educational achievement studies](#). Paris: IIEP-UNESCO.
- Biesta, G. (2007). [‘Why “What Works” Won’t Work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research’](#). Dans : *Educational Theory* 57 (1): 1-21.
- Breakspear, S. (2012). [‘The Policy impact of Pisa: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance’](#). Working Paper. Paris: OECD.
- Breakspear, S. (2014). [‘How does PISA shape education policy making? Why how we measure learning determines what counts in education’](#). Seminar Series Paper No. 240. Centre for Strategic Education.
- Bruns, B. (2018). [‘Three Years after SDG Adoption: It’s Time for Action on Learning Data’](#). Center for Global Development Blogs.
- Cussó, R. & D’Amico, S. (2005). [‘From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics’](#). Dans: *Comparative Education*, 41(2): 199-216.
- Elks, P. (2016). [‘The impact of assessment results on education policy and practice in East Africa’](#). Think piece. London: Department for International Development.

- 
- Fischman G., Goebel J., Holloway J., Silova, I. & Topper, A.; (2018). [‘Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies’](#). Dans : *Journal of Education Policy*.
  - Froese-Germain, B. (2010). [‘The OECD, PISA and the impacts on educational policy’](#). Virtual Research Center.
  - Hamilton, M. (2017). [‘How International Large-Scale Skills Assessments engage with national actors: mobilizing networks through policy, media, and public knowledge’](#). Dans : *Critical Studies in Education*, 58(3): 280-294.
  - Kellaghan, T., Greaney, V. & Murray, T. (2009). [Communiquer et utiliser les résultats d'une évaluation nationale des acquis scolaires](#). Volume 5. Washington DC: World Bank.
  - Kijima R. & Lipsy, P. (2016). [‘The Politics of international testing’](#). Paper prepared for the “Assessment Power in World Politics” conference hosted by Harvard University and International Organization, May 6-7, 2016 and the associated APSA mini-conference, September 2, 2016.
  - Knight, P., Lietz, P., Nugroho, D. & Tobin, M. (2012). [‘The Impact of national and international assessment programmes on educational policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries’](#). EPPI-Centre in University of London.
  - Martens, K. (2007). ‘How to become an influential actor – The ‘comparative turn’ in OECD education policy’. In: K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Ed.), *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on education policy making* (pp.41-55). New York: Palgrave.
  - Meyer, D. & Benavot, A. (2013). *PISA, power, and policy. The Emergence of global educational governance*. Symposium Books.
  - Morgan, C. & Shahjahan, R. (2014). [‘The legitimation of OECD’s global educational governance: examining PISA and AHELO test production’](#). Dans : *Comparative Education*, 50 (2): 192-205.
  - Partenariat Mondial pour l'Education (PME). (2017). [L'action du GPE à l'appui de l'enseignement et des apprentissages](#). Policy brief.
  - Shamatov D. & Sainazarov K. (2006). [‘The impact of standardized testing on education quality in Kyrgyzstan: The case of the Program for International Student Assessment \(PISA\) in 2006’](#). Dans : *International Perspectives on Education and Society*, 13, 145-179.
  - UNESCO Institut de statistiques (UIS). (2017). [More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide](#). Factsheet No. 46. Montreal: UIS.
  - UNESCO. (2015). [Education pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux ; rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2015](#). Paris: UNESCO.
  - Wiseman, A., Whitty, G., Tobin, J. & Tsui, A. (2010). [‘The uses of evidence for educational policy-making: global contexts and international trends’](#). Dans: *Review of Research in Education*, 34, 1-24.

[View PDF](#)

- [Se connecter](#) ou [s'inscrire](#) pour poster un commentaire