
ÉVALUATIONS INTERNATIONALES : LES ENJEUX DU JOUR ET DE L'HISTOIRE

Ariane Baye

PIRLS, PISA, TIMSS Repeat, CIVICS, PISA-L ... la diversité de l'offre actuelle en matière d'évaluation internationale constitue à elle seule un indicateur de la vitalité du secteur de l'évaluation comparée des systèmes éducatifs et un indice de l'importance des enjeux sous-jacents.

En effet, l'évaluation des acquis des élèves n'est pas uniquement l'affaire des chercheurs en pédagogie. L'évaluation comparée des systèmes d'enseignement, en termes de rendement des élèves, peut avoir un impact profond sur les politiques éducatives des pays concernés. Le préambule d'une brochure de présentation « grand public » de l'enquête Pisa 2000 de l'OCDE, tout en évoquant l'intérêt heuristique de telles évaluations, montre aussi les répercussions qu'elles peuvent avoir au niveau des politiques gouvernementales en matière d'éducation.

Des analyses comparatives réalisées à l'échelon international peuvent compléter et enrichir les travaux menés au plan national, en déterminant les niveaux de compétence atteints par les élèves de pays différents et en offrant un contexte plus large au sein duquel interpréter les résultats nationaux. Elles permettent de définir des orientations en ce qui concerne l'action des établissements en matière d'enseignement et l'acquisition de connaissances par les élèves; elles donnent également des indications sur les points forts et les points faibles des programmes d'enseignement. Associées à des mesures d'incitation appropriées, elles peuvent pousser les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les établissements scolaires à se montrer plus efficaces. Elles peuvent enfin offrir au pouvoir central des instruments lui permettant de suivre l'évolution des niveaux d'acquis, même dans les cas où la gestion des systèmes éducatifs est décentralisée et où la direction des établissements est assurée en coopération avec les collectivités locales (OCDE, 2000, p. 3).

1. Les enjeux actuels

Les évaluations internationales peuvent s'inscrire dans une perspective persuasive, et permettre à la communauté internationale et/ou aux gouvernements impliqués d'exercer une pression considérable dans les classes. D'une part, les résultats de telles évaluations peuvent servir d'incitant – ou de prétexte – à l'introduction d'une réforme pédagogique. D'autre part, si des évaluations externes¹ sont associées à des sanctions ou à des récompenses, les pressions sociales exercées sur les enseignants peuvent les conduire à focaliser leurs pratiques sur les objectifs évalués par les épreuves externes. Cela peut aider les professeurs et les élèves à mieux travailler à l'acquisition des objectifs évalués, mais cela peut aussi les amener à « bachoter », à s'entraîner, par exemple, à la pratique d'un type de question particulier (Monseur, Demeuse, 1998).

Au-delà des influences sur les pratiques et les politiques éducatives, les performances des étudiants et des systèmes éducatifs dont ils ressortent ont d'autres implications éminemment politiques. La publication et la médiatisation des résultats de telles enquêtes provoquent de

nombreuses réactions dans l'opinion publique, à tel point que certains gouvernements ont intérêt à voir retarder ou à empêcher la publication des résultats internationaux. Parmi d'autres exemples, Margaret Brown (1998, pp. 33-34) mentionne celui de la Troisième étude internationale en mathématiques et en sciences (TIMSS). L'auteure explique que, bien que les résultats de l'étude étaient connus depuis mai 1996, ils ont été maintenus dans la confidentialité jusqu'à la mi-novembre, afin que les élections présidentielles américaines ne soient pas « affectées » par les faibles performances de ce pays.

Par ailleurs, la presse nationale peut orienter la perception des résultats selon ses propres sensibilités ou selon l'image qu'elle a de son système éducatif. Ainsi, lors de la publication des résultats de l'enquête internationale sur la compréhension en lecture de 1991 (IEA Reading Literacy), la presse belge francophone titre « Nos ados : derniers en lecture »², ou encore « Analphabètes, nos élèves ? »³. En fait, si la Belgique francophone se situait bien au dernier rang des pays industrialisés pour les élèves de 14 ans, les élèves de 9 ans étaient quant à eux dans la moyenne des pays européens. Par contre, en France, *Le Monde* annonce « Premiers de lecture »⁴, se

¹ Une évaluation externe est une épreuve centralisée, tant dans sa conception que dans son administration et sa correction (Monseur - Demeuse, 1998, p. 11). Les évaluations internationales que nous envisageons dans ce travail correspondent à cette définition.

² *La Meuse - La Lanterne*, 15 octobre 1992.

³ *Le Vif/L'express*, 9 octobre 1992.

⁴ *Le Monde*, 24 septembre 1992.

focalisant sur la très bonne performance des 14 ans, sans toutefois préciser que les résultats peuvent être revus à la baisse si l'on tient compte de la moyenne d'âge des jeunes français – l'échantillon français étant l'un des plus âgés.

On le voit, même si les évaluations internationales « ne doivent pas servir à appuyer des arguments sur la supériorité ou l'excellence des nations comme si une étude internationale était l'équivalent d'une course de chevaux avec des vainqueurs et des perdants¹ » (Hambleton, 1999, p. 13), les performances des pays et leur position dans les classements internationaux ne manquent de susciter fierté ou inquiétudes au niveau publique et politique. Pour les « vainqueurs », il s'agit de tirer parti des résultats obtenus ; pour les « perdants », il s'agit de promettre ou de réaliser des réformes, il y va de la crédibilité sur les scènes nationale et internationale, notamment en raison des interactions pressenties entre les performances du capital humain évalué et la compétitivité économique (Demeuse, 2001).

Mais les comparaisons internationales en matière d'éducation n'ont pas toujours fait converger autant d'intérêts, ni été au centre d'enjeux si importants. Apparues voici une quarantaine d'années, leurs résultats sont longtemps restés

« confidentiels », suscitant surtout l'intérêt des chercheurs.

Nous allons dès lors nous pencher sur la naissance et le développement des évaluations internationales dans le contexte politico-économique de l'après-guerre. Cette approche historique nous aidera à comprendre comment la transformation des structures internationales a pu engendrer l'intérêt croissant pour l'évaluation des systèmes éducatifs.

L'internationalisation des systèmes a en effet pris toute son ampleur dans les dernières décennies, et la comparaison des systèmes éducatifs ne peut être envisagée sans un regard sur les conditions qui ont influencé sa naissance : de nouveaux enjeux internationaux et de nouveaux défis pour l'enseignement. C'est à cette croisée des chemins que se situe la naissance des évaluations internationales.

2. Le contexte politico-économique des premières évaluations internationales

Depuis 1959, l'Association Internationale pour l'Évaluation des rendements scolaires (IEA) réalise des études comparatives des acquis des élèves. Pionnière en la matière, cette coopérative de centres de recherches aura pendant près de quarante ans le quasi-monopole de l'évaluation et de la comparaison internationales du rendement

¹ Traduction de l'auteur.

scolaire. Nous allons examiner la naissance de l'IEA et le développement de ses activités dans une époque caractérisée par l'émergence d'organisations internationales.

2.1. De nouveaux enjeux internationaux

L'après-guerre est marqué par de profondes transformations des sphères politique, économique, sociale et culturelle. L'internationalisation des structures peut être considérée comme un puissant vecteur de changement, touchant peu à peu les principaux pôles d'activités de nos sociétés.

Dans un premier temps, nous allons nous pencher sur les différents secteurs d'activités redessinés par les nouvelles donnes internationales. Ensuite, nous verrons comment l'intérêt et les attentes envers les systèmes éducatifs ont eux aussi évolué, pour enfin montrer comment ces systèmes ont pu devenir les centres de convergence d'intérêts dans la vie internationale.

Dès la fin de la seconde guerre mondiale, l'idée de coopération fait son chemin en Europe. La signature du traité de Bruxelles en mars 1948 affirme la volonté de coopérer pour reconstruire l'économie européenne et assurer la sécurité. S'intensifiant sans cesse en Europe par la suite, les alliances vont très vite dépasser ce cadre géographique. Ainsi, un an plus tard, les États-Unis et le Canada cosignent avec une dizaine de pays européens le traité d'Alliance

atlantique donnant naissance à l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord. On le voit, l'immédiat après-guerre favorise les unions entre nations. Cependant, si l'on peut percevoir à travers ces exemples les prémices de changements radicaux dans les politiques extérieures des pays, on ne peut pas encore parler de collaboration tous azimuts. Il s'agit surtout d'unions défensives marquées au sceau du « plus jamais ça ».

La transformation des structures internationales va passer par le secteur économique. L'une des tâches assignées à la nouvelle Organisation des Nations Unies consiste à créer des instruments indispensables au maintien de courants d'échanges réguliers entre les peuples. L'économie s'impose alors comme une composante essentielle de la vie internationale. Ainsi, la nationalisation du canal de Suez fait prendre conscience aux Européens de leur dépendance vis-à-vis de l'extérieur en matière énergétique, secteur clé de l'économie.

Dans ces conditions, et grâce au travail de longue haleine d'un Jean Monet et des premiers « euro convaincus », deux nouvelles communautés voient le jour avec la signature des traités de Rome en 1957 : le Marché commun et EURATOM. On pourrait penser qu'il s'agit là d'une simple union économique, mais l'intention politique apparaît déjà dans le

préambule du traité : « établir les fondements d'une union sans cesse plus étroite entre les peuples européens ». En réalité, « il s'agissait, par la fusion économique ainsi créée, de rendre à la fois possible et indispensable la réalisation d'une union politique ultérieure. L'objet du Marché commun était économique, mais, indiscutablement, sa finalité, dans l'esprit de ceux qui l'ont négocié, était une finalité politique » (Gerbet, 1994). Dans les années 50, les nécessités économiques vont ainsi créer des alliances transnationales qui rendront ultérieurement possibles les alliances politiques.

Avec l'interdépendance des économies et leur multilatéralisation, on assiste à une transformation radicale des instruments de communication. L'économie-monde et la « villagésation » de la planète appellent en effet l'organisation de réseaux mondiaux d'échanges d'informations. L'information et la communication deviennent ainsi des biens de consommation courante. Pour créer, gérer et diffuser l'information, de nouveaux organismes apparaissent, dépassant le cadre des États-nations.

Thème essentiel de l'Unesco, l'information est devenue un droit, avec son corollaire d'indépendance tant à l'égard des intérêts étatiques que des intérêts économiques. Un « nouvel ordre international de la communication » surgit ainsi. [...] Apparaît la notion de « transnational », moins liée à l'État-nation que la notion d'international,

laissant suggérer un dépassement de l'État-nation (Roches, 1999, p. 43).

L'internationalisation des économies et l'intégration d'acteurs non étatiques dans le jeu international modifient des systèmes d'organisations nationaux. L'état doit maintenant intégrer de nouveaux intervenants comme les multinationales, les organisations internationales, les organisations non gouvernementales, et doit tenir compte de nouveaux centres d'intérêts liés à l'apparition de ces intervenants extérieurs.

Le concept de système international, fondé sur le primat du politique, était donc appelé à se diversifier et apparurent très vite ce que les Anglo-Saxons devaient appeler les « issues areas » (que l'on pourrait traduire par « systèmes d'objectifs »), correspondant à un élargissement des mobiles à agir dans la vie internationale (Roches, 1999, p. 41).

Nous venons de voir comment les modifications structurelles des relations entre les nations ont pu ouvrir la voie à de nouvelles collaborations, notamment par le biais d'une demande accrue en information, mais ceci n'explique pas encore pourquoi les performances des systèmes éducatifs ont pu être à leur tour considérées comme un « système d'objectifs » communs. Les théories des économistes néoclassiques développées à la même époque peuvent à cet égard se révéler très éclairantes.

2.2. De nouveaux enjeux pour les systèmes éducatifs

Élaborée dès la fin des années 50, la théorie du capital humain (Schultz, Becker) met en relation la durée de scolarisation d'une personne et ses gains sur le marché du travail. Ainsi, les économistes ont pu mettre en évidence l'augmentation du salaire moyen en fonction de l'augmentation du niveau scolaire. Les travailleurs instruits ont également plus de chances de trouver un emploi, et de le conserver en cas de récession économique ; ils bénéficient également de meilleures conditions de travail et d'avantages sociaux plus importants (Rumberger, 1994).

Outre ces avantages pécuniaires individuels, des recherches ont mis en avant les bénéfices sociaux des investissements dans l'éducation : une éducation plus poussée peut réduire le nombre de personnes et de familles pauvres, et donc les dépenses publiques à caractère social - par exemple en matière de santé. Enfin, les individus plus instruits ont de plus grandes possibilités de participer à la vie politique, et de meilleures chances de réussir par rapport à la génération précédente (Rumberger, 1994).

À côté du bien-être individuel et social annoncé par les économistes, l'éducation pour tous est aussi gage, dans des discours plus philanthropiques, de justice, de liberté et de paix. Paix qui, « fondée sur les seuls

accords économiques et politiques des gouvernements, ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples, et qui, par conséquent, doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité ». (Unesco, 2000). Dans le chef de l'Unesco, la diffusion de la culture et l'éducation de tous favoriseront la connaissance et la compréhension mutuelles des nations et le développement harmonieux des sociétés.

Ces arguments économiques et philanthropiques misent sur une congruence d'intérêts et d'objectifs entre les nations, qui, en combinant leurs efforts, pourraient parvenir à augmenter la qualité de vie individuelle et sociale, et prospérer ensemble. Or, l'augmentation globale de la croissance n'implique pas l'égalité des chances individuelles. Tout dépend en effet de la manière dont est distribué le capital à l'intérieur et entre les nations. De plus, « la force de pronostic des théories de la convergence qui, dans les années 60, avaient misé sur la rationalité universelle de la dynamique du développement des sociétés industrielles, a été démentie par la force d'inertie de profils culturels ayant un caractère national spécifique, aussi et justement dans les économies nationales libérales et capitalistes avancées » (Schriewer, 1997, p. 122).

Sans vouloir lier directement la naissance des évaluations interna-

tionales à un mouvement ou à une théorie particulière, il n'en reste pas moins intéressant de constater, dès la fin des années 50, une convergence d'intérêts, de courants d'idées, voire d'idéologies, qui conduit peu à peu différents acteurs sociaux à apporter un regard nouveau sur leur système éducatif. Ce regard sera orienté par le prisme de la nouvelle donne internationale aux lendemains de la seconde guerre mondiale.

2.3. L'IEA à l'heure des grandes alliances

Les premières évaluations internationales sont organisées par des équipes universitaires réunies dans une association internationale fondée en 1959.

IEA is an independent, international cooperative of research centers. Its mission is to conduct comparative studies that focus on educational policies and practices so as to enhance learning within and across systems of education (www.iea.nl).

La création d'une telle association relève de ce que décrit l'école du mondialisme (Roches, 1994, pp. 62-68) : l'état n'est plus un acteur unique dans la société-monde. On voit émerger une pluralité d'acteurs aux statuts très divers allant des organisations internationales aux firmes multinationales, en passant par des organisations non gouvernementales ou des mouvements de libération nationale. Les mobiles d'agir dans la vie internationale se

diversifient, les acteurs aussi. On n'est plus dans le « tout politique » : les États doivent concilier leurs intérêts avec ceux des nouveaux acteurs de la vie internationale.

Et c'est précisément sous la houlette d'une organisation internationale – l'UNESCO – que se réunissent à Hambourg une douzaine de spécialistes de l'expérimentation « rêvant de contrôler objectivement les assertions, sinon les clichés relatifs aux vertus et aux faiblesses de divers systèmes scolaires » (De Landsheere, 1986, p. 232). C'est ainsi que naissent les évaluations comparatives par la technique de *surveys* normatifs, et c'est ainsi qu'est lancé un projet pilote en 1959 dont les résultats démontreront la possibilité d'évaluations internationales comparatives. L'IEA est une association de droit belge créée officiellement en 1961.

Le but premier de l'IEA est d'organiser des études évaluatives à réaliser parallèlement, selon un même plan général, par un ensemble de pays. En quatre décennies, l'association a organisé pas moins de quarante-six campagnes de tests, et couvert une belle variété de disciplines, créant ainsi une banque de données sur les systèmes éducatifs d'une richesse extraordinaire (Ministère de la Communauté française, 2001, p. 65).

L'IEA a également joué un rôle décisif dans la diffusion des

méthodes et des techniques de recherche quantitative, spécialement en matière de *surveys* normatifs de rendement (Martin, Rust, Adams (Eds), 1999).

3. Évolution et perspectives : l'intérêt croissant des gouvernements par le biais de structures internationales

Jusqu'ici, nous nous sommes surtout intéressée aux éléments du contexte international favorisant la naissance des évaluations à grande échelle. Dans les années 60, les gouvernements nationaux doivent également gérer un autre problème : l'accroissement continu de la population scolaire au sein de leur structure éducative soulève l'épineuse question des moyens à mettre en place.

À la lecture des rapports internationaux, on ne peut manquer d'être frappé par la similitude des évolutions constatées et par la convergence des interrogations soulevées dans les différents pays, en dépit de la diversité de leurs systèmes éducatifs. L'expansion quantitative des années 60 et 70 a revêtu partout des caractères communs : l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation ; l'allongement de la durée de l'enseignement obligatoire; la quasi-généralisation du collège unique, symbole de démocratisation (Le Guen, 1994, p. 187).

Confrontés aux mêmes problèmes, les gouvernements vont s'associer pour chercher ensemble des moyens de les résoudre. Nous avons vu que de telles associations, inédites avant la fin de la guerre, étaient peu à peu devenues incontournables. Des structures intergouvernementales comme l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques¹ (ou plus tard, l'Union Européenne, voir à ce sujet Demeuse & Blondin, à paraître) vont offrir aux gouvernements nationaux des lieux de prise d'information et de concertation propices aux prises de décisions communes.

Entre une coopérative de centres de recherches (IEA) et une organisation intergouvernementale (OCDE), on retrouve la notion de collaboration, mais on passe d'initiatives de chercheurs à des impulsions (inter)gouvernementales. Il s'opère ainsi un saut politique, et les résultats des évaluations vont avoir de plus en plus de poids au niveau des pays impliqués.

¹ L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, en vertu de la Convention signée le 14 décembre 1960 à Paris, a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

La coopération interétatique par le biais d'organisations internationales va être envisagée, en théorie politique, comme un procédé rationnel destiné à optimiser l'emploi des moyens mis en commun par les états membres. La « rationalité » peut être par ailleurs envisagée comme le nécessaire ajustement entre les demandes des États et les nouvelles contraintes internationales. Les états sont ainsi conduits à s'associer pour répondre plus efficacement à des besoins communs. Les décisions des organisations internationales se présentent comme le plus petit commun dénominateur sur lequel se sont accordés les états.

Parce qu'elles apportent des solutions que les états ne peuvent offrir, les organisations internationales sont à leur tour en mesure de modifier les règles du jeu. Elles disposent d'un pouvoir d'influence, mais celui-ci est insuffisant pour résister aux demandes des états. Leur pouvoir de dire est supérieur à leur pouvoir de faire (Roches, 1999, p. 96).

Il n'empêche, même si leurs recommandations ne sont pas assorties d'effets immédiats, les organisations internationales ne vont cesser de prendre de l'importance dans les affaires de leurs états membres. Et, à mesure que les états nations délégueront de leur souveraineté à des entités qu'ils composent mais qui les dépassent, les décisions internationales porteront de plus en plus à conséquence. C'est peut-être pour ces raisons que l'on peut interpréter

le positionnement stratégique d'organismes comme l'OCDE dans le secteur de l'éducation. Ce secteur, même s'il reste très attaché au contexte national dans lequel il s'inscrit, est aussi l'un des domaines où les enjeux communs amèneront de plus en plus à des orientations et à des politiques convergentes.

La première étape du positionnement de l'OCDE dans le secteur éducatif passe par la création du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, en 1968. Les principaux objectifs du Centre sont les suivants (OCDE, 1994) :

- encourager et soutenir le développement des activités de recherche se rapportant à l'éducation et entreprendre, le cas échéant, des activités de cette nature;
- encourager et soutenir des expériences pilotes en vue d'introduire des innovations dans l'enseignement et d'en faire l'essai;
- encourager le développement de la coopération entre les pays Membres dans le domaine de la recherche et de l'innovation dans l'enseignement.

Le CERI exerce ses activités au sein de l'OCDE, et est placé sous le contrôle direct d'un Comité directeur composé d'experts nationaux dans le domaine de compétence du Centre, chaque pays participant étant représenté par un expert.

La partie la plus visible du travail du CERI consiste en la réalisation

d'indicateurs internationaux qui, dans le chef de l'OCDE « n'est pas simplement un exercice technique planifié et contrôlé par les statisticiens, mais est, d'abord et avant tout, un exercice politique [...] Les indicateurs fournissent également une base permettant de susciter de nouvelles visions et de nouvelles attentes » (OCDE, 1994, p. 30).

Par ailleurs, l'OCDE publie *Un système d'indicateurs de l'enseignement visant à orienter les décisions des pouvoirs publics*. (1973). Ce titre reflète un nouveau cadre épistémologique dans l'appréhension de l'enseignement. Celui-ci peut se prêter à une analyse systémique et fonctionnelle : le système éducatif ne fonctionne pas en vase clos, il fait partie intégrante de la société dans laquelle il s'inscrit, à l'intérieur comme à l'extérieur de lui jouent les forces sociales, politiques et économiques. Produit social, il doit à son tour produire des résultats, résultats que l'on peut mesurer et comparer.

La croissance économique et l'expansion des effectifs scolaires donnent donc un nouveau cadre épistémologique à l'analyse des systèmes éducatifs. Les indicateurs sur l'enseignement sont un outil parfait pour répondre à la demande des gouvernements qui voient dans l'état de leurs systèmes éducatifs des indicateurs de leur santé actuelle et de leur prospérité future. Plus qu'un outil d'analyse, les indicateurs sont

des instruments de construction guidant, orientant les décisions politiques. L'intérêt dont ils font l'objet va croissant.

En effet, depuis le début des années 80, on a vu un intérêt sans précédent de la part des décideurs politiques, des praticiens et des chercheurs pour mettre au point et évaluer les standards de l'éducation. C'est également dans les années 80 que renaît l'attention du public et des décideurs sur les résultats de l'enseignement. En 1983, la publication de *A nation at risk* aux USA relance le débat sur les performances des systèmes éducatifs. La publication des résultats de l'IEA renforce encore le sentiment de la nécessité d'améliorer les résultats de l'enseignement. Pour l'opinion publique, les systèmes d'enseignement ne rencontrent pas les attentes qualitatives et quantitatives qu'on place en eux (OCDE, 1995).

Les conditions sont prêtes pour qu'il y ait une véritable volonté politique d'évaluation des systèmes. En 1987, un nouvel élan est donné à l'action internationale en matière d'indicateurs de l'enseignement, car les États-Unis se sont déclarés en faveur d'un projet sur cette question. En 1990 à Paris, les Ministres de l'Éducation des pays Membres de l'OCDE conviennent que l'évaluation des étudiants, des institutions et des systèmes dans leur globalité est une indissociable

composante des politiques éducationnelles. Les autorités veulent répondre à des questions comme « Comment la recherche sur l'apprentissage peut-elle aider à mettre au point des buts réalistes pour les écoles ? » « Quels sont les moyens les plus efficaces pour permettre à chaque étudiant d'atteindre son plein potentiel ? » « Comment peut-on établir des standards ? ». Les ministres de l'éducation de différents pays en arrivent à la conclusion « qu'il faut des données pour la transparence et la qualité d'un débat politique ».

La publication des *Regards sur l'éducation* (OCDE, 1992), est un premier pas dans cette voie. Il s'agit d'un nouveau produit fournissant une pléthore d'informations sur le cadre de fonctionnement, le financement et les résultats des systèmes scolaires des pays de l'OCDE. Les informations recueillies proviennent principalement des ministères de l'éducation des pays concernés par le biais d'enquêtes menées conjointement par l'Unesco, l'OCDE et l'Union Européenne. Ce type d'informations va cependant vite se révéler insatisfaisant pour analyser les performances des systèmes au niveau des acquis des élèves. Les statistiques des pays montrent en effet quel pourcentage de la population fréquente les différents degrés d'études, mais elles ne disent pas quelles compétences et

connaissances ont acquis les élèves ainsi formés. Pour répondre à ces questions, l'OCDE va donc, après l'IEA, se lancer dans des campagnes internationales de test pour évaluer les acquis des élèves (OCDE, 2000).

Dans la période antérieure (les années de croissance), la demande des décideurs portait surtout sur une standardisation des définitions statistiques, et sur des mesures quantitatives globales : taux bruts de scolarisation, indicateurs de flux scolaires, dépenses publiques d'éducation, coût par élève, taux d'analphabétisme, classification internationale type de l'éducation. La période actuelle de mondialisation de l'économie caractérisée par une interdépendance et une compétition économique accrues se traduit par une demande d'indicateurs reflétant des caractéristiques plus qualitatives [...] (Debeauvais, 1997, p. 105).

La décision de l'OCDE de mener elle-même des *surveys* à grande échelle implique un redécoupage des terrains d'investigation, à des spécialisations entre l'IEA et l'OCDE, mais l'évolution paraît nette : là où l'IEA analyse et informe, l'OCDE dont l'éducation n'est ni le premier ni le seul domaine d'activité, influence et prescrit. Le travail de fond mené par l'IEA va maintenant pouvoir être récupéré dans le cadre d'enquêtes ayant un objectif clair : orienter le débat et les décisions politiques.

Bibliographie

- Brown, M. (1998). The tyranny of the International Horse Race. In R. Slee, G. Weimer, S. Tomlinson (Eds), *School Effectiveness for whom ? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movement*. London : Auteurs.
- De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Debeauvais, M. (1997). L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In G. Meuris, G. De Cock (Eds), *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier, Perspectives en éducation.
- Demeuse, M. & Blondin, Ch. (à paraître). Construire des indicateurs de la qualité de l'éducation au niveau européen. In Actes du colloque international de l'AFEC et du CEDEF : *L'éducation dans tous ses états – Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*.
- Demeuse, M. (2001). Le capital humain : mesurer le gisement wallon. In *Revue du Conseil Économique et Social de la Région Wallonne*, n° 66. Liège.
- Gerbet, P. (1994). *La construction de l'Europe*. Paris : Imprimerie nationale Éditions.
- Hambleton, R. K. (1999). *Issues, Designs, and Technical Guidelines for Adapting Tests in Multiple Languages and Cultures*. Document présenté à la Conférence Internationale sur l'adaptation de tests, Washington, DC.
- Le Guen, M. (1994). Mesurer la réussite scolaire : l'évaluation nationale en France. In A. Truijnman, N. Bottani (Dir.), *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris : OCDÉ.
- Martin, M. O., Rust, K., Adams, R. J. (Eds). (1999). *Technical Standards for IEA Studies*. Amsterdam : IEA.
- Ministère de la Communauté française (2001). *Clés de lecture de Regards du l'éducation n° 6. Les indicateurs de l'OCDÉ*. Bruxelles : Auteur.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1998). Les évaluations externes sont-elles efficaces ? In C. Monseur, M. Demeuse, *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement : Recherche des facteurs d'efficacité et étude comparative des dispositifs de pilotage*. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale XXII (Jeunesse - Éducation - Culture).
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. U.S. Government Printing Office, Washington, D.C.
- OCDÉ (1992). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDÉ*. Paris : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.
- OCDÉ (1995). *Performance standards in education. In search of Quality*. Paris : Auteur.

- OCDE (1996). *Knowledge Bases for Education Policies*. Paris : Auteur.
- OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématique et science : l'évaluation de Pisa 2000*. Paris : Auteur
- Roches, J.-J. (1999). *Théories des relations internationales*. 3e éd. Paris : Montchrestien, coll. Clefs - Politique.
- Rumberger R. W. (1994). Les résultats économiques en tant qu'indicateurs des résultats de l'enseignement. In A. Truijnman, N. Bottani (Dir.), *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris : OCDÉ.
- Schriewer, J. (1997). Système mondial et réseaux d'interrelation. L'internationalisation de la pédagogie, un problème des sciences comparées de l'éducation. In G. Meuris, G. De Cock (Eds), *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier, Perspectives en éducation.
- Unesco (2000). *Textes fondateurs*. Paris : Auteur.