

## PISA : un instrument de régulation pour relier des mondes

João Barroso et Luís Miguel de Carvalho

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2133>

DOI : 10.4000/rfp.2133

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2008

Pagination : 77-80

ISBN : 978-2-7342-1136-5

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

João Barroso et Luís Miguel de Carvalho, « PISA : un instrument de régulation pour relier des mondes », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2133> ; DOI : 10.4000/rfp.2133

---

# PISA : un instrument de régulation pour relier des mondes

*João Barroso et Luís Miguel de Carvalho*

## **PISA comme instrument de régulation**

PISA (*Programme for International Student Assessment*) est l'un des principaux instruments d'action de l'OCDE dans le domaine éducatif. En tant que dispositif de comparaison, PISA ne constitue pas une nouveauté dans le cadre du travail de l'OCDE, mais il se distingue des interventions antérieures par le fait qu'il « génère ses propres données », c'est-à-dire qu'il ne dépend pas de données déjà créées par les systèmes nationaux, mais détermine le cadre de questions et d'orientations que poursuit la recherche (Lingard & Grek, 2007).

En outre, PISA dispose d'un ensemble de caractéristiques qui le distinguent d'autres instruments analogues et qui semble pouvoir s'associer à son succès dans le champ des études internationales (Bottani, 2006) : la garantie de la « périodicité des tests » (trienale) et la « cohérence diachronique » ; la « concentration » dans un ensemble restreint de domaines de compétences ; la « stabilisation d'une population » (élèves de 15 ans) ; le recours à des « tests centrés sur les compétences et non sur le curriculum scolaire » ; et la « politisation du programme », garantissant aux gouvernements financeurs le contrôle sur les priorités du programme et son application.

Indépendamment des spécificités des contextes nationaux, PISA semble être omniprésent, soit qu'il galvanise des débats, soit qu'il légitime des mesures

politiques. Ainsi, l'acronyme PISA semble être devenu une catégorie incontournable du lexique du *nouveau planetspeak* éducatif (Nóvoa, 2002, voir également Bourdieu & Wacquant, 2001). Bien plus qu'un simple terme, le projet PISA fait partie d'un univers de connaissance relatif à l'évaluation comparée des systèmes éducatifs qui couvre aujourd'hui un ensemble de thèmes – comme l'équité, l'efficacité, la qualité, l'employabilité – qui « assurent qu'un certain changement éducatif peut mener chaque nation au monde nouveau global – la société étant basée sur la connaissance » (Lindblad & Popkewitz, 2004, p. 20-21). Même si l'instrument peut être accueilli de façon variable selon les pays, PISA peut être analysé comme un instrument de régulation basé sur la connaissance, autour duquel (et à partir duquel) sont créés ou se manifestent de façon récurrente « des interprétations et des modèles normatifs d'action sur la réalité éducative » (Draelants & Maroy, 2007). Les connaissances qu'il permet de développer et les technologies sur lesquelles il s'appuie induisent des changements dans les modes de régulation et aident les gouvernements à trouver de nouveaux modes de légitimation (Pons & van Zanten, 2006 ; Rochex, 2006).

## **Administrer par la comparaison permanente**

Les succès de PISA – du point de vue de sa mobilisation dans l'action publique – sont indissociables de deux facteurs : l'appétence pour les études comparées

d'évaluation et l'influence croissante des organisations internationales intergouvernementales.

Dans le premier cas, son succès est associable à un environnement culturel et politique propice, marqué par l'idée de la « compétitivité économique globale » et par la confiance dans le « rôle décisif » qui y est joué par « l'éducation » ou par la « qualification » (Broadfoot, 2006). Capitalisant et participant à la construction de cet environnement normatif, ces études instituent la logique comparée comme un mode d'administration de la gouvernance. En d'autres termes, elles instituent un certain type de connaissance comparatiste qui « instaure des principes d'évaluation mutuelle, invitant chaque pays (et chaque citoyen) à se comparer perpétuellement à l'autre [...] » et qui supporte l'émergence d'« une pensée mondiale qui gouverne la manière de poser les problèmes et de construire les politiques » (Nóvoa & Tariv-Mashal, 2003, p. 36).

Ce succès est aussi à mettre en relation avec l'influence croissante des organisations internationales intergouvernementales (Banque mondiale, Unesco, OCDE, etc.) et celui de l'intensification des relations de compétition et de coopération entre elles (Henry, Lingard, Rizvi & Taylor, 2001 ; Grek & Ozga, 2006 ; Rizvi & Lingard, 2006). Ces agences ont augmenté l'amplitude des interventions, mais elles ont également contribué à la formation de « nouvelles arènes de gouvernance » et d'une « nouvelle forme de gouvernance en éducation » (Leuze, Martens & Rusconi, 2007, p. 9-10). Par conséquent, pour comprendre le projet PISA et les éléments centraux de son caractère – performance des élèves, contrôle, orientation pour l'apprentissage politique, collaboration et partenariat à une échelle globale –, il faut très certainement le placer dans une perspective historique, en accordant une attention particulière à son contexte interorganisationnel, mais aussi à la trajectoire d'instruments similaires (par exemple, les études IEA (1)).

### Relier des mondes : un autre regard sur PISA

Sans remettre en cause l'intérêt et la potentialité heuristiques des approches antérieures, nous considérons que l'analyse politique de PISA, en tant qu'instrument de régulation basé sur la connaissance, doit être centrée sur sa dimension d'« agence » (voir Marginson & Rhodes, 2002). En ce sens, PISA doit être considéré comme une organisation associant des acteurs capables de diffuser et de légitimer un certain type de connaissances (l'évaluation comparée des performances scolaires), reconnu comme adapté

à la régulation des politiques et de l'action éducatives. Cette approche est utilisée dans notre étude sur la production supranationale et la diffusion de PISA (Carvalho, 2008 (2)).

Cette approche nous permettra d'examiner PISA en fonction de trois axes d'analyse complémentaires : (a) PISA comme une agence qui initie, facilite et administre la circulation des connaissances ; (b) PISA comme un instrument susceptible d'habiter plusieurs mondes sociaux ; (c) PISA comme un espace de médiation entre des connaissances variées.

(a) *PISA comme une agence.* Rutkowski (2007, p. 237) évoque le projet des organisations internationales comme étant la construction d'un espace multilatéral pour la création et l'échange d'un *policy knowledge* – c'est-à-dire un type de connaissances disponible pour aider les décideurs politiques à comprendre les causes et les conséquences de leurs actions. Reprenant les analyses de Henry, Lingard, Rizvi & Taylor (2001), il défend une représentation des organisations intergouvernementales en tant que « médiatrices de connaissance ». Il est pour nous du plus grand intérêt de connaître ce travail de médiation, dont le succès ne dépend pas seulement des activités de production et de diffusion de connaissances. Il requiert également la manifestation des capacités d'agir et d'être reconnu comme générateur d'une connaissance qui doit, en même temps, être crédible du point de vue scientifique, présenter de l'importance et pouvoir être partagée par ses audiences politiques (voir Lindquist, 1990, p. 32-35, Rutkowski, 2007). Comme l'écrivent Noaksson & Jacobsson (2003, p. 42), l'agence OCDE repose sur sa validation en tant qu'« *expert organization* » : elle doit être perçue comme libre du point de vue politique et donc capable de produire une connaissance commune, pour tous, à partir d'études empiriques fondées sur des savoirs sur lesquels il existe un relatif consensus scientifique. De cela dépend, concluent-ils, sa crédibilité en tant que « *truth-teller* ». C'est surtout sur cette facette de production et de diffusion de PISA, en tant qu'instrument de régulation basé sur la connaissance, que se penche l'étude à laquelle nous nous consacrons actuellement (3).

(b) *PISA comme un instrument susceptible d'habiter plusieurs mondes sociaux.* Si l'on observe la structure formelle du PISA, on comprend aisément que le projet réunit des mondes cognitifs et sociaux extrêmement distincts : chercheurs, centres de recherche publics et privés, experts dans les matières évaluées et dans les composantes de la recherche scientifique, professionnels de l'OCDE (gestionnaires et

chercheurs), dirigeants et techniciens de l'administration de l'éducation de multiples pays. Mais au-delà de ces mondes, il y en a d'autres qui sont impliqués dans le projet : les médias et les décideurs politiques, qui invoquent sélectivement les résultats de PISA, ses comparaisons et hiérarchisations, pour baliser et orienter les débats éducatifs et les propositions d'action politique (voir par exemple, Steiner-Khamsi, 2003, 2004) ; les structures des administrations nationales et/ou régionales de l'éducation qui ont recours à lui pour leurs actions ; les chercheurs, dans différents domaines (économie, éducation, sociologie, etc.), qui le mobilisent, par exemple, dans le cadre d'études secondaires ou de controverses.

Reprenant, *grosso modo*, la définition d'« objets frontière » exposée par Star & Griesemer (1999 [1989], p. 509), nous procéderons à une analyse plus approfondie de la constitution de PISA comme instrument « susceptible d'habiter des mondes sociaux différents et (apparemment) de satisfaire leurs nécessités informationnelles » (et d'intervention dans la régulation du secteur éducatif). Comment se tisse la coopération entre ces mondes sociaux et cognitifs divers ? Comment et pourquoi coopèrent tous ces mondes sociaux, de telle façon que PISA semble non seulement survivre, mais également être promis à une longue espérance de vie et d'expansion (en élargissant le spectre des performances qu'il étudie et le nombre de pays prêts à enrôler leurs élèves et leurs écoles pour en faire des sujets/objets d'étude) ? Comment (et pourquoi) se stabilisent les interactions entre des mondes sociaux si différents – eux-mêmes, il faut l'admettre, porteurs de visions et d'utilisations distinctes de PISA (et de la connaissance qui le génère et qu'il génère) ? Quelles activités (réunions, actes de gestion, négociations, activités de production de données, d'informations et d'analyses, etc.), quels acteurs (individuels et collectifs) et quels objets (banques de données, questionnaires, manuels, rapports, etc.) soutiennent cette coopération et associent des personnes et objets distincts (ou font ce réseau de personnes et d'objets) ? Cet ensemble d'interrogations trace une première ébauche d'un point de vue à

adopter dans l'étude sur la production et la diffusion de PISA.

(c) Enfin, PISA peut aussi être analysé comme un espace de médiation entre des connaissances variées. Notre regard se porte sur l'écologie qui se fabrique autour de l'agence PISA, en particulier les choix de l'OCDE/PISA sur ses sources (matérielles, informationnelles et humaines) et son habileté à établir des échanges continus, durables, avec des éléments sélectionnés des champs des politiques et de la connaissance (4). Nous visons ainsi à construire des descriptions et des analyses sur la coopération entre des mondes sociaux et cognitifs divers, une coopération permettant qu'un instrument de régulation basé sur la connaissance s'institutionnalise. Nous présumons que c'est dans cette action collective que se joue la réussite de l'OCDE et que celle-ci dépend, comme d'autres l'ont déjà fait remarquer, de son habileté à s'assurer une position centrale « dans la collecte, dans le traitement, dans la classification, dans l'analyse, dans le stockage, dans la distribution et dans le marketing de l'information sur les politiques éducatives » (Rinne, Kallo & Hokka, 2004, p. 456). Le succès du projet PISA repose sur ces deux capacités – créer une organisation et faire converger et relier des mondes sociaux divers dans la production de cadres cognitifs et normatifs communs, en garantissant le caractère indispensable de son agence. Nous présumons enfin que le *management* des activités (et des relations entre les activités) de production et de diffusion de connaissances – par exemple, générer et stocker les données, construire des modèles d'étude et établir des relations entre variables, élaborer des rapports (voir Linqvist, 1990) –, est un espace pour la médiation entre des connaissances variées. En d'autres termes, que la construction d'un *policy knowledge* implique une médiation, voire une chaîne de processus de traduction (Callon, 1986), entre les mondes discursifs et sociaux de la politique et de la recherche.

João Barroso et Luís Miguel de Carvalho  
Université de Lisbonne

## NOTES

(1) Pour une identification des principales études de ce type, de leur croissance et de leurs orientations depuis les années cinquante, voir Mons (2004).

(2) Cette étude est coordonnée par Luís Miguel Carvalho et se déroule dans le contexte des activités de recherche du projet KNOWandPOL – « The role of knowledge in the construction

and regulation of health and education policy in Europe » <[www.knowandpol.eu](http://www.knowandpol.eu)> (consulté le 14 janvier 2009).

(3) Voir note précédente.

(4) En suivant la notion de «ecology of institutions» Everett Hughes (*The Sociological Eye*, Chicago, 1970, p. 70), citée par Star & Griesemer (1999 [1989], p. 506).

## BIBLIOGRAPHIE

- BOTTANI N. (2006). « La más bella del reino : el mundo de la educación en alerta com la llegada de un príncipe encantador ». *Revista de Educación*, extraordinario, p. 75-90.
- BOURDIEU P. & WACQUANT L. (2001). « NewLiberal Speak: Notes on the new planetary vulgate ». *Radical Philosophy*, 105, p. 2-5.
- BROADFOOT P. (2000). « Comparative Education for the 21<sup>st</sup> Century: retrospect and prospect ». *Comparative Education*, 36 (3), p. 357-71.
- CALLON M. (1996 [1986]). « Some elements of a sociology of translation ». In J. Law (éd.), *Power, Action, and Belief: A new sociology of knowledge?* London : Routledge and Keegan Paul, p. 196-233.
- CARVALHO L.M. (2008). « Guidelines for Field Research [Education sector] – Production of OCDE's *Programme for International Student Assessment (PISA)* ». Working paper, presented at 2008 *KNOWandPOI Meeting* (Munich, April).
- DRAELANTS H. & MAROY C. (2007). « A survey of public policy analysis ». In *KNOWandPOI Literature Review Report (Part 1)*, June. Document disponible en ligne à l'adresse suivante : <<http://www.knowandpol.eu/index.php?id=98>> (consulté le 13 janvier 2009).
- GREK S. & OZGA, J. (2007). « Governing by numbers: the PISA effect ». Paper presented to the European Sociological Association Annual Conference, Network 10, *Sociology of Education*, Glasgow, September.
- HENRY M., LINGARD B., RIZVI F. & TAYLOR S. (2001). *The OECD, Globalization and Education Policy*. Oxford : Pergamon Press.
- LEUZE K., MARTENS K. & RUSCONI A. (2007). « New arenas of education governance – the impact of international organizations and markets on education policy making ». In K. Martens, A. Rusconi & K. Lutz (éd.), *Transformations of the State and Global Governance*. London : Routledge, p. 3-15.
- LINDBLAD S. & POPKEWITZ T.S. (2004). « Educational Restructuring: (Re) Thinking the Problematic of Reform ». In S. Lindblad & T.-S. Popkewitz (éd.), *Educational Restructuring: Perspectives on Traveling Policies*, IAP.
- LINDQUIST E.A. (1990). « The third community, policy inquiry, and social scientists ». In S. Brooks & A.-G. Gagnon (éd.), *Social Scientists, Policy, and the State*. New York : Praeger, p. 21-51.
- LINGARD B. & GREK S. (2007). « The OECD, indicators and PISA: an exploration of events and theoretical perspectives ». ESRC/ESF research project on *fabricating quality in education – Working paper 2*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <[www.ces.ed.ac.uk/research/FabQ/publications.htm](http://www.ces.ed.ac.uk/research/FabQ/publications.htm)> (consulté le 13 octobre 2007).
- MARGINSON S. & RHOADES G. (2002). « Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic ». *Higher Education*, n° 43, p. 281-309.
- MONS N. (2004). « L'évaluation quantitative internationale des systèmes éducatifs: apports, limites et renouvellement ». Communication à l'EHESS/École des hautes études en sciences sociales, novembre.
- NÓVOA A. (2002). « Ways of thinking about education in Europe ». In A. Nóvoa & M. Lawn (éd.), *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, p. 131-155.
- NÓVOA A. & TARIV-MASHAL T. (2003). *Vers un Comparatisme Critique*. Lisboa : Educa.
- NOAKSSON N. & JACOBSSON K. (2003). *The Production of Ideas and Expert Knowledge in OECD. The OECD Jobs Strategy in contrast with the EU employment strategy*. Stockholm : SCORE (Score Rapportserie 2003, p. 7).
- PONS X. & VAN ZANTEN A. (2007). « Knowledge circulation, regulation and governance ». In *KNOWandPOI Literature Review Report (Part 6)*, June. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <<http://www.knowandpol.eu/index.php?id=98>> (consulté le 13 janvier 2009).
- RINNE R., KALLO J. & HOKKA S. (2004). « Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response ». *European Educational Research Journal*, 3(2), p. 454-86.
- RIZVI F. & LINGARD B. (2006). « Globalization and the changing nature of the OECD's educational work ». In H. Lauder et al. (éd.), *Education, Globalization and Social Change*. Oxford : Oxford University Press.
- ROCHEX J.-Y. (2006). « Introduction » [Dossier PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques]. *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 5-9.
- RUTKOWSKI D. J. (2007). « Converging us softly: how inter-governmental organizations promote neoliberal educational policy ». *Critical Studies in Education*, 48 (2), p. 229-247.
- STAR S. L. & GRIESEMER J. R. (1999 [1989]). « Institutional ecology, "translation" and "boundary objects" ». In M. Biagioli (ed.), *The Science Studies Reader (505-524)*, New York : Routledge.
- STEINER-KHAMSI G. (2003). « The politics of league tables ». *OJSSE [Onlinejournal for Social Sciences and their Didactics]*, 1, p. 1-6.
- STEINER-KHAMSI G. (2004). « Blazing a trail for policy theory and practice ». In *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York : Teachers College Press, p. 201-220.