

Qu'apprend-on vraiment de Pisa ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008)

What can we really learn from Pisa? A sociological examination of the way an international survey was received in three European countries (2001-2008)

¿Qué se aprende realmente de PISA? Sociología de la recepción de una investigación internacional en tres países europeos (2001-2008)

Xavier Pons



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/850>

DOI : 10.4000/ries.850

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2010

Pagination : 51-59

ISBN : 978-2-85420-582-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Xavier Pons, « Qu'apprend-on vraiment de Pisa ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008) », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/850> ; DOI : 10.4000/ries.850

Qu'apprend-on vraiment de Pisa ?

Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008)

Xavier Pons

Le programme international de suivi des acquis des élèves (Pisa) de l'OCDE est explicitement conçu et présenté comme un outil d'aide à la décision, supposé en particulier jouer un rôle de catalyseur (Carvalho, Costa, 2009). À la suite des réformes d'envergure entreprises en référence à Pisa en Allemagne et en Suisse notamment, les mentions d'un « choc Pisa », que celui-ci soit effectif, annoncé ou seulement souhaité, se multiplient dans les discours des responsables politiques européens, parfois même dans les propos de chercheurs. Pisa serait devenu une source d'information et de connaissance politiquement légitime incontournable. Il est attendu du classement des systèmes éducatifs sur une échelle de performances et de la comparaison internationale des résultats de leurs élèves de 15 ans qu'ils suscitent à la fois l'émulation et les constats objectifs nécessaires pour que les États participants mettent en œuvre des réformes leur permettant d'améliorer la qualité, l'efficacité et l'équité de leur système éducatif.

Mais est-ce vraiment le cas ou ne s'agit-il là que d'un discours dominant ? Pour répondre à cette question, cet article propose d'analyser la réception de l'enquête Pisa dans le débat public dans trois pays européens (l'Écosse, la France et le Portugal), à partir des principaux résultats d'une recherche européenne collective présentée plus loin (projet *Know&Pol*). La thèse mise à l'épreuve est la suivante : entre 2001 et 2008, c'est-à-dire lors du premier cycle d'enquêtes, Pisa n'a pas constitué une source d'apprentissage politique dans les trois pays étudiés mais un outil de légitimation d'opinions politiques préétablies, ces opinions pouvant être parfois contradictoires entre elles ou même très éloignées des résultats de l'enquête. Par apprentissage politique, nous désignons, dans le prolongement de plusieurs travaux de science politique (Hecló, 1974, Hall, 1993) une interrogation collective sur le changement souhaitable à mettre en œuvre, suscitée par la constatation d'une situation problématique et débouchant sur un ou plusieurs programmes d'action spécifiques. Pour rendre compte de ce processus, nous distinguons successivement les composantes médiatique, politique et scientifique du débat public suscité par Pisa, après avoir présenté notre méthodologie.

FONDEMENTS DE LA COMPARAISON

Cet article est une synthèse – dont nous sommes seul responsable – d'une partie des conclusions d'un projet de recherche pluriannuel financé par la Commission européenne et coordonné par l'Université catholique de Louvain. Rassemblant douze équipes de recherche, le projet *Know&Pol* interroge le rôle et la place des connaissances dans la régulation des systèmes d'éducation et de santé. L'un des axes de recherche est consacré à la réception de Pisa dans plusieurs systèmes éducatifs européens (Communauté française de Belgique, Écosse, France, Hongrie, Portugal et Roumanie)¹. Le choix de ces pays ne relève pas d'un questionnement théorique préalable mais est prédéterminé par les équipes de recherche ayant accepté de participer au projet. Ne pouvant les étudier tous dans le format imparti, nous nous sommes focalisés sur trois d'entre eux, sélectionnés sur la base de deux critères conformes à notre problématique et à la perspective de ce numéro : la place du pays dans le classement final proposé dans l'enquête Pisa et l'ampleur des réformes annoncées en référence à Pisa. L'Écosse constitue ainsi un exemple de pays dont les élèves ont particulièrement bien réussi les épreuves Pisa mais au sein duquel l'utilisation de cette enquête dans le processus de décision est pour l'instant limitée (Grek, Lawn, Ozga 2009). Le Portugal, dont les performances des élèves de 15 ans sont en bas de classement, est dans la situation opposée. Les responsables politiques portugais ont en effet mentionné Pisa à plusieurs reprises tout au long de la période pour légitimer un grand nombre de mesures et étayer certains textes de loi (Afonso, Costa, 2009). La France représente un entre-deux intéressant, au classement moyen, et qui voit Pisa pénétrer les discours politiques des décideurs principalement à partir de 2005 (Mons, Pons, 2009).

Dans chacun de ces pays, les équipes participant au projet *Know&Pol* ont étudié les structures formelles constituées au niveau national pour mettre en œuvre Pisa et l'évolution des connaissances mobilisées dans le débat public portant sur cette enquête. Il s'agissait notamment d'interroger l'existence éventuelle de controverses suscitées par l'enquête Pisa, les possibles réseaux d'acteurs se mobilisant pour ou contre cette enquête, les raisons du soutien, de la résistance, de la résignation ou de l'éventuelle apathie manifestés à l'égard de Pisa, et surtout les types de connaissance mobilisées par les différents acteurs dans le débat public. Chaque équipe a été invitée à respecter des méthodes de recherche communes (analyse des publications officielles et état de la littérature scientifique, recherches documentaires en ligne, revues de presse, entretiens semi-directifs auprès des acteurs clés du débat public), méthodes essentiellement qualitatives complétées ou adaptées aux possibilités de recherche dans les pays.

1. Une première synthèse de la réception de Pisa dans ces six systèmes éducatifs est disponible, comme tous les rapports de recherche du projet *Know&Pol*, à l'adresse suivante : <http://www.knowandpol.eu/index.php?id=257/>.

L'objet de cet article n'est pas de reprendre précisément cette grille d'analyse mais d'extraire des rapports de recherche des trois pays retenus les principales conclusions relatives à la réception de l'enquête et d'interroger son éventuel pouvoir de structuration du débat public. La réception ne désigne pas ici une simple transmission verticale de messages du niveau international vers le niveau national mais une activité cognitive au cours de laquelle ces messages sont perpétuellement acceptés, refusés ou renégociés par les acteurs (Mangez, 2008). Le débat public est analysé à travers trois de ces composantes principales, qui sont envisagées ici successivement dans une perspective volontairement générique et descriptive mais qui se recoupent grandement dans la réalité : le débat médiatique (tel qu'il est restitué dans la presse écrite nationale principalement, généraliste et spécialisée), le débat politique (constitué par les discours émis par le gouvernement, c'est-à-dire le plus souvent les ministères ou départements de l'éducation concernés, par les syndicats et associations professionnelles légitimes et par les députés), et le débat scientifique (tel qu'il apparaît dans les publications de chercheurs et les diverses contributions d'évaluateurs et d'experts).

PISA DANS LE DÉBAT MÉDIATIQUE : ALLER AU-DELÀ DU CLASSEMENT ?

D'après les études de cas mobilisées, trois faits majeurs caractérisent le débat médiatique sur Pisa. Premièrement, quel que soit le rang occupé par le pays concerné, le classement (classement final ou selon certaines compétences) occupe une place majeure, parfois exclusive, dans le traitement de l'enquête par les médias. Cette tendance est à nuancer selon les années (elle est souvent plus probante au début de la période) et le type de médias envisagés (elle est plus forte pour les médias télévisés que pour la presse écrite, plus forte également pour la presse générale que pour la presse spécialisée, malgré quelques exceptions). Elle prend par ailleurs des formes spécifiques selon le rang et les enjeux politiques des systèmes éducatifs concernés. Au Portugal, la presse s'inquiète fréquemment, à grand renfort de formules destinées à choquer l'opinion², de l'écart entre les résultats nationaux et ceux de la moyenne des pays européens (Afonso, Costa, 2009, p. 52-54). En Écosse, où la plupart des médias sont britanniques et non écossais malgré quelques suppléments spécifiquement dédiés à ce pays, le classement est massivement utilisé pour insister sur la particularité de l'Écosse au sein du Royaume-Uni (les résultats des élèves écossais sont supérieurs à ceux des élèves anglais) et sa bonne place dans la compétition économique internationale (insertion de l'Écosse dans le « top-dix » des nations les plus performantes). À l'inverse, les médias britanniques se montrent très critiques à l'égard des autorités quand les résultats de l'Angleterre ne sont pas

2. « Ils ont 15 ans et ne savent pas ce qu'ils lisent », *Público*, 5 décembre 2001 (cité par Afonso, Costa, 2009, p. 49).

intégrés dans l'enquête Pisa 2003, faute de taux de réponse satisfaisants. « Nous ne sommes nulle part » écrit en 2004 le *Times* dans un numéro spécial consacré à Pisa (Grek, Lawn, Ozga, 2009, p. 24), révélant ainsi en creux l'importance aux yeux de la rédaction de (bien) figurer au classement final. La situation de la France est comparable, mais selon une logique inversée. Tout au long de la période, un grand nombre de journaux évoquent le classement moyen de la France par des titres négatifs, en puisant dans un stock limité de jeux de mots et de métaphores scolaires classiques (la mauvaise note, la copie à revoir, le « peut mieux faire »). Toutefois, à l'inverse d'une logique d'accoutumance qui voudrait que les médias soient de plus en plus précis après chaque nouvelle session de Pisa, la recherche révèle que la couverture de Pisa dans la presse écrite, au départ limitée et plutôt technique, s'étend grandement à partir de Pisa 2003, pour ensuite fortement se politiser après l'annonce des résultats de Pisa 2006. Dans ce processus, la taille des articles et la partie consacrée à l'explication des résultats se réduisent, au profit d'une focalisation sur le classement et les réformes souhaitables (Mons, Pons, 2009).

Deuxièmement, s'il est faux de dire que les médias n'évoquent que le classement, il s'avère que le degré d'approfondissement des résultats de l'enquête est de fait très inégal selon les pays, les rédactions, les conjonctures politiques mais aussi les ressources cognitives des acteurs. Le Portugal est un bon exemple. Ce pays ayant choisi, comme le permet l'enquête Pisa, d'administrer en parallèle des questionnaires contextuels adressés aux élèves, à leurs parents et aux chefs d'établissement, un certain nombre de variables explicatives des résultats des élèves portugais sont disponibles dans les publications officielles. Or les chercheurs observent que ces variables sont peu commentées de manière générale et que les commentaires existants se concentrent sur des facteurs explicatifs classiques (l'effet du milieu familial, du sexe ou du type d'établissement), alors que des conclusions aussi essentielles que contre-intuitives (comme la grande variété des résultats au sein d'un même établissement ou d'établissements privés comparables) ne sont jamais évoquées (Afonso, Costa, 2009). En Écosse, malgré quelques approfondissements notamment dans la presse économique ou la version écossaise du supplément éducation du *Times*, les bons résultats sont globalement peu commentés. Nouvelle occasion de se réjouir du bon fonctionnement du système éducatif, Pisa invite peu à questionner les facteurs explicatifs de cette réussite (Grek, Lawn, Ozga, 2009). En France, les médias reprennent globalement entre 2000 et 2004 l'argumentaire visant à expliquer les résultats moyens des élèves français proposé par le ministère lors de la publication des résultats de Pisa 2000, argumentaire qui insiste notamment sur les biais méthodologiques et culturels inhérents à l'enquête. Toutefois, ils le font le plus souvent avec une distance critique et en mobilisant d'autres arguments techniques (puisés dans le rapport ou obtenus par interviews). Si la couverture de Pisa 2003 est bien plus importante et accorde une large place aux arguments mobilisés par l'OCDE

concernant les facteurs de réussite scolaire (autonomie des établissements, climat des écoles, relation enseignants et élèves etc.), Pisa 2006 marque un retour en arrière, les explications laissant place à des propos plus normatifs (Mons, Pons, 2009).

Troisièmement, dans deux des trois pays, la présentation des résultats de l'enquête Pisa dans les médias donne lieu à des instrumentalisations politiques ponctuelles, soit de la part des journalistes eux-mêmes, soit de la part de leurs interlocuteurs. En Écosse par exemple, le principal syndicat britannique d'enseignants du primaire et du secondaire, le NUT (*National Union of Teachers*), utilise les résultats de Pisa pour justifier, cas de la Finlande à l'appui, une nécessaire revalorisation du métier d'enseignant (Grek, Lawn, Ozga, 2009). Les leaders nationalistes font de même pour affirmer la présence de l'Écosse au niveau international, la distinguer du Royaume-Uni et l'intégrer dans « l'arc de la prospérité » composé des pays allant de l'Islande au Nord de l'Europe en passant par l'Irlande. Tout au long de la période, l'édition écossaise du supplément éducation du *Times* use de la référence à Pisa pour prendre position dans le débat public (nécessité de valoriser le métier d'enseignant, insuffisante prise en charge des maux contemporains de l'école anglaise comme la hausse des taux de suicide ou du nombre de jeunes femmes enceintes) ou critiquer l'action du gouvernement (effectifs par classe trop importants, contradiction entre un discours insistant sur l'inclusion sociale et une politique visant à différencier les enseignements). En France, outre l'influence croissante du discours des experts de l'OCDE dans les médias, plusieurs journalistes critiquent la politique de communication envahissante du gouvernement à partir de 2007 (Mons, Pons, 2009).

PISA DANS LE DÉBAT POLITIQUE : DES USAGES PLUS OU MOINS FONDÉS SUR L'ENQUÊTE

Outre ces instrumentalisations politiques des conclusions de l'enquête dans les médias, deux faits majeurs caractérisent le débat politique sur Pisa dans les trois pays retenus. D'une part, l'on assiste à la multiplication, dans les discours de divers acteurs, d'inférences ou d'imputations politiques effectuées à partir de Pisa mais qui, dans de nombreux cas, sont éloignées du strict contenu de l'enquête et des interprétations qu'elle permet. En Écosse, d'après une analyse des débats parlementaires disponibles sur Internet entre 2001 et 2008, Pisa n'est pas utilisé de manière approfondie par les députés dans leurs discours au Parlement mais ponctuellement, comme argument d'autorité, quand il s'agit de mettre le camp opposé dans une situation délicate ou de justifier les réformes à venir. Les principaux responsables des syndicats enseignants, quant à eux, réunis en 2003 lors d'une conférence intersyndicale, déclarent retenir de Pisa trois facteurs ayant un impact significatif sur la réussite des élèves (une bonne discipline scolaire, une haute moralité des enseignants et des établissements plus autonomes) et en appellent en son nom à un enseignement moins discriminant

(Grek, Lawn, Ozga, 2009). Au Portugal, Pisa est parfois utilisé par certains gouvernements pour critiquer les enseignants qui manqueraient d'ambitions pour leurs élèves. Ces critiques n'ont toutefois pas amené les syndicats à s'emparer de l'outil pour proposer leur propre analyse. À l'assemblée, les députés de droite citant occasionnellement Pisa mettent en évidence le manque de lien entre l'augmentation des moyens alloués au système scolaire et les résultats des élèves, quand ceux de gauche insistent sur l'importance du contexte scolaire et du milieu familial d'origine (Afonso, Costa, 2009). En France, après une période caractérisée entre 2001 et 2004 par un intérêt volontairement limité pour Pisa de la part des décideurs et élus de gauche (et avec eux des syndicats d'enseignants), le recours à ce dernier est de plus en plus fréquent dans les discours de ministres de droite à partir de 2005. Le 22 février 2006, le candidat à la présidence de la République, Nicolas Sarkozy, déclare officiellement retenir de Pisa que « les facteurs clés de la réussite d'un système éducatif sont la qualité des enseignants, leur liberté pédagogique et l'autonomie des établissements », autant de liens de causalité difficiles à établir à partir de la seule enquête Pisa.

D'autre part, dans les trois pays, Pisa sert à légitimer des réformes dont le lien avec les conclusions de l'enquête n'est pas toujours direct et qui sont parfois préparées en amont de la publication des résultats, même si cette tendance est plus ou moins prononcée selon les cas. En France, tout au long de son mandat (mai 2007-juin 2009), le ministre de l'éducation Xavier Darcos légitime à plusieurs reprises la réforme de l'enseignement primaire et d'autres mesures ponctuelles par l'enquête Pisa, cette dernière (et d'autres enquêtes internationales) servant à étayer un constat très négatif sur les résultats en baisse de la France, et ce quand bien même les résultats des élèves français dans l'évaluation de certaines compétences ne s'écartent pas significativement de la moyenne (comme en compréhension de l'écrit). Cette situation est dénoncée par six des huit principaux syndicats d'enseignants français, qui rappellent que les enquêtes internationales ne sauraient constituer une évaluation du fonctionnement de l'ensemble du système éducatif français (Mons, Pons, 2009). Au Portugal, Pisa est explicitement mentionné dans certains textes juridiques (lois et décrets principalement) et dans les discours des décideurs pour légitimer un grand nombre de mesures politiques (Afonso, Costa, 2009, p. 73-84), et ce même si certaines d'entre elles sont conçues et mises en œuvre avant la publication des premiers résultats de Pisa (comme la réforme de l'enseignement primaire annoncée en janvier 2001) ou n'intègrent pas une analyse des résultats de Pisa dans la procédure proposée (exemple du nouveau dispositif d'évaluation des enseignants lancé en janvier 2008). En Écosse en revanche, la mobilisation d'une enquête qui interroge les compétences d'élèves de 15 ans par l'équivalent écossais du ministre de l'éducation (*cabinet secretary*) pour justifier devant les députés en décembre 2007 une réforme de l'enseignement pré-obligatoire (*early years*) constitue un cas relativement isolé dans ce pays, plutôt conforté dans ses choix par de très bons résultats.

PISA DANS LE DÉBAT SCIENTIFIQUE : APPROFONDIR LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE ?

Ces inférences, imputations et instrumentalisations politiques sont d'autant plus aisées à effectuer que la publication officielle des résultats de Pisa par l'OCDE et par les autorités en charge de sa mise en œuvre au niveau national ne donne pas lieu à de nombreux approfondissements scientifiques de la part de chercheurs, d'évaluateurs ou d'experts. Au Portugal, si certains professionnels de l'éducation manifestent par divers canaux (blogs, articles de presse, interviews) leur inquiétude au regard de la forte proportion d'élèves en difficulté et avancent, de manière plus ou moins étayée, plusieurs explications (carences de la formation des enseignants du premier degré, faible investissement général des élèves, effets néfastes du redoublement), le monde académique ne s'est pratiquement pas emparé des résultats et données de l'enquête Pisa (Afonso, Costa, 2009).

En Écosse, il existe un haut degré de consensus parmi les experts, les évaluateurs et les chercheurs quant au modèle d'évaluation à privilégier. Celui-ci ne réside pas tant dans le *testing* et le *monitoring* que dans une procédure plus qualitative donnant le privilège à l'auto-évaluation et à l'inspection formulée par des experts indépendants. Dans ce contexte, Pisa s'inscrit en rupture avec ce modèle tout en le confirmant, puisque les résultats sont bons. Ces deux faces d'un même phénomène incitent peu à l'approfondissement des conclusions de l'enquête, d'autant que les experts, les évaluateurs et les chercheurs s'accordent à dire que celle-ci est plus coûteuse que véritablement utile à la compréhension fine de leur système scolaire (Grek, Lawn, Ozga, 2009).

En France enfin, la période 2001-2008 est marquée par l'action ambivalente des évaluateurs nationaux officiels et par la construction lente et très progressive d'un débat académique sur Pisa. Concernant les évaluateurs, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), responsable de la mise en œuvre de Pisa en France, publie régulièrement les résultats de l'enquête par le biais de notes d'information ou de dossiers plus documentés, tout en étant relativement critique à l'égard de la méthodologie d'enquête. Cette critique se manifeste aussi bien par l'argumentaire proposé par la DEPP pour expliquer les résultats de la France à Pisa entre 2001 et 2004 (insistance sur les problèmes de traduction, les biais culturels, la faible accoutumance des élèves aux types de question posées ou la structure de l'échantillon des élèves de 15 ans), que par sa volonté de promouvoir une conception alternative des évaluations standardisées au niveau international et par son souhait, dès 2001, de commanditer auprès de chercheurs et de statisticiens un certain nombre d'expertises sur la qualité scientifique de l'enquête Pisa. Les inspecteurs généraux, quant à eux, investissent très progressivement le thème des comparaisons internationales des acquis des élèves, d'abord par le biais d'actes isolés, puis à travers les groupes disciplinaires de l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN)

concernés par les compétences évaluées dans Pisa. Il faut attendre le 9 avril 2008 pour que le corps dans son ensemble interroge ce thème au cours de son séminaire de printemps, c'est-à-dire dans un contexte d'utilisations accrues des résultats de Pisa par un ministre qui tend à fortement marginaliser et contrôler à la fois ce corps bicentenaire. Les chercheurs, enfin, se structurent progressivement en deux pôles. Certains continuent, dans le prolongement des travaux impulsés par la DEPP, à questionner le bien-fondé méthodologique des épreuves internationales, soit pour interroger les apports de la psychométrie, soit pour étudier le rapport au savoir des élèves, soit pour remettre en cause certaines idées reçues (comme la moindre réussite des élèves français aux questions à choix multiples). D'autres prennent pour acquise la méthodologie de l'enquête Pisa pour mieux exploiter les possibilités d'analyse offertes par ces nouveaux indicateurs de résultats (Mons, Pons, 2009).

CLASSEMENT INTERNATIONAL ET DÉBAT PUBLIC : UNE LOGIQUE DE TOUT ET RIEN

L'analyse de ces trois composantes du débat public suscité par Pisa en Écosse, en France et au Portugal révèle l'absence, dans ces trois pays, d'une étape logique intermédiaire entre la lecture des tableaux et graphiques facilement accessibles et la préconisation de politique publique : celle de l'explication contextualisée des résultats en fonction des particularités de chaque système éducatif. Sans cette phase d'approfondissement, Pisa a principalement agi entre 2001 et 2008 comme un révélateur d'opinions politiques préétablies et de légitimation de positions ou de réformes qui lui préexistaient³. En d'autres termes, la présence d'une enquête internationale, aussi utile soit-elle, ne suffit pas à susciter un apprentissage politique de la part des acteurs de l'éducation. Pour cela, il semble nécessaire qu'un espace commun de questionnement et d'explication se construise autour de cet instrument de régulation. Dans ce contexte, le classement reste une référence essentielle, un passage obligatoire de l'analyse, la source première de la comparaison et un outil de connaissance relativement pauvre. Pour le dire autrement, le classement est à la fois tout et rien.

3. Il convient de rappeler les limites de notre questionnement, abordant la période 2001-2008 (alors que l'apprentissage politique peut prendre plus de temps) et supposant que cet apprentissage passe par la mise en débat public des problèmes inscrits à l'agenda politique des décideurs. Or cette mise à l'agenda peut prendre des voies plus discrètes.

BIBLIOGRAPHIE

AFONSO Natércio, COSTA Estela (Coord.) (2009) : *Use and Circulation of OECD's "Programme for International Student Assessment" (PISA) in Portugal*, Rapport pour le projet *Know&Pol*, Université de Lisbonne, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.

CARVALHO Luís Miguel, COSTA Estela (2009) : *Production of OECD's "Programme for International Student Assessment" (PISA)*, Rapport pour le projet *Know&Pol*, Université de Lisbonne, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.

GREK Sotiria, LAWN Martin, OZGA Jenny (2009) : *Study on the Use and Circulation of PISA in Scotland*, Rapport pour le projet *Know&Pol*, Université d'Edinburgh, Centre d'études sociologiques.

HALL Peter (1993) : « Policy Paradigms, Social Learning and the State: The Case of Economic Policy-Making in Britain », *Comparative Politics*, 25, 3, avril 1993, p. 275-298.

HECLO Hugh (1974) : *Modern Social Politics in Britain and Sweden. From Relief to income Maintenance*, New Haven (Conn.), Yale University Press.

MANGEZ Éric (2008) : *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF.

MONS Nathalie, PONS Xavier (2009) : *La réception de Pisa en France. Connaissances et régulation du système éducatif*, Rapport pour le projet *Know&Pol*, Sciences-Po, Observatoire sociologique du changement.