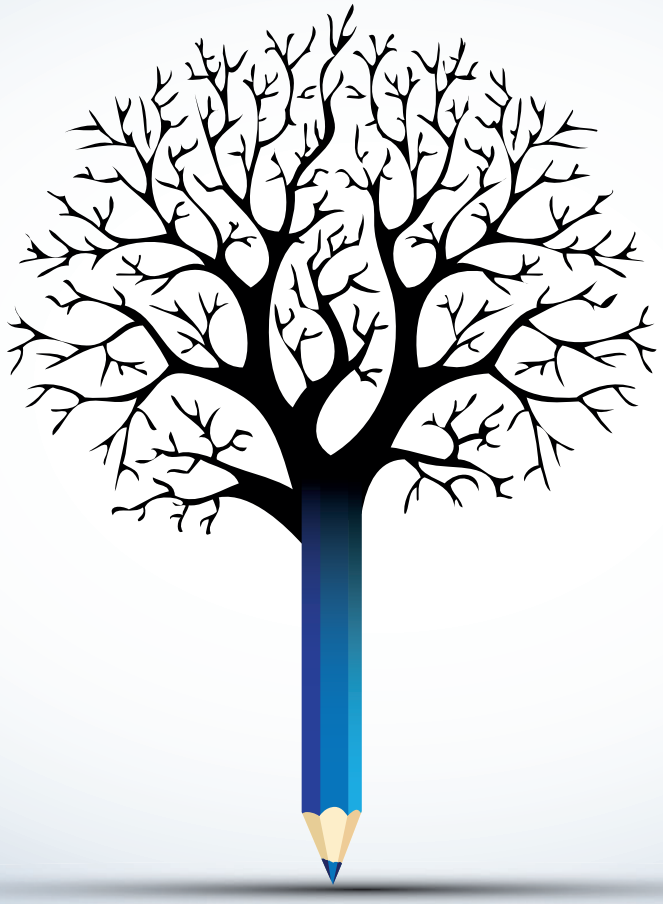
Perspectives des politiques de l'éducation 2015

LES RÉFORMES EN MARCHE



OCDE

VERSION PRÉLIMINAIRE

Perspectives des politiques de l'éducation 2015

LES RÉFORMES EN MARCHE

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr

ISBN 978-92-64-22730-9 (imprimé)
ISBN 978-92-64-22733-0 (PDF)

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

Crédits photo : Couverture © Shutterstock/Sasha Chebotarev

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm*.

© OCDE 2015

La copie, le téléchargement ou l'impression du contenu OCDE pour une utilisation personnelle sont autorisés. Il est possible d'inclure des extraits de publications, de bases de données et de produits multimédia de l'OCDE dans des documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel pédagogique, sous réserve de faire mention de la source et du copyright. Toute demande en vue d'un usage public ou commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à *rights@oecd.org*. Toute demande d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales devra être soumise au Copyright Clearance Center (CCC), *info@copyright.com*, ou au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), *contact@cfcopies.com*.

Avant-propos

De plus en plus, les pouvoirs publics s'efforcent de déterminer comment mener à bien d'ambitieuses réformes dans le secteur éducatif afin d'en améliorer les résultats, mais ces changements ne sont pas faciles à instaurer. Faire évoluer le système éducatif prend du temps, les choix à faire ne sont pas toujours évidents, les groupes d'intérêts peuvent entraver les réformes et les dirigeants peuvent se heurter à des priorités difficilement conciliables ou manquer d'informations probantes sur les mesures les plus efficaces dans leur situation. L'édition 2015 des Perspectives des politiques de l'éducation – Les réformes en marche *a pour objectif d'aider les pouvoirs publics en leur présentant des solutions contribuant à formuler et à mettre en œuvre des mesures susceptibles de faire avancer les systèmes éducatifs.*

Conçues à l'intention des décideurs, des analystes et des professionnels de l'éducation qui cherchent des informations et des analyses sur les politiques éducatives, les Perspectives des politiques de l'éducation 2015 *examinent le besoin d'amélioration du secteur éducatif selon une approche comparative, en tenant compte de l'importance du contexte national. À travers l'étude du contexte, des défis et de l'expérience de mise en œuvre des réformes éducatives dans différents pays, l'ouvrage propose des orientations et des stratégies visant à faciliter le changement. Il présente également une étude comparative de l'évolution des politiques publiques et examine des réformes particulières dans l'ensemble de l'OCDE afin d'aider les pays à apprendre les uns des autres et à choisir les réformes les mieux adaptées à leurs besoins et à leur situation.*

La série des Perspectives des politiques de l'éducation, *lancée en 2012, a pour ambition d'apporter un éclairage nouveau en prévision des réformes éducatives à venir, en croisant les informations relatives aux initiatives nationales et les données quantitatives et qualitatives disponibles au sein de l'OCDE. Elle s'appuie sur les indicateurs internes à l'Organisation, tels que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), ainsi que sur la publication annuelle* Regards sur l'éducation *et les études nationales et thématiques de l'OCDE, notamment les travaux consacrés aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, aux enseignants, à la direction d'établissement, à l'évaluation au service de l'amélioration des résultats scolaires, à l'équité et à la qualité dans le secteur éducatif, à la gestion de systèmes éducatifs complexes, à l'éducation et à la formation professionnelle, et à l'enseignement supérieur.*

L'édition 2015 des Perspectives des politiques de l'éducation – Les réformes en marche *se propose d'aider les pays et leurs dirigeants à tirer des enseignements de l'expérience des autres, dans le but d'améliorer les politiques éducatives et, par là même, la vie de tous les citoyens.*

Table des matières

Remerciements 17
Acronymes 13
Résumé 21
Editorial 19

Chapitre 1. **Améliorer l'éducation : Les moyens d'action** 25
La mise en œuvre de réformes efficaces dans le domaine de l'éducation : une nécessité 26
Améliorer l'éducation : quels moyens d'action ? 32
Cadre d'analyse des *Perspectives des politiques de l'éducation* : leviers 35
Exemples de politiques et réformes mises en œuvre dans les pays de l'OCDE 41
Bibliographie 45

Partie I

Tendances

Chapitre 2. **Équité et qualité dans le secteur éducatif** 49
Principaux résultats 50
Les systèmes éducatifs doivent viser l'équité et la qualité 51
Moyens d'action à mettre en œuvre pour garantir l'équité et la qualité du système éducatif 52
Développer l'éducation et l'accueil des jeunes enfants 53
Agir sur les politiques systémiques qui nuisent à l'équité 57
Soutenir les élèves et les établissements défavorisés 59
Bibliographie 63

Chapitre 3. **Préparer les élèves au monde de demain** 65
Principaux résultats 66
Les systèmes éducatifs doivent mieux préparer les élèves aux défis qui les attendent 67
Moyens d'action pour préparer les élèves au monde de demain 68
Permettre aux élèves d'achever avec succès le deuxième cycle du secondaire . . . 69
Garantir la qualité de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP) 73
Œuvrer pour le développement de l'enseignement supérieur 78
Fluidifier les transitions entre parcours de formation et faciliter l'entrée dans la vie active 82
Bibliographie 85

Chapitre 4. **Améliorer le système scolaire** 87
Principaux résultats 88
Établissements d'enseignement et environnements d'apprentissage – il reste du chemin à parcourir 88
Moyens d'action envisageables pour faire progresser les établissements d'enseignement 90
Favoriser l'instauration d'environnements d'apprentissage positifs 91
Renforcer l'efficacité des chefs d'établissement 95
Recruter, former et maintenir en poste des enseignants de qualité 98
Bibliographie 104

Chapitre 5. **Améliorer les résultats scolaires grâce à l'évaluation** 105
Principaux résultats 106
L'évaluation est un levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement 106
Moyens d'action mis en œuvre dans le domaine de l'évaluation pour améliorer les acquis des élèves 108
L'évaluation systémique au service de l'amélioration 109
Recours à l'évaluation interne et externe pour garantir la qualité 111
Recourir aux démarches sommative et formative pour évaluer les élèves 114
Bibliographie 118

Chapitre 6. **Diriger les systèmes éducatifs** 119
Principaux résultats 120
Stratégies de gouvernance et de financement du système éducatif 120
Moyens d'action mis en œuvre pour diriger les systèmes éducatifs 122
Assurer une gouvernance efficace des systèmes éducatifs 122
Financement des systèmes éducatifs 128
Bibliographie 134

Partie II

Gros plan sur les réformes

Chapitre 7. **Réformer l'évaluation dans le secteur éducatif** 137
Principaux résultats 138
Défis associés aux réformes de l'évaluation 138
L'évaluation des élèves au service de l'apprentissage 140
Mieux faire connaître l'auto-évaluation des établissements d'enseignement 145
Adopter une approche globale à l'égard de l'évaluation des systèmes éducatifs 149
Bibliographie 154

Chapitre 8. **Mettre en place et pérenniser des environnements d'apprentissage novateurs** 155
Principaux résultats 156
Mettre en place et pérenniser des environnements d'apprentissage novateurs : les enjeux 156
Caractéristiques clés des environnements d'apprentissage novateurs 157

Appliquer des stratégies politiques pour mettre en place et pérenniser des environnements d'apprentissage novateurs . . . 161
Conclusions . . . 174
Bibliographie . . . 175

Chapitre 9. **Mettre en œuvre les réformes scolaires** . . . 177
Principaux résultats . . . 178
Mettre en œuvre les réformes scolaires : les défis . . . 178
Programmes d'amélioration scolaire : les clés de la réussite . . . 179
Les facteurs d'une mise en œuvre réussie . . . 188
Conclusion . . . 192
Bibliographie . . . 193
Annexe 9A.1. Études scientifiques sur le thème de l'amélioration scolaire . . . 195

Chapitre 10. **Partenariats avec les syndicats d'enseignants pour les réformes** . . . 197
Principaux résultats . . . 198
Implication des syndicats d'enseignants dans les politiques de l'éducation . . . 198
Vue d'ensemble des syndicats d'enseignants et de leur implication auprès des pouvoirs publics . . . 199
Priorités pour l'implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics et approches envisageables . . . 201
Conclusion . . . 204
Bibliographie . . . 205

Chapitre 11. **Établir une coopération constructive avec les employeurs** . . . 207
Principaux résultats . . . 208
Établir une coopération constructive avec les employeurs . . . 208
Modalités de participation des organisations patronales à l'élaboration des politiques dans le domaine de l'éducation . . . 209
Priorités des employeurs pour la réforme de l'éducation . . . 211
Options pour la participation du secteur privé à la politique de l'éducation . . . 213
Conclusion . . . 214
Bibliographie . . . 215

Partie III

Notes par pays

Chapitre 12. **Notes par pays sur les politiques de l'éducation** . . . 219
Allemagne . . . 220
Australie . . . 224
Autriche . . . 228
Belgique . . . 232
Canada . . . 236
Chili . . . 240
Corée . . . 244
Danemark . . . 248
Espagne . . . 252

Estonie 256
États-Unis 260
Finlande 264
France 268
Grèce 272
Hongrie 275
Irlande 279
Islande 283
Israël 286
Italie 290
Japon 294
Luxembourg 298
Mexique 302
Norvège 306
Nouvelle-Zélande 310
Pays-Bas 314
Pologne 318
Portugal 322
République slovaque 326
République tchèque 330
Royaume-Uni 334
Slovénie 338
Suède 342
Suisse 346
Turquie 348

Annexe A. **Liste des contributeurs** 353

Tableaux

1.1. Variation annualisée des compétences PISA dans les pays de l'OCDE, 2000-12 . . 30
1.2. Les leviers des *Perspectives des politiques de l'éducation* 35
2.1. Politiques mises en œuvre pour améliorer l'offre de services d'EAJE, 2008-14. . . . 55
2.2. Politiques influant sur les pratiques systémiques qui nuisent à l'équité, 2008-14 57
2.3. Politiques en faveur des élèves et des établissements défavorisés, 2008-14 61
3.1. Politiques mises en œuvre pour faire progresser le nombre d'élèves qui achèvent le deuxième cycle du secondaire, 2008-14 70
3.2. Politiques mises en œuvre pour mettre sur pied des cursus d'EFP de qualité, 2008-14 75
3.3. Politiques mises en œuvre pour renforcer la qualité de l'enseignement supérieur et améliorer l'accès à ce niveau d'enseignement, 2008-14 80
3.4. Politiques mises en œuvre pour faciliter les transitions au sein du système éducatif et le passage à la vie active, 2008-14 83
4.1. Politiques mises en œuvre pour instaurer des environnements d'apprentissage positifs, 2008-14 94
4.2. Politiques mises en œuvre pour professionnaliser la direction des établissements, 2008-14 97
4.3. Politiques visant la profession enseignante, 2008-14 101
5.1. Politiques mises en œuvre à l'appui de l'évaluation systémique, 2008-14 110

5.2. Politiques mises en œuvre en matière d'évaluation des établissements, 2008-14 113
5.3. Politiques mises en œuvre en matière d'évaluation des élèves, 2008-14 116
6.1. Politiques mises en œuvre dans le domaine de la gouvernance, 2008-14 126
6.2. Politiques mises en œuvre dans le domaine du financement, 2008-14 131

Graphiques

1.1. Performance des élèves et équité 29
1.2. Pourcentage d'individus au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population, selon le groupe d'âge (2012). . 31
1.3. Compétences moyennes des adultes en numératie, selon le groupe d'âge (2012) 32
1.4. Répartition des politiques d'éducation selon le levier, 2008-14 43
1.5. Répartition des politiques d'éducation selon leur champ d'action, 2008-14. . . 44
2.1. Pourcentage d'élèves de 15 ans sous le niveau 2 de compétence en mathématiques (2003 et 2012) 51
2.2. Taux de scolarisation à l'âge de 3 ans dans l'enseignement préprimaire (2005 et 2012) 54
2.3. Risque relatif de faible performance selon les caractéristiques personnelles des élèves (2012). 60
3.1. Niveau de formation des 25-34 ans (2012) 68
3.2. Effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière d'enseignement (générale ou professionnelle) (2012). 74
3.3. Pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population, selon le groupe d'âge (2012) 78
3.4. Jeunes non scolarisés et sans emploi (2012) 83
4.1. L'environnement d'apprentissage (2012) 90
4.2. Autonomie des établissements en matière de programmes et d'évaluation et performance en mathématiques dans les pays de l'OCDE (2012) 92
4.3. Indice de direction pédagogique (2012) 96
4.4. Sentiment des enseignants d'être préparés à l'enseignement (2013) 100
5.1. Utilisations les plus fréquentes des évaluations des élèves, selon les déclarations des chefs d'établissement (2012). 107
5.2. Évaluation des établissements à des fins d'assurance qualité et d'amélioration des établissements (2012). 112
5.3. Utilisation de pratiques d'évaluation pour identifier des aspects de l'enseignement ou des programmes qui pourraient être améliorés. 115
6.1. Un aperçu des mécanismes de gouvernance parmi les pays de l'OCDE 123
6.2. Variation des dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le niveau d'enseignement (2011) 130
10.1. Implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics sur la politique éducative (2013) 202
10.2. Implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics dans les différents domaines de la politique de l'éducation (2013) 203
10.3. Implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics sur la politique de formation (2013). 203
10.4. Implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics dans les différents domaines de la politique de formation (2013) 204
11.1. Modes de participation au débat sur l'éducation et efficacité perçue de ces derniers 210

11.2. Pourcentage de répondants estimant que les diplômés/nouveaux embauchés sont bien préparés pour la vie active 211
12.1. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Allemagne 221
12.2. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Australie 225
12.3. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Autriche 229
12.4. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Belgique 233
12.5. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Canada 237
12.6. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Chili 241
12.7. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Corée 245
12.8. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Danemark 249
12.9. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Espagne 253
12.10. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Estonie 257
12.11. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : États-Unis 261
12.12. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Finlande 265
12.13. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : France 269
12.14. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Grèce 273
12.15. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Hongrie 276
12.16. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Irlande 280
12.17. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Islande 284
12.18. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Israël 287
12.19. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Italie 291
12.20. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Japon 295
12.21. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Luxembourg 299
12.22. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Mexique 303
12.23. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Norvège 307
12.24. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Nouvelle-Zélande . . 311
12.25. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Pays-Bas 315
12.26. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Pologne 319
12.27. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Portugal 323
12.28. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : République slovaque 327
12.29. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : République tchèque 331
12.30. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Royaume-Uni 335
12.31. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Slovénie 339
12.32. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Suède 343
12.33. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Suisse 347
12.34. Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Turquie 349

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871

http://www.youtube.com/oecdilibrary

http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks
Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : *http://dx.doi.org*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Acronymes

A3ES	*Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior* – Agence d'évaluation et d'homologation de l'enseignement supérieur (Portugal)
ADIPPDE	Autorité de l'assurance qualité dans l'enseignement primaire et secondaire (Grèce)
ADQS	Agence pour le développement de la qualité scolaire (Luxembourg)
AHS	*Allgemeinbildende Höhere Schule* – Établissements d'enseignement secondaire général (Allemagne)
AITSL	*Australian Institute for Teaching and School Leadership* – Institut australien pour l'enseignement et la direction d'établissement (Australie)
ALC	*Area Learning Communities* – Groupements pédagogiques locaux (Irlande du Nord, Royaume-Uni)
ARES	Académie de recherche et d'enseignement supérieur (Communauté française de Belgique)
ASQA	*Australian Skills Quality Authority* – Autorité fédérale chargée du niveau de qualité des compétences (Australie)
ATP	*Asesores Técnico-pedagógicos* – Conseillers technico-pédagogiques (Mexique)
BDA	*Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* – Confédération des associations patronales allemandes (Allemagne)
BDI	*Bundesverband der Deutschen Industrie* – Fédération de l'industrie allemande (Allemagne)
BIAC	Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE
CAE	*Crédito con Aval del Estado* – Système de prêts étudiants privés subventionnés (Chili)
CCR	Programme « *College and Career Ready* » – Programme visant à s'assurer que les élèves sont prêts à poursuivre des études supérieures ou à travailler à l'issue de leurs études secondaires (États-Unis)
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Suisse)
CEC	Cadre européen des certifications
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEUVIZ	*Centralno evidenco udeležencev vzgoje in izobraževanja* – Registre central des élèves et étudiants (Slovénie)
CfE	Curriculum for Excellence – Programme scolaire au service de l'excellence (Écosse, Royaume-Uni)
CIEL	*Centre for Innovative Educational Leadership* – Centre pour une direction scolaire innovante (Colombie britannique, Canada)
CIS	Commission d'inclusion scolaire (Luxembourg)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
Cito	Institut central pour le développement des examens (Pays-Bas)
CMEC	Conseil des ministres de l'éducation du Canada

CNESCO	Conseil national d'évaluation du système scolaire (France)
COAG	*Council of Australian Governments* – Conseil des gouvernements australiens (Australie)
ComUE	Communautés d'universités et établissements (France)
CONAEDU	*Consejo Nacional de Autoridades Educativas* – Conseil national des autorités éducatives (Mexique)
CQEP	*Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* – Centres de qualification et d'enseignement professionnel (Portugal)
ČŠI	*Česká školní inspekce* – Inspection scolaire nationale (République tchèque)
DBFM	*Design Build Finance Maintain* (Concevoir Construire Financer Entretenir)
DEIS	*Delivering Equality of Opportunity In Schools: An Action Plan for Educational Inclusion* – L'égalité des chances à l'école : plan d'action en faveur de l'intégration scolaire (Irlande)
DoDEA	*Department of Defense Education Activity* – Système d'enseignement relevant du ministère de la Défense (États-Unis)
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
Éclair	Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (France)
EDUCANZ	*Education Council of Aotearoa* – Conseil de l'enseignement de Nouvelle-Zélande
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EES	Établissement d'enseignement supérieur
EFP	Éducation et formation professionnelles
EJE	Éducation des jeunes enfants
EK	*Elinkeinoelämän keskusliitto* – Confédération des industries finlandaises (Finlande)
EPP	Évaluation des pratiques pédagogiques (Grèce)
EQAR	*European Quality Assurance Register for Higher Education* – Registre européen des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
EREP	*Escolas de Referência do Ensino Profissional* – Écoles de référence de l'enseignement professionnel (Portugal)
ESaGS	*Every School a Good School* – Programme d'amélioration des établissements d'enseignement (Irlande du Nord, Royaume-Uni)
ESEA	*Elementary and Secondary Education Act* – Loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire (États-Unis)
ESI	*Effective School Improvement* – Projet d'amélioration de l'efficacité des établissements d'enseignement
ESO	*Educación Secundaria Obligatoria* – Enseignement secondaire obligatoire (Espagne)
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation (France)
ETB	*Educational and Training Board* – Conseil de l'enseignement et de la formation
Evš	*Evidenca visokega šolstva* – Système d'information électronique sur l'enseignement supérieur (Slovénie)
FET	*Further Education and Training* – Enseignement et formation complémentaires (Irlande)
FFO	*Fondo di finanziamento ordinario* – Fonds de fonctionnement (Italie)
FP	Formation professionnelle (Suisse)
GAN	*Global Apprenticeship Network* – Réseau mondial de l'apprentissage
GCSE	*General Certificate of Secondary Education* – Certificat général de l'enseignement secondaire

IAEA	Improving the Quality of Education for All Project – Projet « Améliorer la qualité de l'éducation pour tous » (Angleterre, Royaume-Uni)
IE	Internationale de l'éducation
ILE	*Innovative Learning Environments* – Environnements pédagogiques novateurs
INDIRE	*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa* – Institut national de la documentation, de l'innovation et de la recherche en éducation (Italie)
INEE	*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* – Institut national pour l'évaluation de l'enseignement (Mexique)
INIFED	*Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa* – Institut national pour les infrastructures physiques de l'éducation (Mexique)
INVALSI	*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione* – Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation (Italie)
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres (France)
KiFöG	*Kinderförderungsgesetz* – Loi relative à l'aide à l'enfance (Allemagne)
KMK	*Kultusministerkonferenz* – Conférence permanente des ministres de l'éducation et de la culture des *Länder* (Allemagne)
LOMCE	*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* – Loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (Espagne)
LVS	*Leerlingvolgsysteem* – Système de suivi des élèves (Pays-Bas)
MEXT	Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie (Japon)
MSIP	*Manitoba School Improvement Programme* – Programme d'amélioration des établissements d'enseignement du Manitoba (Manitoba, Canada)
NAHVE	Agence nationale suédoise pour la formation supérieure professionnelle
NAP-I	*Nationalen Aktionsplan Integration* – Plan d'action national sur l'intégration (Allemagne)
NAPLAN	*National Assessment Program – Literacy and Numeracy* – Plan national d'évaluation – lecture, écriture et calcul (Australie)
NASWD	*National Agreement for Skills and Workforce Development* – Accord national pour le développement des compétences et de la main-d'œuvre (Australie)
NCEA	*National Certificate of Educational Achievement* – Certificat national de réussite scolaire (Nouvelle-Zélande)
NMS	*Neue Mittelschule* – Nouvelle école secondaire (Autriche)
NOII	*Networks of Inquiry and Innovation* – Réseaux d'enquête et d'innovation (Colombie britannique, Canada)
NOKUT	*Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen* – Agence nationale pour l'assurance qualité dans l'enseignement (Norvège)
NP	*National Partnership Agreement on Skills Reform* – Accord de partenariat national sur la réforme des compétences (Australie)
NUV	*Národní ústav pro vzdělávání* – Institut national de l'enseignement (République tchèque)
OIE	Organisation internationale des employeurs
OIT	Organisation internationale du travail
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PIB	Produit intérieur brut

PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPC	Perfectionnement professionnel continu
PREMAC	*Plano de Redução e Melhoria da Administração Central* – Plan de réduction et d'amélioration de l'administration centrale (Portugal)
PSU	*Prueba de Selección Universitaria* – Épreuve de sélection universitaire (Chili)
QIBB	*Qualitätsinitiative Berufsbildung* – Systèmes de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement professionnel (Autriche)
REP	Réseaux d'éducation prioritaire (France)
RRS	Réseau de réussite scolaire (France)
RSG	Réformes scolaires globales
RTT	*Race to The Top* – Programme de subventions accordées sur appel d'offres (États-Unis)
SESC	Statut économique, social et culturel
SIES	*Servicio de Información de Educación Superior* – Service d'information de l'enseignement supérieur (Chili)
SLA	Student Learning Assessments – Évaluation des acquis des élèves (Alberta, Canada)
SNTE	*Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* – Syndicat national des professionnels de l'enseignement (Mexique)
SNV	*Servizio Nazionale di Valutazione* – Service national d'évaluation (Italie)
SOLAS	*An tSeirbhís Oideachais Leanúnaigh agus Scileanna* – Autorité chargée de la formation complémentaire (Irlande)
SQA	*Schulqualität in der Allgemeinbildung* – Systèmes de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement général (Autriche)
SRS	*Schooling Resource Standard* – Norme sur les ressources pédagogiques (Australie)
STIM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage
TEIP	*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* – Territoires éducatifs d'intervention prioritaire (Portugal)
TES	*Tertiary Education Strategies* – Stratégies d'enseignement supérieur (Nouvelle-Zélande)
TIC	Technologies de l'information et des communications
TUAC	Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE
TÜB TAK	Conseil national de la recherche scientifique et technologique (Turquie)
TUREM	Centres de formation dans le secteur du tourisme (Turquie)
TUSIAD	Association nationale des industries et entreprises (Turquie)
UE	Union européenne
UMEM	Projet de centres spécialisés dans la formation professionnelle (Turquie)
WMR	*Western Metropolitan Region* – Région métropolitaine de l'ouest (Victoria, Australie)
YÖK	Conseil de l'enseignement supérieur (Turquie)
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Remerciements

Cet ouvrage est le fruit d'un effort collectif des pays membres et du Secrétariat de l'OCDE. Il a été rédigé par l'équipe de l'OCDE chargée des *Perspectives des politiques de l'éducation,* Diana Toledo Figueroa, Juliana Zapata et Sylvain Fraccola, dirigée par Beatriz Pont, sous la supervision de Richard Yelland, Chef de la Division Conseil et mise en œuvre des politiques éducatives, et d'Andreas Schleicher, qui dirige la Direction de l'éducation et des compétences.

Nous remercions sincèrement les nombreuses personnes qui ont apporté leur contribution aux *Perspectives des politiques de l'éducation*. Tout au long de ces travaux, les membres du Comité des politiques d'éducation et les coordinateurs nationaux ont apporté conseils et commentaires. Des contributions précieuses sont venues du Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE (Johnny Greenhill), de la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (John Bangs) et de l'Unité des Bureaux nationaux à la Commission européenne (Mónika Képe-Holmberg), ainsi que de collègues au sein de la Direction de l'éducation et des compétences (Tracey Burns, Corinne Heckmann, David Istance, Deborah Nusche, Paulo Santiago, Claire Shewbridge et Désirée Wittenberg). À différentes étapes du processus, Étienne Albiser, Queralt Capsada, Anaïs De Fresnoye, Oren Geva, Lorenz Klumpp, Soumaya Maghnouj, Judith Peterka et Annette Skalde ont apporté des éléments dans le cadre de l'équipe des *Perspectives*, et le rapport a également bénéficié d'un examen supplémentaire par Yuri Belfali, Eric Charbonnier, Arno Engel, Simon Field, Pedro García de León, Ineke Litjens, Patricia Mangeol, Anna Pons, David Valenciano et Sophie Vayssettes.

Sylvain Fraccola a contribué à la communication, Lynda Hawe et Susan Copeland ont apporté une aide précieuse au processus d'édition, Rachel Linden et Laura McDonald ont assuré l'appui administratif, et Marika Boiron pour la coordination de la version française. L'annexe A présente la liste des coordinateurs nationaux ainsi que des spécialistes qui ont apporté leur contribution à ce rapport.

Éditorial

À la crise financière succède une lente reprise économique et les gouvernements nationaux font tout leur possible pour lutter contre le chômage et les inégalités, et promouvoir la compétitivité. De plus en plus, ils se tournent vers l'éducation pour restaurer une croissance économique durable et inclusive. En 2010, il a été estimé que si tous les pays obtenaient les mêmes résultats moyens que la Finlande, qui possède l'un des systèmes éducatifs les plus performants des pays de l'OCDE au regard de l'enquête PISA, les gains qui en résulteraient seraient de l'ordre de 260 mille milliards d'USD sur la durée de vie des individus nés cette année-là.

Des systèmes éducatifs performants ont sur la vie des citoyens de multiples retombées positives. Les personnes qui possèdent au moins un diplôme du deuxième cycle du secondaire sont plus susceptibles d'occuper un emploi et les diplômés de l'enseignement supérieur perçoivent des salaires plus élevés. Des niveaux de compétence en littératie et de formation plus élevés sont associés à de meilleurs résultats d'ordre social, notamment en termes de santé, de confiance envers les autres et de participation à la vie politique.

Les dépenses d'éducation se sont maintenues pendant la crise : l'éducation est considérée comme un investissement – qui plus est, de plus en plus important. Les pouvoirs publics cherchent plus que jamais à utiliser le mieux possible cet investissement et à s'assurer qu'il porte ses fruits, qu'il est juste et qu'il est efficient. Les *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 – Les réformes en marche* révèlent l'ampleur des réformes entreprises dans les 34 pays membres de l'OCDE et détaillent plus de 450 initiatives individuelles prises au cours des sept dernières années.

Ces réformes portent sur tous les aspects de la politique éducative, qu'il s'agisse de renforcer l'équité en soutenant les élèves défavorisés comme de fournir des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, de mettre en place des procédures d'évaluation ou de faciliter le passage de l'école à la vie active. Les mesures d'amélioration de l'enseignement en classe sont particulièrement mises en avant, dans la mesure où les enseignants sont déterminants dans la réussite de leurs élèves : plus d'une réforme sur cinq dans les pays de l'OCDE porte sur l'efficacité des enseignants et sur les programmes scolaires.

Les systèmes éducatifs sont des entités complexes à diriger et à réformer. Ils touchent chaque enfant de l'ensemble des pays membres de l'OCDE : plus de 200 millions d'enfants sont scolarisés, depuis la Norvège jusqu'en Nouvelle-Zélande, et depuis Santiago jusqu'à Séoul. Élèves, parents, administrateurs, enseignants et politiques sont concernés. Les changements ne peuvent porter sur un domaine sans toucher les autres. Les réformes doivent être systématiques, durables et efficaces. Nombre des initiatives décrites dans cet ouvrage peuvent être trop récentes pour en évaluer l'impact, mais il est évident qu'elles ne

réussiront que si on leur en laisse le temps, après quoi seulement les retombées pourront être analysées.

À travers l'examen des réformes et des tendances, le présent rapport a pour ambition d'aider les décideurs et ceux qui influent sur les pratiques et l'offre dans le secteur éducatif à améliorer la réussite des élèves et les résultats. Il s'appuie sur le vaste ensemble de données que possède l'OCDE sur l'éducation, notamment les enquêtes PISA, TALIS, PIAAC ainsi que *Regards sur l'éducation*, et adopte une approche structurée, en identifiant les moyens d'action communs à chaque système.

En matière de réforme éducative, il ne faut jamais relâcher les efforts ; c'est pourquoi ce rapport n'est qu'un début : il porte sur une période marquée par la crise financière et fait le point des initiatives qui ont été prises dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Les réformes doivent prendre en compte un avenir qui sera caractérisé par la poursuite du progrès technologique, de l'évolution démographique et de la mondialisation. Les décideurs n'ont souvent que peu de temps pour démontrer l'efficacité avec laquelle ils parviennent à mettre en œuvre des réformes permettant d'améliorer les résultats du système éducatif, c'est pourquoi il peut être difficile de hiérarchiser les priorités. Paradoxalement peut-être, si l'on ne peut que se féliciter des multiples preuves de la volonté de réforme des pays de l'OCDE, il peut aussi être nécessaire de prendre du recul et de réfléchir à plus long terme, à la fois sur ce qui a été fait et sur ce qu'il est maintenant nécessaire d'accomplir. L'objectif de ce rapport est d'étayer cette réflexion et, ainsi, de contribuer à élaborer des politiques et des réformes meilleures, pour une éducation meilleure.

Résumé

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, plus de 12 % des dépenses publiques sont consacrés à l'éducation. Pourtant, des enquêtes internationales, telles que le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves, montrent des écarts considérables entre les sommes dépensées et les résultats obtenus. Cette première édition des *Perspectives des politiques de l'éducation* a pour objet d'aider les décideurs et les autres acteurs du secteur éducatif à comprendre comment leurs homologues dans d'autres pays répondent à des défis communs, qu'il s'agisse d'accueillir des élèves d'origines multiples comme de prendre des mesures rendant les établissements comptables de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Le présent rapport propose un tableau détaillé de quelque 450 réformes éducatives qui ont été menées dans l'ensemble des pays de l'OCDE entre 2008 et 2014. Ces initiatives s'inscrivent dans des contextes particuliers, mais elles peuvent néanmoins inspirer les décideurs qui cherchent des moyens efficaces d'améliorer leurs propres systèmes éducatifs.

Politiques de l'éducation : les tendances

Près d'un élève de 15 ans sur cinq dans les pays de l'OCDE ne possède pas les compétences minimales nécessaires pour prendre pleinement sa place dans la société actuelle. Environ 16 % des réformes récentes sont ciblées sur la **qualité et l'équité** dans le secteur éducatif. De nombreux pays ont pour priorité de soutenir les élèves défavorisés ou les établissements accueillant des élèves d'origines diverses. Parmi les mesures prises dans ce sens, on peut citer le soutien de la Nouvelle-Zélande aux Maori et aux peuples des îles du Pacifique, l'initiative anglaise *Pupil Premium* et la loi chilienne sur les subventions préférentielles. Dans le même temps, l'Australie et la Pologne ont pour priorité d'augmenter le taux de préscolarisation des jeunes enfants et d'améliorer la qualité des services préscolaires qui les accueillent.

Environ 29 % des réformes étudiées dans ce rapport visent à mieux **préparer les élèves au monde de demain**. Dans ce but, de nombreux pays s'attachent à améliorer la qualité et la pertinence de leurs programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP) ou à étendre leurs systèmes de formation pratique et d'apprentissage. Le Portugal a lancé une stratégie d'EFP globale, tandis que le Danemark et la Suède ont réformé leurs programmes d'EFP. De nombreux pays ont également instauré des mesures visant à s'assurer que les élèves peuvent trouver un emploi ou poursuivre des études post-secondaires. Des cadres nationaux de certifications ont également été révisés, souvent en collaboration avec l'Union européenne, afin de renforcer la transparence dans l'ensemble des systèmes éducatifs.

L'**amélioration du système scolaire** constitue également une priorité (sur laquelle portent 24 % des réformes examinées dans ce rapport), l'objectif étant de créer des

environnements d'apprentissage favorables et d'attirer et de maintenir en poste des enseignants performants. Les mesures liées aux enseignants sont d'ailleurs prioritaires : l'Australie a créé l'*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, et les Pays-Bas ont conçu un programme spécifique en direction des enseignants. La France et les États-Unis se sont concentrés sur l'amélioration de la formation initiale des enseignants, alors que la Finlande a adopté des mesures destinées à créer un système de développement professionnel pour le personnel scolaire. Certains pays nordiques, ainsi que le Japon, ont réformé leurs programmes scolaires.

Pour guider leurs efforts de réforme, les systèmes scolaires s'appuient sur des **mécanismes d'évaluation**. Environ 14 % des mesures analysées ici portent sur cette facette de l'éducation. Le Chili et le Mexique ont, par exemple, renforcé leurs structures d'évaluation, et l'Italie, à travers son projet VALES, a mis en place des mesures visant à élaborer des instruments et des processus de soutien à l'évaluation interne et externe des établissements d'enseignement.

La **gouvernance** des systèmes éducatifs devenant de plus en plus complexe (9 % des réformes étudiées portent sur des problèmes de gouvernance), certains pays définissent une vision globale de leurs systèmes éducatifs (la réforme danoise des *Folkeskole* et les stratégies et priorités convenues à l'échelle nationale au Canada) ou précisent les rôles et responsabilités, soit en créant de nouvelles entités, soit en réorganisant les mécanismes de gouvernance locale (Estonie). Le **financement** fait également l'objet de nombreuses réformes : 12 % de l'ensemble des mesures étudiées dans le rapport, au niveau systémique (*Race to the Top* aux États-Unis et la loi sur l'investissement pour l'avenir en Allemagne), au niveau des établissements (le programme mexicain *Escuelas dignas* et les réformes du financement des établissements en Belgique), et au niveau des élèves (par exemple en Nouvelle-Zélande).

Une mise en œuvre réussie des réformes

Les réformes de l'éducation ne peuvent être efficaces que si elles s'appuient sur une mise en œuvre efficace. Cela signifie par exemple que pour soutenir des réformes dans le domaine de l'évaluation, il faut disposer d'un cadre cohérent, avec des capacités suffisantes pour mener et interpréter des évaluations à tous les niveaux du système éducatif. Pour instaurer avec succès des innovations dans l'environnement d'apprentissage, ces innovations doivent répondre concrètement à des problèmes particuliers d'enseignement et d'acquisition des connaissances. Et pour améliorer la qualité de l'enseignement dispensé à l'école, les mesures prises doivent s'attacher à changer les pratiques en classe, à équilibrer pressions et soutiens extérieurs, et à définir et poursuivre des objectifs sur le long terme.

De façon plus générale, l'analyse des réformes étudiées sont celles qui tournent autour des élèves et de l'apprentissage, qui visent à consolider les capacités des enseignants et qui font participer l'ensemble des acteurs concernés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les syndicats d'enseignants et les associations patronales en particulier, s'impliquent de plus en plus dans la mise en œuvre des réformes. Les syndicats d'enseignants appellent à un dialogue plus structuré avec les pouvoirs publics, tandis que les entreprises souhaitent établir des liens plus étroits avec le système éducatif.

Autre observation importante : l'analyse montre qu'une fois les réformes adoptées, il y a peu de suivi. Seuls 10 % des mesures étudiées dans ce rapport font l'objet d'une étude

d'impact. Une évaluation plus rigoureuse et plus systématique des retombées des mesures prises sera non seulement payante à terme, mais elle est également essentielle pour mettre au point les moyens d'action les plus utiles, les plus pratiques et les plus efficaces dans le domaine de l'éducation.

Chapitre 1

Améliorer l'éducation : Les moyens d'action

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

Dans la zone de l'OCDE et au-delà, il est largement acquis que l'innovation, les connaissances et les compétences sont indispensables à la croissance et au développement. Dans certains pays, les inégalités se creusent, le chômage des jeunes augmentant et les plus défavorisés se faisant distancer (OCDE, 2014a). Dans le cadre des efforts qu'ils déploient pour améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité du système éducatif, les pouvoirs publics sont confrontés à des contraintes croissantes pour formuler et mettre en œuvre les politiques de l'éducation. Ils sont conscients du fait qu'augmentation des ressources n'est pas nécessairement synonyme d'amélioration des résultats – l'essentiel étant que ces ressources soient investies au mieux. Pour trouver des solutions adaptées à la situation de leur pays et aux défis singuliers qu'ils ont à relever, ils doivent pouvoir accéder plus facilement à des informations sur l'éventail des moyens d'action à leur disposition.

Les *Perspectives des politiques de l'éducation* ont pour but d'aider les décideurs publics et autres acteurs à faire des choix en matière de réforme de l'éducation, à partir d'une analyse comparative et contextualisée. Elles reposent sur un cadre qui permet d'analyser et de comparer les politiques éducatives mises en œuvre dans les pays de l'OCDE. À la connaissance des auteurs, c'est la première fois que ces politiques font l'objet d'une étude systématique et exhaustive à l'échelle internationale. Les *Perspectives* ont vocation à constituer une source d'information tout en respectant le principe selon lequel la formulation et la mise en œuvre des politiques ont de multiples dimensions contextuelles qui ont une influence sur les caractéristiques des processus d'élaboration des politiques (Ball et al., 2012), si bien que chaque processus est spécifique à un système éducatif et à une situation.

La présente édition des *Perspectives des politiques de l'éducation* recense les différentes mesures adoptées par les pays de l'OCDE dans le domaine de l'éducation entre 2008 et 2014. La partie I examine les mesures relatives à différents volets des politiques de l'éducation, tandis que la partie II porte sur les moyens de faciliter, par l'analyse, la mise en œuvre effective des réformes adoptées en matière d'évaluation, d'environnements pédagogiques novateurs et d'amélioration du système scolaire. La partie II étudie également la participation des syndicats d'enseignants et des représentants du monde de l'économie et de l'entreprise à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques de l'éducation. Enfin, la partie III présente des Notes par pays sur les politiques éducatives menées dans les 34 pays membres de l'OCDE.

La mise en œuvre de réformes efficaces dans le domaine de l'éducation : une nécessité

Le capital humain est une composante importante de la mondialisation, de l'innovation et de la croissance, et beaucoup de pays de l'OCDE doivent désormais leur avantage comparatif à leur capacité à disposer de ressources humaines extrêmement qualifiées, aptes à exercer des professions à forte intensité de savoir (OCDE, 2011a). En outre,

l'éducation favorise la cohésion sociale, une meilleure santé et une plus forte participation à la vie civique et démocratique. La qualité de l'enseignement et de la formation et l'équité des systèmes éducatifs peuvent être des facteurs de croissance et de progrès (OCDE, 2012a). Les pouvoirs publics doivent donc se mobiliser durablement pour adapter et améliorer leur système éducatif.

Parmi les différents facteurs qui sont à l'origine de la nécessité d'investir dans l'éducation, il est possible de dégager trois grandes tendances – socio-démographique, économique et technologique – qui ont une incidence directe sur le fonctionnement du système éducatif et sur la nature des politiques qui peuvent être mises en place (OCDE, 2013a) :

- L'importance croissante du commerce mondial : l'activité économique a atteint un degré d'interdépendance sans précédent à l'échelle mondiale, rapprochant les individus, les biens et les services plus rapidement que jamais. Le volume mondial des échanges a été multiplié par plus de dix depuis les années 70, passant de 334 milliards USD en 1970 à 3 910 milliards USD en 2010. Cette intégration économique croissante a une incidence sur les stratégies mises en œuvre au niveau national en matière de compétitivité, d'innovation, d'emploi et de compétences (OCDE, 2013a). Dans le domaine de l'éducation, la mondialisation de l'économie se traduit par la nécessité – qui est aussi une chance – de mettre au point de nouveaux programmes pour doter les élèves des compétences dont ils ont besoin dans une économie mondialisée. Ces programmes, en particulier les programmes de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, doivent accorder une large place à l'acquisition de compétences telles que les compétences linguistiques, la capacité de résoudre des problèmes dans un environnement international et la créativité.
- Une plus grande diversité des populations : l'émigration, en particulier vers les pays riches, est beaucoup plus répandue que par le passé. La mobilité des individus, des familles et du capital humain est facilitée par les progrès technologiques et motivée par des impératifs commerciaux et le besoin de compétences. Les migrants représentent désormais 11.5 % de la population des pays de l'OCDE, en moyenne, mais ce pourcentage varie fortement selon les pays et a beaucoup augmenté dans certains d'entre eux. Il s'ensuit que les populations changent, reflétant la diversité croissante des citoyens qui les composent. Cette diversité a une forte incidence sur les établissements d'enseignement, et contraint à repenser le rôle de la salle de classe, des enseignants, des parents et autres intervenants – au sein des établissements et de la collectivité dans son ensemble. Les élèves issus de l'immigration sont parfois confrontés à des difficultés d'intégration et d'apprentissage de la langue. Les systèmes éducatifs doivent également se préoccuper de la transférabilité des compétences et de l'expérience, afin de pouvoir reconnaître correctement les connaissances et qualifications déjà acquises par les élèves/étudiants issus de l'immigration. De surcroît, les élèves primo-arrivants peuvent être confrontés à des difficultés d'apprentissage qui renforcent les inégalités en matière de résultats de l'enseignement et qui font de ces élèves l'un des groupes les plus exposés aux risques de précarité et d'exclusion.
- La société numérique : l'évolution rapide des technologies a transformé la manière dont les individus interagissent entre eux et avec la collectivité dans laquelle ils vivent. L'apparition des contenus créés par les utilisateurs a fait de l'Internet un outil participatif et a redéfini les notions de savoir et de collectivité, les réseaux sociaux jouant

un rôle de plus en plus grand. Les établissements d'enseignement et les enseignants ont donc la lourde tâche d'éduquer les élèves pour les aider à faire la part entre les avantages et les inconvénients de ce monde virtuel (OCDE, 2013a). Le fonctionnement participatif et collaboratif auquel l'Internet a donné naissance a une incidence sur les systèmes d'apprentissage formels. Les plateformes pédagogiques ouvertes modifient les méthodes d'apprentissage et permettent à une plus forte proportion de la population d'accéder à des ressources de qualité (OCDE, 2007). Ces nouveaux outils enrichissent également les environnements pédagogiques et peuvent être mis à profit pour améliorer l'apprentissage, en classe et en dehors (OCDE, 2013a). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent la possibilité de stocker et de partager des données, stimulent le dialogue entre professionnels de l'éducation et améliorent les mécanismes de retour d'information et les procédures d'évaluation (OCDE, 2013b). Elles peuvent ainsi faciliter la participation de l'ensemble des parties intéressées – élèves, enseignants, chefs d'établissement et collectivité – à l'amélioration de l'enseignement.

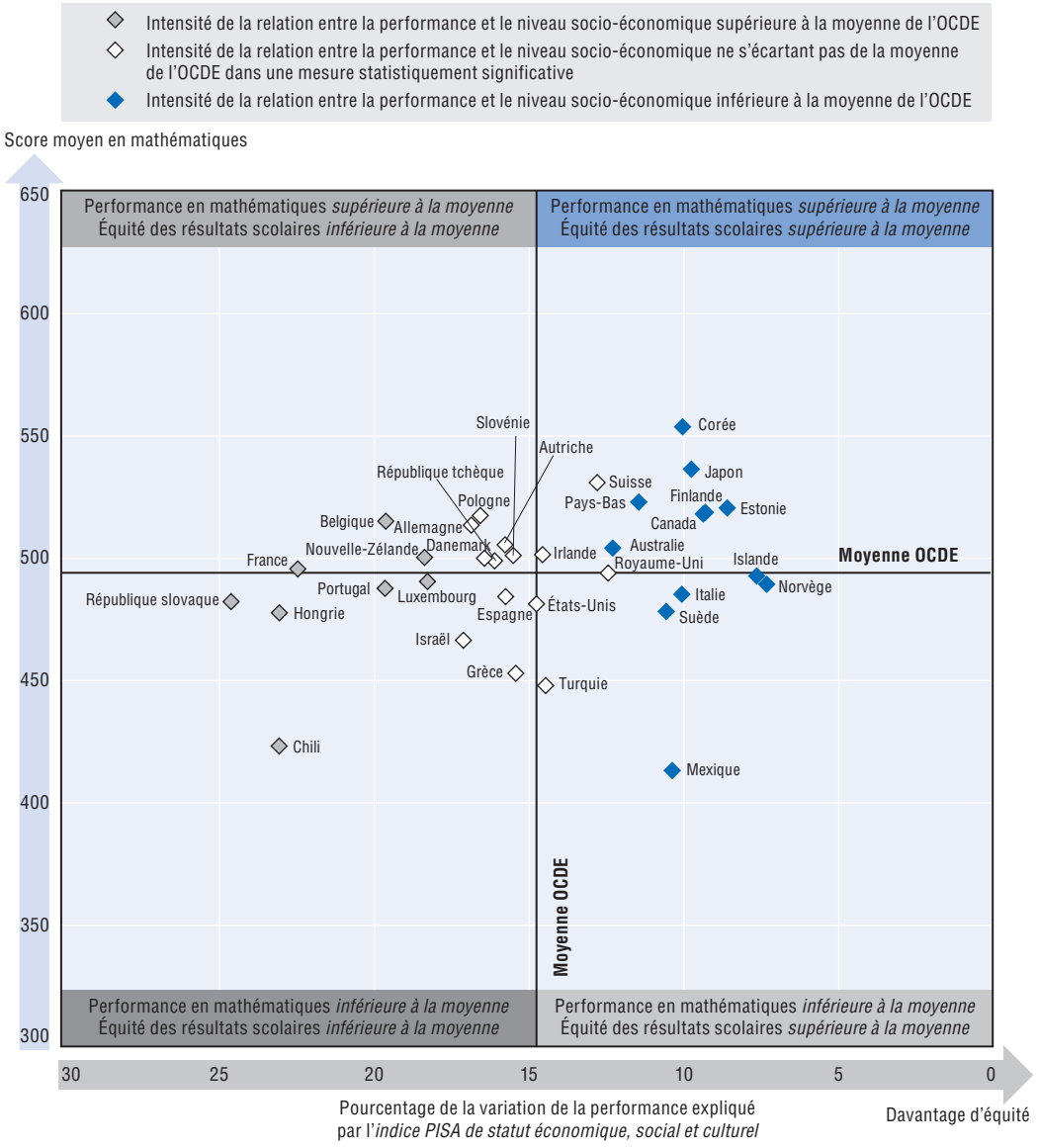
Ces tendances sont au nombre des facteurs qui rendent nécessaire l'investissement dans la qualité des résultats de l'enseignement. Dans des économies du savoir en mutation rapide, caractérisées par la mondialisation, l'intensification de la concurrence, l'évolution des marchés du travail et l'instabilité de l'emploi, les citoyens doivent acquérir les compétences nécessaires pour exercer les métiers d'aujourd'hui, mais aussi ceux de demain et d'après-demain. Un examen de la situation des pays de l'OCDE révèle un tableau contrasté, fait de progrès et de défis (graphique 1.1 et tableau 1.1).

Il est possible d'assurer l'équité et la qualité du système éducatif. Ainsi, comme le montre le quadrant supérieur droit du graphique 1.1, la Corée, le Japon, les Pays-Bas, la Finlande, le Canada, l'Estonie et l'Australie sont des pays de l'OCDE dotés de systèmes éducatifs à la fois très performants et très équitables. Ces systèmes parviennent à atténuer les conséquences du milieu dont sont issus les élèves sur les résultats en mathématiques (le pourcentage de la variation des résultats expliqué par l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* [SESC]), tout en affichant des résultats élevés. Des systèmes éducatifs équitables peuvent non seulement corriger les conséquences des inégalités économiques et sociales en général, mais aussi permettre à chacun de tirer pleinement parti de l'enseignement et de la formation, indépendamment de son milieu d'origine (OCDE, 2013c).

Il importe également que les systèmes éducatifs soient justes et permettent aux jeunes d'atteindre un niveau d'instruction minimum. La situation est toutefois moins positive à cet égard. Au sein de la zone de l'OCDE, environ 23 % des jeunes de 15 ans (soit près d'un sur quatre) ont obtenu un score inférieur au niveau 2 en mathématiques lors de l'enquête conduite en 2012 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et environ 20 % (soit un jeune de 15 ans sur cinq) ont obtenu un score inférieur au niveau 2 en compréhension de l'écrit. Le niveau 2 est considéré comme le niveau seuil de compétence en compréhension de l'écrit ou en mathématiques, c'est-à-dire celui à partir duquel les élèves commencent à posséder les compétences qui leur permettront de participer de manière effective et productive à la société. Les jeunes de 15 ans qui ne possèdent pas ces compétences élémentaires risquent de décrocher, de ne pas aller au terme du deuxième cycle du secondaire et de ne pas être préparés à l'entrée dans la vie active, si bien qu'ils auront besoin d'être mieux soutenus et devront se battre davantage que leurs pairs.

Graphique 1.1. **Performance des élèves et équité (2012)**

Performance des élèves en mathématiques et intensité de la relation avec l'indice SESC



Source : OCDE (2013a), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE, Paris, tableau II.1.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171349

Parallèlement, il apparaît que les pays peuvent réaliser des progrès à partir de niveaux de compétence différents. Des pays où le niveau de compétence était initialement plus faible, comme le Mexique, le Chili, Israël, la Turquie et le Portugal, ont progressé dans au moins deux des disciplines évaluées par PISA (tableau 1.1). De même, des pays où les compétences étaient proches de la moyenne ou plus élevées, comme l'Allemagne, l'Italie, le Japon et la Pologne, ont fait d'importants progrès dans deux disciplines au moins. Dans certains pays, l'équité comme les résultats se sont améliorés ou sont restés stables. Ainsi, entre 2003 et 2013, l'Allemagne, la Turquie et le Mexique ont fait des progrès aussi bien sur

Tableau 1.1. **Variation annualisée des compétences PISA dans les pays de l'OCDE, 2000-12**

▲ Amélioration des compétences moyennes ; = stabilité des compétences moyennes ; – baisse des compétences moyennes

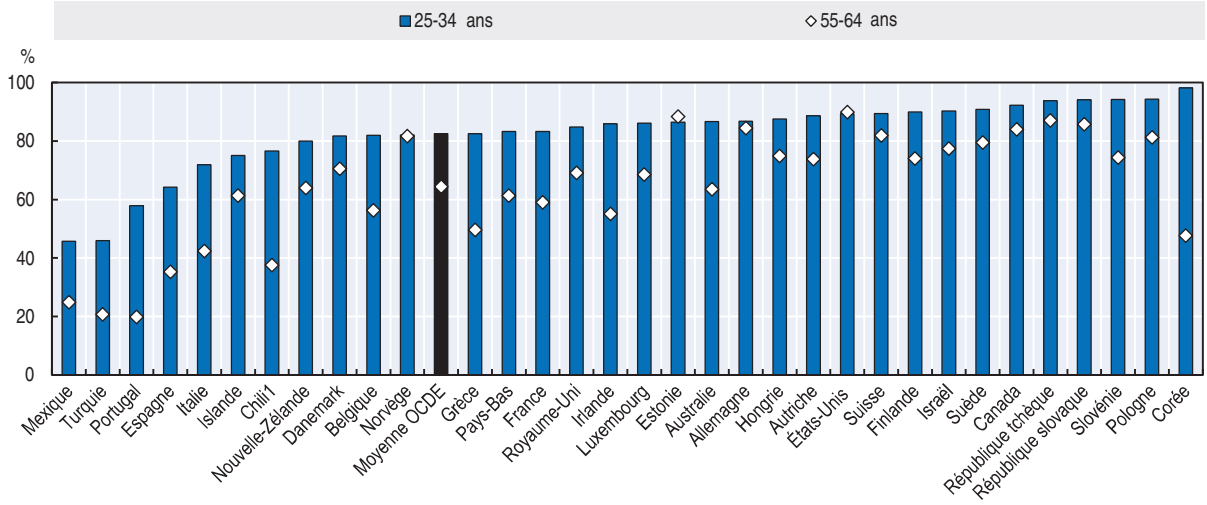
	Compréhension de l'écrit (2000-2012)	Mathématiques (2003-2012)	Sciences (2006-2012)
Israël	▲	▲	▲
Pologne	▲	▲	▲
Portugal	▲	▲	▲
Turquie	▲	▲	▲
Chili	▲	▲	=
Allemagne	▲	▲	=
Italie	▲	=	▲
Japon	=	▲	▲
Corée	=	▲	▲
Mexique	▲	▲	=
Moyenne OCDE	-	▲	▲
Estonie	=	▲	=
Grèce	▲	=	=
Suisse	=	▲	=
Luxembourg	-	▲	=
Hongrie	-	▲	=
Irlande	=	-	▲
Autriche	=	=	=
Norvège	=	=	=
Espagne	=	=	=
Royaume-Uni	=	=	=
États-Unis	=	=	=
Belgique	-	=	=
République tchèque	-	=	=
Danemark	-	=	=
France	-	=	=
Pays-Bas	-	=	=
Australie	-	-	=
République slovaque	-	=	-
Slovénie	-	-	=
Canada	-	-	-
Finlande	-	-	-
Islande	-	-	-
Nouvelle-Zélande	-	-	-
Suède	-	-	-

Remarque : Pays/économies pour lesquels la variation annualisée des compétences est statistiquement significative. Les pays et économies sont classés en fonction de l'amélioration de leur score moyen entre les différentes enquêtes PISA.
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux I.2.3b, I.4.3b et I.5.3b.

le plan de l'équité que sur celui des compétences en mathématiques, tandis que la Norvège, la Suisse et les États-Unis ont accompli des avancées en matière d'équité, mais n'ont pas progressé sur le plan des compétences. Dans d'autres pays, les compétences sont restées stables ou ont diminué. La formulation et l'adoption de politiques adaptées au contexte et aux défis propres à chaque pays sont de nature à conduire, à terme, à une amélioration des compétences des élèves et de l'équité.

Le niveau de formation a lui aussi progressé. Ces dernières décennies, la situation s'est améliorée pour les hommes comme pour les femmes, bien que les taux de décrochage demeurent élevés. En moyenne, 82 % des jeunes adultes (25-34 ans) ont un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 64 % des adultes plus âgés (55-64 ans) (graphique 1.2), ce qui traduit une hausse du nombre d'adultes ayant atteint au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. Or, il est établi que les personnes qui atteignent ce niveau de formation ont davantage de chances de ne pas connaître le chômage et de trouver un emploi plus gratifiant et mieux rémunéré. La situation des femmes à cet égard s'est également améliorée, 84 % des femmes jeunes ayant un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 61 % des femmes plus âgées (OCDE, 2014a). Il n'en reste pas moins que les taux de décrochage ou d'abandon des études demeurent élevés dans certains pays. Ainsi, dans la zone de l'OCDE, au moins 18 % des jeunes adultes, en moyenne, n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire, pourcentage qui atteint 25 % en Italie, en Espagne, au Portugal, en Turquie et au Mexique.

Graphique 1.2. **Pourcentage d'individus au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population, selon le groupe d'âge (2012)**

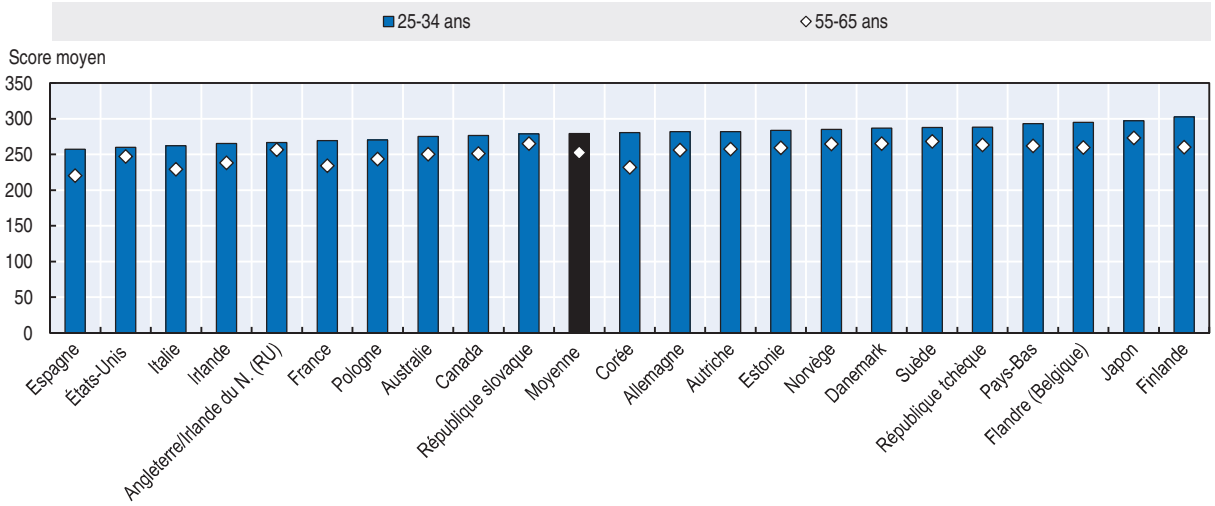


Remarque : Les programmes courts de niveau CITE 3C sont exclus de ces calculs. Les données du Japon sont manquantes.
1. Année de référence : 2011.
Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau A1.2a.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171353

La comparaison des compétences des adultes entre générations révèle également une amélioration des systèmes éducatifs et des résultats de l'enseignement. Dans les 22 pays ou entités infranationales membres de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes réalisée par l'OCDE, les jeunes adultes (25-34 ans) affichent des compétences en numératie plus élevées que leurs homologues plus âgés (55-65 ans), les scores s'établissant en moyenne à 279.4 points pour les 25-34 ans, contre 252.7 points pour les 55-65 ans (graphique 1.3). Cette différence de score en numératie entre générations varie de 10.2 points en Angleterre et en Irlande du Nord (Royaume-Uni) à 48.9 points en Corée, et s'établit à 26.7 points en moyenne. Les tâches qui exigent peu de qualifications étant de plus en plus automatisées, il est a priori nécessaire d'être doté de compétences en

traitement de l'information telles que la numératie pour trouver un emploi et le conserver. De surcroît, dans une économie fondée sur le savoir, les citoyens très qualifiés ont plus de chances d'atteindre leurs objectifs et d'acquérir le savoir et le potentiel nécessaires pour participer pleinement à la société (OCDE, 2013d).

Graphique 1.3. **Compétences moyennes des adultes en numératie, selon le groupe d'âge (2012)**



Source : OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, tableau A3.2 (N).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171364

Dans l'ensemble, si des progrès peuvent être observés dans les pays de l'OCDE, les jeunes adultes qui ont des qualifications et des connaissances insuffisantes restent nombreux, les taux de réussite sont faibles dans certains pays et les facteurs qui nécessitent d'investir plus et mieux pour offrir un enseignement qui réponde aux besoins futurs des élèves, des économies et des sociétés sont encore à l'œuvre.

Améliorer l'éducation : quels moyens d'action ?

Du point de vue de l'action publique, les systèmes éducatifs pourraient prendre des mesures pour offrir un enseignement permettant l'acquisition de compétences plus solides et une amélioration des résultats. En d'autres termes, ils pourraient rehausser les compétences globales en numératie et en littératie, et garantir que les élèves poursuivent leur scolarité jusqu'au terme du deuxième cycle du secondaire au moins, facilitant ainsi l'accès à l'enseignement post-secondaire ou l'entrée dans la vie active. L'adoption de réformes à la fois ciblées, adaptées au contexte et inscrites dans la durée peut aider à atteindre ces objectifs.

On dispose d'une quantité croissante de données sur les différents paramètres qui concourent à l'amélioration de l'enseignement. Plusieurs rapports internationaux examinent les facteurs qui influent sur la qualité de l'enseignement (Hattie, 2009 ; Fullan, 2010 ; Levin, 2008, 2010 ; Hargreaves et Shirley, 2009 ; Mourshed et al., 2010 ; OCDE, 2012a ; OCDE, 2012b ; Schleicher, 2012). Si chacun d'eux aborde d'un point de vue spécifique la question de savoir ce qui fait un système éducatif performant, nombre d'entre eux s'accordent sur plusieurs moyens d'action très prometteurs :

- l'investissement dans l'enseignement et les enseignants ;

- la définition de niveaux d'exigence élevés pour tous les élèves ;
- l'utilisation de données pour suivre les progrès des élèves ;
- le renforcement des capacités des acteurs du processus éducatif ;
- la reconnaissance du rôle clé des chefs d'établissement ;
- l'aide aux élèves et établissements défavorisés ; et
- une élaboration bien pensée des politiques accompagnée de mécanismes cohérents de responsabilisation.

Nombre de ces rapports portent sur les systèmes scolaires particulièrement performants ou s'attachent à analyser les variables qui peuvent contribuer à améliorer les résultats de l'enseignement. Ils proposent des solutions pour encourager les systèmes éducatifs à devenir performants et soulignent la nécessité de prendre en compte les spécificités de la gouvernance et du contexte afin d'y parvenir. Une étude qui mesure les résultats des politiques éducatives et des pays sur la base d'évaluations internationales des capacités cognitives a tenté d'évaluer le rôle de différentes politiques. Ses auteurs avancent que plus l'exposition des élèves à l'enseignement dans le cadre institutionnel est long et plus ils sont jeunes quand ils commencent à en bénéficier (notamment pour ce qui concerne tous les facteurs propices à l'instauration d'un climat de discipline positif en classe), plus leurs aptitudes cognitives sont grandes (Rindermann et Ceci, 2009). Toutefois, il n'existe pas, parmi les travaux de recherche internationaux, d'analyse comparative et systématique des politiques éducatives menées dans les différents pays et de leurs retombées.

Par ailleurs, de nombreux éléments démontrent l'importance des facteurs contextuels pour la définition et la mise en œuvre des politiques. La situation politique ou économique, et les structures institutionnelles de chaque pays et de chaque système éducatif, ont une forte incidence sur la manière dont les politiques sont adoptées et menées. Ainsi, chaque réforme peut être différente en fonction du contexte social, culturel et économique du pays, ou de sa structure politique : les systèmes fédéraux n'ont pas la même dynamique que les régimes parlementaires majoritaires ou autres types de régimes parlementaires (OCDE, 2010a). Le contexte joue un rôle capital dans la formulation et l'application des politiques, et rien ne prouve qu'une mesure adoptée dans un pays pourrait donner les mêmes résultats dans un autre.

De fait, les systèmes éducatifs sont composés d'entités très diverses, depuis les écoles locales jusqu'aux ministères nationaux, implantés dans les capitales, en passant par les universités indépendantes. La politique de l'éducation se complexifie sans cesse, impliquant de nombreux intervenants et tendant à devenir plus décentralisée et à renforcer la nécessité de responsabilisation. Les compétences dont sont investies les institutions et les différents niveaux d'administration varient d'un pays à l'autre, de même que le poids relatif et l'interdépendance des prestataires non publics.

L'élaboration des politiques doit donc : a) être en phase avec les mécanismes de gouvernance ; et b) tenir compte des compétences de chacun des acteurs concernés (Fazekas et Burns, 2012). Les pays dotés d'un régime fédéral, comme l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Canada ou la Suisse, où l'éducation relève des États ou des provinces, peuvent envisager des modalités différentes de pilotage de leur système et ont besoin de politiques ou de mécanismes institutionnels spécifiques.

De nombreux éléments plaident en faveur d'une systématisation des connaissances accumulées en matière de réforme des politiques de l'éducation :

- Compte tenu de l'importance grandissante accordée à l'amélioration des résultats de l'enseignement, les décideurs veulent mieux connaître les moyens d'action qui s'offrent à eux.
- Face à la responsabilisation croissante des systèmes éducatifs concernant leurs résultats, il est nécessaire de mieux exploiter les données comparatives nationales et internationales disponibles pour élaborer les politiques.
- Le consensus croissant sur certains des domaines d'action qui jouent un rôle capital dans l'amélioration exige une analyse comparative approfondie de ces domaines.
- Le contexte et la mise en œuvre étant considérés comme essentiels pour la réussite des réformes des politiques éducatives, les décideurs ont besoin de mieux comprendre les possibilités d'action qui s'offrent à eux.

Pris dans leur ensemble, ces éléments forment le socle de la série *Perspectives des politiques de l'éducation* (encadré 1.1) publiée par l'OCDE. Cette analyse des politiques et pratiques des pays de l'OCDE dans le domaine de l'éducation est susceptible de permettre de systématiser et d'améliorer les connaissances sur les réformes de l'éducation, et de soutenir les décideurs et les professionnels du domaine de l'éducation dans les efforts qu'ils déploient pour améliorer les résultats des systèmes éducatifs.

Encadré 1.1. **Les *Perspectives des politiques de l'éducation***

La série *Perspectives des politiques de l'éducation* publiée par l'OCDE a été lancée en 2012. Elle présente une analyse comparative des réformes engagées par les pays de l'OCDE dans le domaine de l'éducation et fournit aux décideurs des informations claires et accessibles sur les mesures mises en place face aux défis que doivent relever les systèmes éducatifs contemporains : nécessité de renforcer l'équité et la qualité, de préparer les élèves au monde de demain, et d'améliorer le système scolaire, l'évaluation, ainsi que la gouvernance et le financement. Différents outils sont proposés pour aider les décideurs, analystes et autres acteurs dans les efforts qu'ils déploient pour améliorer l'enseignement :

- Les Profils par pays des *Perspectives des politiques de l'éducation* fournissent une évaluation sans équivalent des politiques éducatives des pays de l'OCDE, à partir d'un examen du contexte dans lequel elles s'inscrivent, des défis à relever et des réformes engagées. Ils contiennent des liens vers des sources pertinentes et une annexe statistique qui reprend les principaux indicateurs relatifs à l'éducation (dont les données issues de l'enquête PISA). Dix-sept Profils par pays ont été publiés au cours de la période 2013-14 (*www.oecd.org/edu/profiles.htm*).
- La publication bisannuelle intitulée *Perspectives des politiques de l'éducation* (dont cette édition 2015 est la première parution) analyse les tendances observées et les réformes engagées dans les pays de l'OCDE, et décrit, dans le cadre d'une démarche comparative, les politiques et le processus de réforme lui-même.
- L'Explorateur de réformes des *Perspectives des politiques de l'éducation* (*www.oecd.org/edu/reformsfinder.htm*) est un moteur de recherche multicritères sur les politiques de l'éducation menées par les pays de l'OCDE. Les utilisateurs pourront lancer une recherche en fonction de leurs propres besoins et des aspects qui les intéressent, obtenir des graphiques et des cartes, puis sauvegarder facilement les informations obtenues pour les conserver et les partager.

Source : OCDE (2012c), *www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

Cadre d'analyse des *Perspectives des politiques de l'éducation* : leviers

Les *Perspectives des politiques de l'éducation* reposent sur un cadre d'analyse qui permet de comparer les politiques de l'éducation menées dans différents domaines en tenant compte du contexte propre à chaque pays. Pour l'établir, on a articulé les travaux de l'OCDE dans le domaine des politiques éducatives avec les stratégies de réforme des différents pays, ce qui a permis de dégager un ensemble de leviers sur lesquels les décideurs publics peuvent agir pour améliorer les résultats scolaires.

Les leviers identifiés sont des instruments dont disposent les décideurs pour diriger, gérer et orienter l'évolution des services publics, en d'autres termes les mécanismes opérationnels grâce auxquels l'État et ses organes s'efforcent de mettre en œuvre leurs politiques (Rivzi et Lingard, 2010). Dans le secteur éducatif, ils visent à « conduire » progressivement le système vers de meilleurs résultats. Le choix entre ces leviers n'est ni neutre ni automatique – il peut être politique et dépendre, par exemple, des objectifs établis, de l'analyse des avantages potentiels ou des retombées attendues (Steer et al., 2007 ; Smith, 2002).

Pour analyser les tendances des politiques de l'éducation et les mesures prises par les pays, on a structuré les ressources de l'OCDE en fonction de six leviers pour lesquels on dispose d'une analyse tirée des projets de grande ampleur ménés par l'Organisation ainsi que de données montrant qu'ils peuvent concourir à l'amélioration des performances et de l'équité. Ces leviers ont été regroupés dans trois grandes catégories :

- Élèves : comment améliorer les résultats de tous les élèves en termes d'équité et de qualité et de préparation au monde de demain ? (renvoie aux résultats directs du système éducatif).
- Établissements : comment renforcer la qualité de l'enseignement à travers l'amélioration du système scolaire et l'évaluation ? (renvoie à la qualité des ressources).
- Systèmes : comment articuler la gouvernance et le financement des systèmes éducatifs pour en garantir l'efficacité ?

Ce cadre, utilisé à des fins d'analyse et de comparaison des politiques mises en œuvre dans les pays de l'OCDE entre 2008 et 20014, est décrit de manière plus détaillée dans le tableau 1.2 et dans les paragraphes qui suivent.

Tableau 1.2. **Les leviers des *Perspectives des politiques de l'éducation***

Leviers	Définition	Moyens d'action	Politiques
Élèves : améliorer les résultats			
Équité (et qualité)	Mesures visant à garantir que la situation personnelle ou sociale n'empêche pas de réaliser son potentiel à l'école (égalité des chances) et que tous les élèves acquièrent au moins un niveau minimum de compétences (inclusion)	Investir précocement	Offrir des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants de qualité
		S'attaquer aux politiques systémiques	Éviter le redoublement, l'orientation précoce et la sélection des élèves ; gérer le choix de l'établissement d'enseignement ; élaborer des stratégies de financement répondant aux besoins des élèves et des établissements ; concevoir des parcours du deuxième cycle du secondaire garantissant la réussite.
		Aider les établissements et les élèves défavorisés et peu performants	Soutenir le personnel de direction des établissements ; favoriser l'instauration d'un climat positif dans les établissements ; rehausser la qualité des enseignants ; recourir à des stratégies d'apprentissage efficaces en classe ; créer des liens entre les établissements et les parents et la collectivité.

Tableau 1.2. **Les leviers des *Perspectives des politiques de l'éducation*** *(cont.)*

Leviers	Définition	Moyens d'action	Politiques
Élèves : améliorer les résultats			
Préparer les élèves au monde de demain	Politiques visant à préparer les élèves à la poursuite de leurs études ou au marché du travail	Deuxième cycle du secondaire	Flexibilité des choix ; garantir la qualité de tous les programmes ; impliquer la collectivité, les parents et le secteur privé ; assurer des transitions efficaces vers le marché du travail ou la poursuite des études.
		EFP	Adapter les formations proposées dans le cadre de l'EFP aux besoins du marché du travail ; orientation professionnelle adaptée ; qualité des enseignants ; offre de formations en entreprise ; moyens d'impliquer les parties prenantes.
		Enseignement supérieur	Piloter l'enseignement supérieur ; adapter le financement aux priorités ; assurer la qualité et l'équité ; renforcer le rôle de l'enseignement supérieur dans la recherche et l'innovation ; consolider les liens avec le marché du travail ; définir des stratégies d'internationalisation.
		Transitions	Passages dans le parcours éducatif ; liens avec le marché du travail.
Établissements : améliorer la qualité			
Amélioration de l'enseignement	Politiques visant à faire en sorte que les établissements dispensent un enseignement qui influe sur les résultats des élèves	Environnements d'apprentissage	Effectifs de la classe ; programme ; temps d'instruction ; stratégies d'apprentissage ; interactions dans les établissements.
		Enseignants de qualité	Recrutement, sélection et initiation pratique ; rémunération et conditions de travail ; formation initiale ; possibilités de développement professionnel et évolution de carrière.
		Chefs d'établissement	Attirer, former et fidéliser les chefs d'établissement ; soutien et réseaux.
Évaluation	Politiques visant à faciliter la mesure et l'amélioration des résultats du système scolaire	Évaluation du système	Évaluation du système dans son ensemble et des systèmes éducatifs au niveau infranational ; évaluation des programmes et des politiques.
		Évaluation des établissements	Évaluation interne des établissements ; évaluation externe des établissements ; évaluation du personnel de direction des établissements.
		Évaluation des enseignants	Périodes d'essai ; évaluation de la progression ; gestion des performances ; évaluation à des fins de responsabilisation et d'amélioration.
		Évaluation des élèves	Évaluations formatives ; évaluations sommatives.
		Cadres d'évaluation	Dispositifs coordonnés : gouvernance, configuration/architecture ; compétences et qualifications ; utilisation des résultats ; stratégies et facteurs de mise en œuvre.
Systèmes : diriger efficacement			
Gouvernance	Assurer une planification, une mise en œuvre et une exécution efficaces des politiques	Structures formelles	Type d'administration ; organisation du système éducatif ; lieu de la prise de décision.
		Définition d'objectifs	Définition d'objectifs et priorités pour le système éducatif au niveau national.
		Implication des parties prenantes	Institutions compétentes et instauration d'un dialogue avec les parties prenantes.
Financement	Politiques visant à garantir des investissements efficaces et efficients dans les systèmes éducatifs	Ressources économiques investies dans le système éducatif	Dépenses publiques : part du PIB et part par niveau d'enseignement.
		Utilisation des ressources	Ressources en temps ; ressources humaines ; ressources matérielles par niveau d'enseignement.

Source : OCDE (2012c), *Perspectives des politiques de l'éducation : proposition* (EDU/EDPC(2012)17/REV1).

Élèves : améliorer les résultats de tous les élèves

Équité

De plus en plus de données montrent que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui allient équité et qualité. Un système éducatif est équitable dès lors que la situation personnelle ou sociale d'un élève, par exemple son sexe, son origine ethnique ou son milieu familial, ne l'empêche pas de réaliser son potentiel à l'école (égalité des

chances) et que tous les individus acquièrent au moins un niveau minimum de compétences (inclusion) (OCDE, 2012a).

Les pays qui s'attaquent à ces inégalités (milieu d'origine des élèves, inégalités géographiques, etc.) et à l'échec scolaire peuvent renforcer la capacité des individus et de la société à faire face à des difficultés économiques, ce qui contribue à la croissance économique et au bien-être social. À l'inverse, le faible niveau d'instruction de la population peut limiter la capacité des pays à produire, se développer et innover. L'investissement dans l'éducation préscolaire et dans la qualité de l'enseignement jusqu'à la fin du secondaire constitue l'une des stratégies les plus efficaces. Il faut pour cela :

- Fournir des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) (s'adressant aux enfants de 0 à 6/7 ans dans les pays de l'OCDE) : bien que l'éducation préscolaire soit facultative dans la majorité des pays de l'OCDE, il est établi que les enfants qui en bénéficient obtiennent en général de meilleurs résultats scolaires par la suite. Il existe une corrélation entre l'éducation préscolaire et l'amélioration du bien-être des enfants, le recul de la pauvreté, l'accroissement de la mobilité sociale entre les générations, un taux d'activité des femmes plus élevé, une augmentation des taux de fécondité et un développement économique et social plus important. Pour améliorer l'accès à l'EAJE, plusieurs éléments sont essentiels : les objectifs et la réglementation, le financement et d'autres mesures incitatives destinées à améliorer la qualité des services, par exemple l'amélioration des qualifications, de la formation et des conditions de travail (OCDE, 2012d).
- S'attaquer aux politiques systémiques qui font obstacle à l'équité du système éducatif, ce qui suppose d'éviter les redoublements, l'orientation précoce et la sélection des élèves, de gérer le choix de l'établissement, d'élaborer des stratégies de financement susceptibles de répondre aux besoins des élèves et des établissements, et de créer dans le deuxième cycle du secondaire des parcours garantissant la réussite (OCDE, 2012a).
- Adopter des mesures pour soutenir les établissements défavorisés peu performants, en renforçant les équipes de direction et en les soutenant, en stimulant et en améliorant le climat en classe et l'environnement d'apprentissage, en rehaussant la qualité des enseignants, en appliquant des stratégies d'apprentissage efficaces et en créant des liens entre les établissements, les parents et la collectivité.

Préparer les élèves au monde de demain

Aujourd'hui, dans des économies et des sociétés qui privilégient le savoir, il est impératif, pour tous les pays de l'OCDE, de faire en sorte que les élèves soient dotés des qualifications requises pour s'insérer sur le marché du travail. À l'issue de l'enseignement général et du premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves abordent, pendant le deuxième cycle du secondaire, des programmes scolaires plus complets et plus différenciés qui les préparent à la vie active. Dans tous les pays de l'OCDE, à 16 ans au plus tard, ils quittent l'enseignement général au profit d'un cursus plus spécialisé – soit dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit dans le cadre de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP) –, qui peut les conduire à l'enseignement supérieur et/ou au marché du travail. Les élèves plus vulnérables risquent davantage de ne pas bénéficier du soutien nécessaire compte tenu de leurs besoins spécifiques à ce stade, de se désintéresser de leurs études, voire de décrocher. Les pays doivent à la fois intégrer le plus

grand nombre, tout en favorisant une diversification des profils éducatifs en fonction des filières choisies (OCDE, 2011b).

La rubrique relative à ce levier analyse dans quelle mesure le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'EFP et l'enseignement supérieur répondent aux besoins des élèves d'aujourd'hui et les préparent à affronter l'avenir.

a) Deuxième cycle du secondaire (élèves de 15 à 20 ans dans les pays de l'OCDE) : dans la plupart des pays de l'OCDE, la majorité de la population a fréquenté le deuxième cycle du secondaire, même si ce niveau d'enseignement ne fait généralement pas partie du système scolaire obligatoire. Il reste cependant des difficultés à surmonter pour fournir un enseignement de nature à préparer les jeunes adultes à la vie active, tout en leur donnant les moyens de suivre un enseignement post-scolaire. Inciter les élèves à rester dans le système scolaire au-delà du terme de la scolarité obligatoire et à obtenir le diplôme de fin du deuxième cycle du secondaire peut être un moyen de réduire le risque de chômage et d'autres formes d'exclusion auquel sont exposés les jeunes adultes qui ont un niveau de formation insuffisant (OCDE, 2004 ; OCDE, 2010b ; OCDE, 2014a).

b) Éducation et formation professionnelles (à partir de 15 ans dans les pays de l'OCDE) : l'EFP englobe les programmes d'enseignement et de formation qui sont institués au niveau du deuxième cycle du secondaire (EFP initiale) ou au niveau post-secondaire, et qui préparent généralement à l'exercice d'un métier ou type de métier spécifique. Les études sur l'EFP réalisées par l'OCDE concluent à la nécessité d'améliorer le niveau initial. Elles invitent par exemple les pouvoirs publics à travailler sur les points suivants : veiller à ce que les compétences acquises dans le cadre de l'EFP correspondent aux besoins du marché ; offrir des services d'orientation professionnelle adaptés et accessibles à tous ; améliorer la qualité des enseignants en leur permettant d'acquérir une formation et une expérience adaptées ; faire appel à la formation en entreprise ; mettre au point des outils pour favoriser l'implication des parties prenantes ; et accroître la transparence pour favoriser l'amélioration du système (OCDE, 2010b ; OCDE, 2014b).

c) Enseignement supérieur (à partir de 17 ans dans les pays de l'OCDE) : l'enseignement supérieur s'est développé ces dernières années, et une étude importante consacrée à ce sujet a défini les principaux domaines qui appellent des améliorations (OCDE, 2008). Aujourd'hui, dans les pays de l'OCDE, plus d'un tiers des jeunes adultes obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur de type A (OCDE, 2014a). Cet essor s'est accompagné d'une diversification des cursus, en raison de la nécessité de renforcer les liens entre l'enseignement, le marché du travail et le monde extérieur, d'améliorer l'accès social et géographique aux études, et de répondre à une demande de formation moins théorique. Du fait de cette évolution, des défis doivent être relevés en matière de qualité, d'équité, d'internationalisation, et de financement et de mise en œuvre des politiques relatives à ce niveau d'enseignement (OCDE, 2008a ; OCDE, 2008b). L'un des principaux défis consiste à trouver le moyen de garantir et d'améliorer la qualité.

Renforcer la qualité des établissements

Améliorer le système scolaire

Ce levier se rapporte aux mesures à prendre pour renforcer les principales caractéristiques des établissements qui influencent les résultats des élèves, par exemple la qualité des enseignants, la compétence de la direction et l'adaptation des environnements d'apprentissage et des programmes. Il est établi qu'un enseignement de qualité contribue

fortement à améliorer les résultats des élèves (OCDE, 2005 ; Schleicher, 2012). La priorité doit donc être d'améliorer les stratégies mises en œuvre pour attirer des enseignants de grande qualité, les former et les fidéliser. Ces stratégies peuvent être liées aux procédures de recrutement, de sélection et d'initiation pratique, à la rémunération et aux conditions de travail, aux possibilités de formation initiale et continue, aux perspectives de carrière qui s'offrent aux enseignants, ou encore aux mécanismes de retour d'information et d'évaluation.

Parallèlement, le rôle des chefs d'établissement a évolué, les fonctions pédagogiques occupant désormais plus de place. Les données montrent en effet qu'ils contribuent à l'apprentissage lorsqu'ils s'attachent à perfectionner les enseignants et à créer des conditions et un environnement propices à un apprentissage de qualité. Or, alors que leur rôle se complexifie progressivement dans un contexte d'autonomie et de responsabilisation croissantes, le soutien dont ils bénéficient n'évolue pas toujours en conséquence (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Schleicher, 2012). Pour que la direction des établissements contribue à l'amélioration des résultats des élèves, il est impératif de déterminer quelles fonctions elle doit assumer pour être efficace, de répartir ces fonctions, de permettre au personnel de direction de se perfectionner tout au long de sa carrière – et de veiller à ce que le métier de chef d'établissement soit une profession intéressante, susceptible d'attirer les meilleurs candidats et de les retenir.

S'agissant de l'environnement d'apprentissage dans les établissements, il faut tenir compte non seulement des enseignants et autres professionnels de l'apprentissage, mais aussi des facteurs qui influent sur les environnements au sein desquels se déroulent les activités d'apprentissage (Dumont, Istance et Benavides, 2010). Ces facteurs renvoient aux caractéristiques structurelles des établissements qui ont une influence sur les interactions entre élèves et enseignants. Des facteurs tels que l'effectif des classes, le temps d'apprentissage à l'école, le temps d'instruction ou la place de chaque discipline dans le programme sont autant d'éléments concrets sur lesquels les pays agissent pour améliorer le processus d'apprentissage.

Évaluation

L'évaluation occupe désormais une place centrale dans les politiques de l'éducation, les pays recherchant des moyens d'évaluer la progression des élèves, mais aussi les performances de tous les acteurs intervenant dans le processus éducatif – enseignants, établissements et chefs d'établissement – dans le but d'améliorer le système éducatif. Sous l'effet de la décentralisation, de l'importance accrue accordée aux résultats et des pressions en faveur de dispositifs de responsabilisation, l'évaluation est devenue, pour les ministères ou services chargés de l'éducation et les décideurs, un moyen de mesurer les progrès ; elle permet également aux parents et à la collectivité d'avoir des informations sur les résultats de l'enseignement. L'évaluation est considérée comme un outil essentiel, tant pour l'amélioration du système éducatif que pour l'exigence de responsabilisation, et permet de définir des stratégies susceptibles d'améliorer les pratiques au sein des établissements d'enseignement, afin d'améliorer, à terme, les résultats des élèves (OCDE, 2013b).

Les cadres d'évaluation sont des mécanismes coordonnés qui visent une amélioration des résultats des élèves. Ils réunissent l'évaluation des élèves, des enseignants, des établissements et du système au sein d'un cadre cohérent qui doit permettre d'atteindre les objectifs d'apprentissage définis. Les pays peuvent les utiliser pour piloter le système,

comme des indicateurs de progression et surtout pour mieux cerner les mesures à prendre pour obtenir une amélioration. Les différentes dimensions du cadre d'évaluation (OCDE, 2013b) utilisé dans l'analyse réalisée pour les besoins des *Perpectives des politiques de l'éducation* sont les suivantes :

- Évaluation du système : elle englobe les modalités d'évaluation utilisées par les autorités nationales ou infranationales pour mesurer les progrès accomplis par rapport aux objectifs éducatifs ainsi que les performances globales. L'évaluation peut porter sur le système dans son ensemble, sur les systèmes éducatifs infranationaux et sur les programmes et politiques.
- Évaluation des établissements : les décideurs peuvent mettre au point des stratégies pour évaluer chaque établissement en tant qu'organisation. L'évaluation des établissements peut revêtir la forme d'une évaluation interne (auto-évaluation de l'établissement), d'évaluations externes (contrôles, inspections) ou encore d'une évaluation de la direction de l'établissement.
- Évaluation des enseignants : davantage de pays mettent en place des mécanismes pour évaluer les performances des enseignants. Ces mécanismes peuvent revêtir diverses formes, par exemple : la mise en place d'une période d'essai, l'évaluation formative, la gestion des performances, l'évaluation à des fins de responsabilisation, ou encore l'enregistrement ou la certification des enseignants.
- Évaluation des élèves : l'évaluation des élèves est la mesure systématique et planifiée des progrès scolaires dans le but d'évaluer les acquis des élèves. Parmi les différentes stratégies d'évaluation envisageables figurent l'évaluation formative, qui est effectuée au cours de l'enseignement et vise à déterminer les aspects à approfondir et faire évoluer par la suite, et l'évaluation sommative, qui consiste à faire la synthèse des acquis pour enregistrer, noter et valider les résultats obtenus.

Systèmes : assurer une gouvernance et un financement efficaces

Gouvernance

La prise de décision étant de plus en plus partagée entre différents intervenants, les pays et les pouvoirs publics doivent avoir une idée plus précise de la manière dont ils peuvent optimiser les structures et la dynamique du système pour obtenir des résultats indiscutables. Le concept de gouvernance répond à la nécessité de comprendre comment les « moyens » et les « processus » s'articulent dans le cadre de la formulation des politiques publiques. Il renvoie non seulement aux structures officielles en place au sein d'un système, mais aussi à la manière dont les pouvoirs publics définissent les priorités et dont les interactions entre les différents intervenants contribuent à la réussite des politiques (Banque mondiale, 1994 ; Hewitt de Alcántara, 1998 ; Cerna, 2013).

Il est possible d'évaluer l'efficacité de la gouvernance en fonction de deux dimensions. La première a trait aux institutions/intervenants impliqués dans le processus décisionnel et à la nature de leurs relations mutuelles. La seconde renvoie à la manière dont les pouvoirs publics appliquent les politiques, définissent les priorités, planifient et mettent en œuvre de nouvelles politiques en associant recherche de soutien et consultation (Fazekas et Burns, 2012 ; OCDE, 2011c). Dans le cadre des *Perspectives des politiques de l'éducation*, il est possible d'analyser la gouvernance en examinant les structures formelles utilisées pour appliquer la politique de l'éducation et les procédures instaurées pour impliquer les parties prenantes dans l'élaboration des politiques. S'agissant des structures

formelles, les aspects à examiner dans le cadre d'une comparaison sont le type de régime (fédéral ou unitaire), l'organisation du processus d'élaboration des politiques éducatives (institutions/acteurs intervenant dans la formulation et la mise en œuvre des politiques) et la structure de l'offre (prestataires publics, privés subventionnés par l'État ou privés).

Le degré de décentralisation du processus décisionnel au sein du système est également devenu un aspect important de la gouvernance. La décentralisation ayant confié davantage de compétences aux autorités locales, aux établissements et aux familles, les ministères chargés de l'éducation et organismes qui en dépendent assument désormais un rôle de conseil et de soutien, ce qui a transformé la dynamique de l'élaboration des politiques et les mécanismes incitatifs, ainsi que le rôle des autorités régionales et locales. S'agissant des acteurs impliqués dans le processus d'élaboration des politiques, la participation renvoie aux modalités de relation entre les autorités publiques et les différentes parties prenantes sur des aspects plus informels et dynamiques. Elle englobe la participation et l'implication des parties prenantes, et la manière dont elles interagissent avec les pouvoirs publics pour peser sur le processus d'élaboration des politiques. Le rôle des syndicats d'enseignants, par exemple, et le processus de consultation des parties prenantes sont des aspects importants de la gouvernance.

Modes de financement

La crise économique et une exigence croissante de transparence, de responsabilisation et d'amélioration des résultats de l'enseignement renforcent la nécessité, pour les pays, de faire plus avec moins de moyens. La façon dont les ressources disponibles sont utilisées a une incidence sur les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves et constitue un déterminant important des résultats. Le financement ne renvoie pas seulement au montant des ressources investies dans l'éducation ; il concerne surtout (comme le montrent les données sur les résultats des élèves) la manière dont elles sont investies et réparties – en fonction des besoins, des priorités et des possibilités d'utilisation efficiente (OCDE, 2012a ; OCDE, 2012e ; OCDE, 2013e ; OCDE, 2014a).

Pour comprendre le fonctionnement d'un système éducatif, il faut avant tout examiner les ressources économiques investies et la manière dont elles sont affectées dans le cadre de la politique nationale de l'éducation. L'investissement public dans l'éducation (en termes de pourcentage du PIB, de pourcentage par niveau d'enseignement et établissement, et de contribution de sources de financement privées) fournit un aperçu du fonctionnement du système et des priorités définies. De surcroît, il est important d'analyser la répartition des ressources au sein du système, mais aussi au niveau des établissements.

Exemples de politiques et réformes mises en œuvre dans les pays de l'OCDE

L'analyse, à l'aide de ce cadre, des réformes mises en œuvre par les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE entre 2008 et 2014 montre que les pays ont élaboré un ensemble de politiques adaptées à leur propre situation pour relever les défis auxquels ils étaient confrontés dans la pratique. L'analyse a été réalisée à partir d'une importante base de données qualitatives (encadré 1.2), qui est encore enrichie dans les parties I et III du présent rapport.

Parmi les domaines dans lesquels les pays ont cité le plus de réformes figurent : préparer les élèves au monde de demain (29 %) et améliorer le système scolaire (24 %), puis équité et qualité (16 %), évaluation (12 %), financement (12 %) et gouvernance (9 %) (graphique 1.4).

Encadré 1.2. **Données relatives aux politiques et réformes exploitées dans les *Perspectives des politiques de l'éducation***

L'édition 2015 des *Perspectives des politiques de l'éducation* repose sur une série de données sur les politiques de l'éducation adoptées par les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014. Ces données proviennent des sources suivantes :

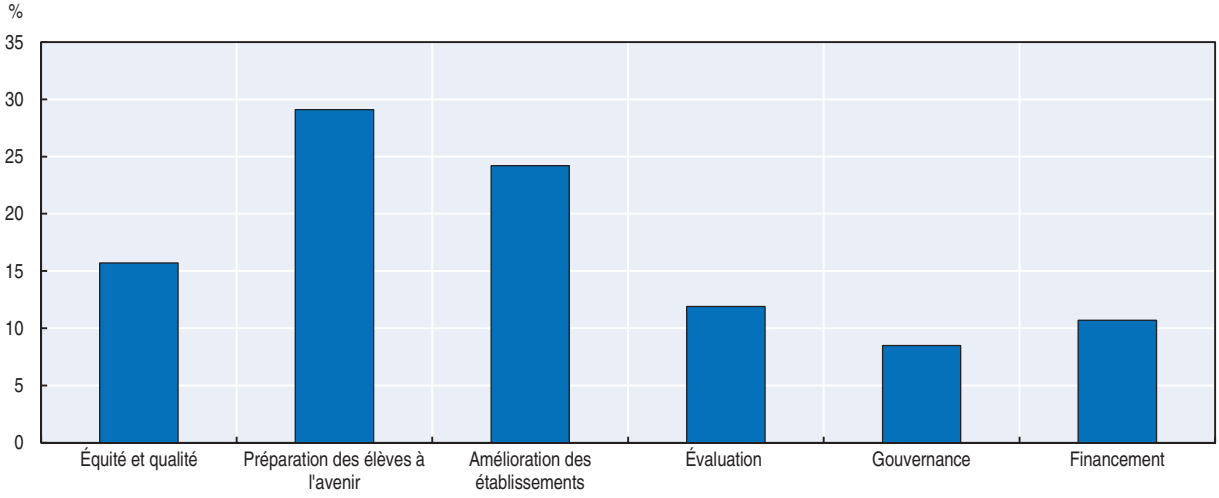
- Les Profils par pays des *Perspectives des politiques de l'éducation* : ces rapports fournissent une évaluation des politiques éducatives des pays de l'OCDE, à partir d'un examen du contexte dans lequel elles s'inscrivent, des défis à relever et des réformes engagées. Ils contiennent des liens vers des sources pertinentes et une annexe statistique qui reprend les principaux indicateurs relatifs à l'éducation. Ils ont été rédigés par la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, et validés par les pays (*www.oecd.org/edu/profiles*).
- Les Notes par pays des *Perspectives des politiques de l'éducation* : présentées dans la partie III du présent rapport, elles reposent sur une enquête ponctuelle conçue pour les besoins de la présente publication par le Secrétariat de l'OCDE et réalisée par les pays et l'OCDE. Elles fournissent, pour chaque pays de l'OCDE, un aperçu du contexte dans lequel fonctionne le système éducatif, des problèmes auxquels il est confronté et des réformes mises en œuvre.
- La base de connaissances de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE : les données et indicateurs quantitatifs qui permettent de comparer les systèmes éducatifs des différents pays membres de l'OCDE et pays et économies partenaires sont issus de l'enquête PISA, de *Regards sur l'éducation*, de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) et du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Les données qualitatives proviennent de divers examens thématiques et examens par pays portant sur des thèmes tels que la politique à l'égard des enseignants, la direction des établissements d'enseignement, l'évaluation, l'infrastructure éducative, l'éducation préscolaire, l'enseignement supérieur ou la gouvernance. Une grande partie de ces informations sont accessibles directement via le GPS Éducation de l'OCDE (*http://gpseducation.oecd.org*).

Les informations sont classées dans une base de données et portent sur environ 450 politiques mises en place dans les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014. Cette base de données présente quelques limites et fera l'objet d'améliorations en vue des prochaines éditions des *Perspectives*. Ainsi, elle est issue d'un exercice qualitatif, qui repose sur les réponses des pays et les catégories établies par l'OCDE. De surcroît, il existe un déséquilibre s'agissant des politiques qu'elle contient du fait que les réformes renvoient aux Profils par pays établis par l'OCDE pour 17 pays et aux Notes par pays, plus succinctes, pour les autres pays. Lorsque l'OCDE aura établi un Profil pour les 34 pays de l'OCDE, ce déséquilibre devra être corrigé. À noter également que la base de données ne couvre peut-être pas les domaines de la politique de l'éducation auxquels l'OCDE n'a pas récemment consacré une étude (par exemple, l'utilisation des TIC dans l'éducation, les besoins éducatifs particuliers et l'apprentissage tout au long de la vie ou l'enseignement pour adultes). Il est également possible que la cohérence des données varie selon les pays. La méthode employée pour recueillir les données et inclure les politiques et données dans la base sera améliorée et enrichie en vue des prochaines éditions des *Perspectives*. Enfin, les inexactitudes qui, malgré les efforts du Secrétariat de l'OCDE, pourraient subsister dans les informations sur les politiques engagées par les différents pays seront également corrigées dans les futures éditions de la publication.

La base de données contient aussi des informations descriptives, telles que l'année de mise en œuvre, le niveau d'enseignement ciblé, les principaux intervenants en charge de la mise en œuvre, ainsi que des informations sur l'évaluation d'impact lorsqu'il en existe. Elle sera accessible en ligne dans le cadre d'un outil pilote en cours de conception dénommé Explorateur de réformes (*www.oecd.org/edu/reformsfinder.htm*).

S'agissant des divers moyens d'action utilisés, les réformes ont notamment eu pour but d'améliorer l'équité, de développer la profession d'enseignant, de réformer les programmes, de renforcer l'évaluation, de rechercher d'autres moyens de financer l'éducation, ou ont visé des niveaux d'enseignement spécifiques, comme l'EFP ou l'enseignement supérieur.

Graphique 1.4. **Répartition des politiques d'éducation selon le levier, 2008-14**



Note méthodologique : La classification des politiques a été effectuée conformément à la méthodologie et aux analyses du Secrétariat de l'OCDE : les variables et leurs codes ont été définis sur la base d'une analyse préliminaire et des politiques incluses dans une base de données, avec une révision finale de la classification. La base de données inclut un large échantillon de politiques d'éducation menées par les pays de l'OCDE dans un ensemble de domaines de l'action publique. Les données se fondent sur une enquête ponctuelle remplie par les pays et sur les Profils par pays des *Perspectives des politiques de l'éducation*, après leur révision par les pays membres.
Source : OCDE, L'Explorateur de réformes des *Perspectives des politiques de l'éducation*, 2014, *www.oecd.org/edu/reformsfinder.htm*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171377

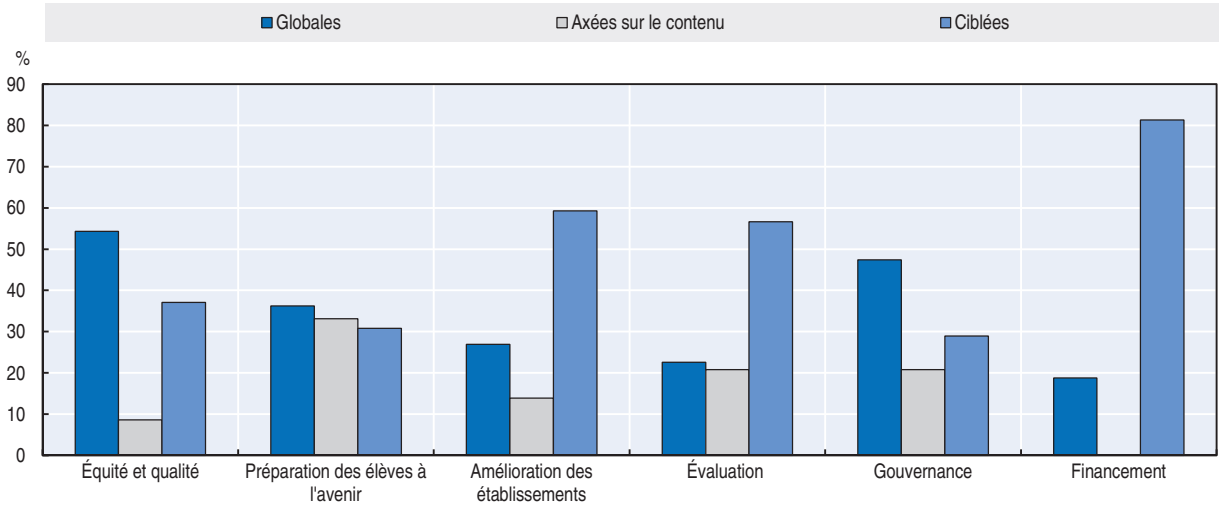
Outre les leviers, il est également important de classer les politiques en fonction de leur champ d'action. Dans tous les domaines d'action étudiés, les pays mettent en place des politiques qui diffèrent par leur ampleur, leur nature ou l'objectif qu'elles visent. Les *Perspectives des politiques de l'éducation* les classent également en fonction de leur champ d'action afin de donner une idée plus précise des différentes stratégies envisageables par les décideurs, de permettre des comparaisons des ressources qualitatives de l'éducation et de faciliter l'apprentissage mutuel entre les décideurs publics chargés de l'éducation. La classification, qui repose sur une démarche empirique partant de l'utilisation de la base de données, est descriptive. Elle ne tient pas compte, aux fins de comparaison, du contexte politique dans lequel s'inscrit l'élaboration des politiques. Les politiques ont été regroupées en fonction de leur champ d'action, selon les définitions suivantes :

- Les politiques globales sont des stratégies d'ensemble qui mobilisent plusieurs moyens d'action envisageables dans le cadre d'un levier donné, voire la totalité de ces moyens. Elles ont pour but d'impulser un changement systémique dans le cadre d'un levier donné et peuvent revêtir la forme de stratégies générales – définition d'objectifs et de priorités, ou introduction de nouveaux systèmes de gouvernance ou de nouvelles structures.

- Les politiques portant sur le contenu visent à définir ou réformer la connaissance du contenu produite dans le cadre d'un levier particulier. Elles peuvent porter sur différents aspects, comme le programme ou les normes.
- Les politiques ciblées visent un aspect particulier du levier.

Près de la moitié (47 %) des politiques analysées pour les besoins de cette publication sont des politiques ciblées. L'adoption de politiques ciblées a été la démarche privilégiée pour trois leviers : amélioration du système scolaire (59 %), évaluation (57 %) et financement (81 %) (graphique 1.5). Environ la moitié des politiques analysées dans le cadre des rubriques équité et qualité (54 %) et gouvernance (47 %) étaient des politiques globales. Les politiques portant sur le contenu concernent surtout la préparation des élèves au monde de demain (33 %) et ont principalement revêtu la forme de directives sur les programmes et de règles en matière de qualification.

Graphique 1.5. **Répartition des politiques d'éducation selon leur champ d'action, 2008-14**



Note méthodologique : La classification des politiques a été effectuée conformément à la méthodologie et aux analyses du Secrétariat de l'OCDE : les variables et leurs codes ont été définis sur la base d'une analyse préliminaire et des politiques incluses dans une base de données, avec une révision finale de la classification. La base de données inclut un large échantillon de politiques d'éducation menées par les pays de l'OCDE dans un ensemble de domaines de l'action publique. Les données se fondent sur une enquête ponctuelle remplie par les pays et sur les Profils par pays des *Perspectives des politiques de l'éducation*, après leur révision par les pays membres.
Source : OCDE, L'Explorateur de réformes des *Perspectives des politiques de l'éducation*, 2014, *www.oecd.org/edu/reformsfinder.htm*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171386

Enfin, il faut souligner qu'une évaluation de l'impact des politiques au moyen d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs cohérents permettrait d'améliorer la responsabilisation et les connaissances, ce qui donnerait aux décideurs la possibilité de se fonder davantage sur des données probantes pour choisir leurs moyens d'action. Cependant, la présente étude portant sur une période relativement courte (2008-14), seulement 10 % des politiques qui figurent dans la base de données ont, d'après les indications des pays, fait l'objet d'une évaluation d'impact.

Les pays ayant pour l'heure fourni peu d'informations sur l'évaluation de l'impact de leurs politiques, la présente édition des *Perspectives des politiques de l'éducation* n'analyse pas les retombées des politiques étudiées et classe ces dernières dans le cadre d'évaluation en fonction de la finalité qu'elles poursuivent (telle qu'exprimée par les décideurs). Cet impact sera peut-être abordé dans les prochaines éditions.

Bibliographie

Ball, S., M. Maguire et A. Braun (2012), *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, Routledge, Londres.

Banque mondiale (1994), *Governance: The World Bank's Experience*. Development in practice, Banque mondiale, Washington, DC, *www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1994/05/01/000009265_3970716142854/Rendered/PDF/multi0page.pdf*.

Cerna, L. (2013), « The nature of policy change and implementation: A review of different theoretical approaches », OCDE/CERI, consultable à l'adresse : *www.oecd.org/edu/ceri/The%20Nature%20of%20Policy%20Change%20and%20Implementation.pdf*.

Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en*.

Fazekas M. et T. Burns (2012), « Exploring the Complex Interaction between Governance and Knowledge in Education », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 67, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en*.

Fullan, M. (2010), *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*, Corwin Press.

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*, Routledge, Londres.

Hewitt de Alcántara, C. (1998), « Uses and Abuses of the Concept of Governance », *International Social Science Journal*, n° 155, Blackwell Publishers/UNESCO, pp. 105-113.

Hargreaves A. et D. Shirley (2009), *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin Press.

Levin, B. (2008), *How to change 5 000 schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level,* Harvard Educational Press, Cambridge.

Levin, B. (2010), « Governments and Education Reform: Some Lessons From the Last 50 Years », *Journal of Education Policy,* vol. 25, n° 6, pp. 739-747.

Mourshed, M., C. Chijioke et M. Barber (2010), *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company.

OCDE (2014a), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr*.

OCDE (2014b), *Skills beyond School: Synthesis Report*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http//dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en*.

OCDE (2013a), *Trends Shaping Education 2013*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en*.

OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

OCDE (2013c), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr*.

OCDE (2013d), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr*.

OCDE (2013e), « Design and Implementation Plan for the Review », *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools (School Resources Review)*, OECD/ECS, Paris, *wwwoecd.org/edu/school/School-Resources-Review-Design-and-Implementation-Plan.pdf*.

OCDE (2012a), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr*.

OCDE (2012b), *L'éducation aujourd'hui 2013 : La perspective de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-fr*.

OCDE (2012c), « Perspectives des politiques de l'éducation : proposition », 23-24 octobre 2014, EDU/EDPC(2012)/17/REV1, *www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

OCDE (2012d), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr*.

OCDE (2012e), « Argent rime-t-il avec bonne performance dans l'enquête PISA ? », *PISA à la loupe*, n° 13, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmg382zt-fr*.

OCDE (2011a), *Élaborer une stratégie en faveur des compétences*, Stratégie de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, *wwwoecd.org/fr/rcm/48116913.pdf*.

OCDE (2011b), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en*.

OCDE (2011c), *Panorama des administrations publiques 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *10.1787/gov_glance-2011-fr*.

OCDE (2011d), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr*.

OCDE (2010a), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en*.

OCDE (2010b), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*.

OCDE (2010c), *Le coût élevé des faibles performances éducatives : Impact économique à long terme d'une amélioration des résultats au PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087668-fr*.

OCDE (2008a), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en*.

OCDE (2008b), « Tertiary Education for the Knowledge Society », *Policy pointers for development*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2007), *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264032125-en*.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/19901518*.

OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Studienverlag Ges.m.b.H./Éditions OCDE, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264103733-en*.

Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr*.

Rindermann, H. et S.J. Ceci (2009), « Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies », *Perspective in Psychological Science,* vol. 5, p. 551.

Rivzi, F. et B. Lingard (2010), *Globalizing Education Policy*, Routledge, Londres.

Schleicher, A. (éd.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en*.

Smith, K.B. (2002), « Typologies, Taxonomies and the Benefits of Policy Classification », *Policy Studies Journal*, vol. 30, n° 3, pp. 379-395.

Steer, R. et al. (2007), « Modernisation and the Role of Policy Levers in the Learning and Skills Sector », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 59, n° 2, pp. 175-192.

PARTIE I

Tendances

PARTIE I

Chapitre 2

Équité et qualité dans le secteur éducatif

Quels moyens d'action les décideurs publics ont-ils à leur disposition pour garantir l'équité et la qualité au sein du système éducatif ? Le présent chapitre décrit le contexte propre aux différents pays de l'OCDE, les principales problématiques auxquelles ils sont confrontés et les moyens d'action qu'ils ont adoptés pour promouvoir l'équité et la qualité au sein de leur système éducatif, et améliorer les résultats des élèves. Les politiques conçues pour renforcer l'équité tout en garantissant la qualité ont pour but d'éviter que la situation personnelle ou sociale d'un élève ne l'empêche de réaliser son potentiel à l'école (égalité des chances), et de faire en sorte que tous les individus acquièrent au moins un niveau minimum de compétence (inclusion). Elles consistent à investir dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), à agir sur certaines politiques systémiques susceptibles de nuire à l'équité (redoublement, choix non encadré de l'établissement ou orientation précoce, par exemple) ou encore à soutenir les élèves issus de milieux défavorisés.

Ce chapitre compare les politiques adoptées par les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014, notamment à partir des Notes par pays présentées dans la partie III, des Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, et des études comparatives ou spécifiques à certains pays menées par l'OCDE. Les réformes diffèrent selon les pays, en fonction du contexte, des traditions, des structures, et des défis nationaux et régionaux particuliers. Elles sont regroupées selon leur champ d'action et les différents moyens mis en œuvre.

Principaux résultats

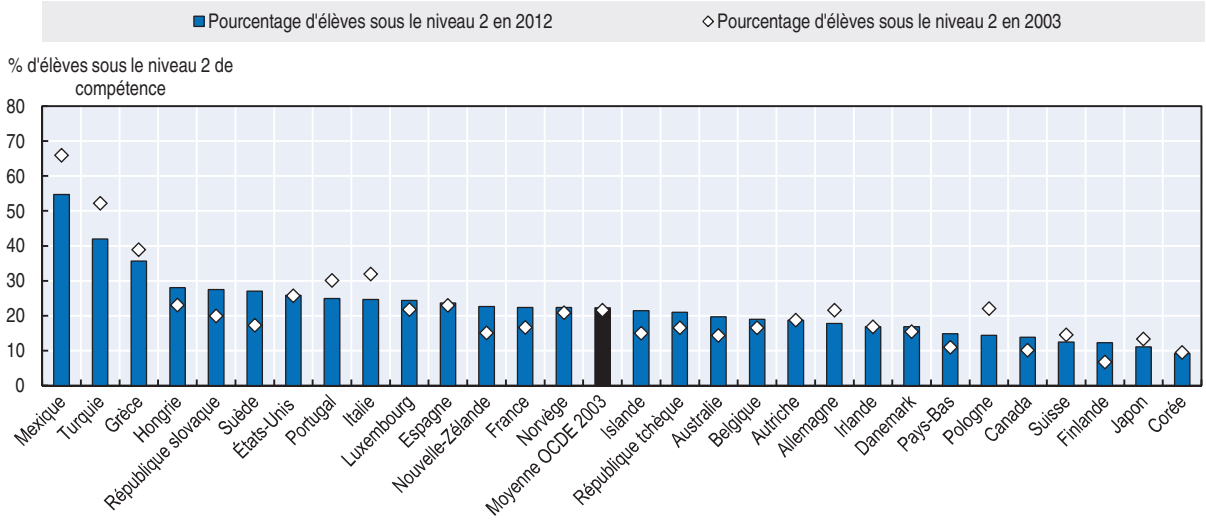
- Garantir l'équité et la qualité au sein du système éducatif est un défi que doivent relever beaucoup de pays de l'OCDE. Dans la zone de l'OCDE, près d'un élève de 15 ans sur cinq n'atteint pas le niveau minimum de compétence requis pour trouver sa place dans la société d'aujourd'hui. De surcroît, la performance des élèves varie fortement en fonction de leur milieu socio-économique. Les pays font appel à différents moyens d'action pour tenter de remédier à ces problèmes d'équité.
- Les élèves issus de la diversité ou de milieux défavorisés risquent davantage que les autres d'obtenir des résultats médiocres et de ne pas atteindre un niveau de formation élevé. L'amélioration de leurs résultats est désormais élevée au rang de priorité dans les pays de l'OCDE, qui ont mis en place soit des stratégies globales visant à améliorer l'équité ou à soutenir les établissements ou les élèves défavorisés, comme la loi sur les subventions scolaires préférentielles au Chili ou la prime (*pupil premium*) distribuée en Angleterre, soit des politiques plus ciblées visant directement les migrants ou les populations autochtones, comme les mesures prises par la Nouvelle-Zélande en faveur des communautés maori et pasifika.
- Les mesures adoptées dans le domaine de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) visent à permettre aux élèves d'acquérir des bases solides, à améliorer la performance et à garantir le bien-être dès le plus jeune âge. Elles figurent désormais en bonne place parmi les priorités de l'action publique dans plusieurs pays. Elles revêtent généralement la forme de politiques globales axées sur l'amélioration de la qualité et de la couverture de l'offre de services destinés aux jeunes enfants, comme en Australie ou en Pologne, où l'objectif est de parvenir à une couverture universelle. Quelques pays de l'OCDE, peu nombreux, ont mis en place des mesures destinées à améliorer les programmes dans le domaine de l'EAJE, ou à améliorer et favoriser l'apprentissage précoce grâce à des outils d'évaluation.
- Les politiques systémiques, telles que le redoublement, l'absence d'encadrement du choix de l'établissement ou l'orientation précoce, peuvent nuire à l'équité. Certains pays de l'OCDE ont pris des mesures pour rendre leur système éducatif plus inclusif. Certaines mesures ciblées, comme celles adoptées en France, visent à limiter les redoublements, et d'autres, comme l'introduction du concept de nouvelle école secondaire *(Neue Mittelschule)* en Autriche, ont pour objectif de repousser l'âge auquel les élèves doivent choisir une orientation. Certains pays ont instauré des mesures de gestion du choix de l'établissement conçues pour élargir l'éventail des possibilités qui s'offrent aux élèves ou, comme au Chili, pour atténuer les conséquences négatives de la liberté de choix sur l'équité. Quelques pays, comme la Turquie, ont adopté des réformes structurelles de leur système éducatif.

Les systèmes éducatifs doivent viser l'équité et la qualité

De plus en plus de données montrent que les meilleurs systèmes éducatifs sont ceux qui allient équité et qualité. Un système éducatif est équitable dès lors que la situation personnelle ou sociale d'un élève, par exemple son sexe, son origine ethnique ou son milieu familial, ne l'empêche pas de réaliser son potentiel à l'école (égalité des chances) et que tous les individus acquièrent au moins un niveau minimum de compétence (inclusion) (OCDE, 2012a). Il est établi que l'investissement dans l'équité devrait être considéré comme une priorité parce qu'il est rentable pour les économies, la société et les individus. Les mesures destinées à lutter contre les inégalités liées à l'échec scolaire et à la situation personnelle (milieu d'origine des élèves, inégalités territoriales, etc.) sont susceptibles de renforcer la capacité des individus et de la société à promouvoir le bien-être social, à réagir aux crises économiques et à contribuer à la croissance (OCDE, 2012a ; OCDE, 2012b ; OCDE, 2013a). À l'inverse, le faible niveau de formation de la population peut limiter la capacité des pays à produire, se développer et innover (OCDE, 2001).

Dans les pays de l'OCDE, la question de l'équité et de la qualité du système éducatif demeure un enjeu majeur. Les résultats obtenus par les élèves de 15 ans dans le cadre de l'édition 2012 de l'enquête PISA donnent une idée des résultats des systèmes scolaires et des progrès réalisés sur les plans de l'équité et de la qualité. Or, il en ressort que près d'un élève de 15 ans sur cinq a obtenu un résultat inférieur au niveau 2 – qui est le niveau seuil – en mathématiques, c'est-à-dire n'a pas acquis les compétences minimales requises pour trouver sa place dans la société contemporaine (OCDE, 2014a) (graphique 2.1), et que cette proportion a progressé légèrement (0.7 point de pourcentage, en moyenne) entre 2003 et 2012.

Graphique 2.1. **Pourcentage d'élèves de 15 ans sous le niveau 2 de compétence en mathématiques (2003 et 2012)**



Source : OCDE, *Base de données PISA 2012*, Figure I.2.23.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171396

Parallèlement, le nombre d'élèves défavorisés plus exposés à un risque de mauvais résultats a augmenté. Dans beaucoup de pays, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou de l'immigration sont plus susceptibles d'obtenir de faibles

résultats, même s'il existe des exceptions notables (graphique 2.3). Selon PISA 2012, la corrélation entre l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) et les résultats en mathématiques demeure forte, l'indice SESC expliquant 14.8 % de l'écart de résultats en mathématiques (OCDE, 2013a). En moyenne, la proportion d'immigrés dans la population des pays de l'OCDE est passée de 8.7 % en 2003 à 11.5 % en 2012. Cette évolution s'est traduite par une plus grande diversité dans les établissements d'enseignement, et il existe un écart de performance d'environ 21 points entre les élèves issus de l'immigration et les autres. Enfin, entre 2007 et 2010, le taux moyen de pauvreté monétaire relative dans les pays de l'OCDE (part de la population vivant avec un revenu annuel inférieur à la moitié du revenu médian national) est passé de 12.8 % à 13.4 % parmi les enfants (0-18 ans) (OCDE, 2014b).

Ce contexte, caractérisé par la transformation des sociétés, l'accroissement des inégalités de revenu et la forte influence du milieu socio-économique sur la performance des élèves, met les pays et les responsables de l'action publique face à de multiples défis. Il leur faut notamment trouver des moyens d'améliorer les résultats et le niveau de formation des élèves peu performants, des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ou de certaines catégories de la population (migrants, minorités ethniques, par exemple), et réduire l'influence de l'origine socio-économique sur les résultats du système éducatif.

Moyens d'action à mettre en œuvre pour garantir l'équité et la qualité du système éducatif

Les pouvoirs publics des pays de l'OCDE cherchent à améliorer l'équité en faisant appel à différents moyens d'action adaptés à leurs besoins et au contexte propre à leur pays. Les mesures axées sur l'investissement dans l'éducation préscolaire et sur la fourniture à tous les élèves d'un enseignement de qualité jusqu'à la fin du secondaire sont considérées comme les mesures les plus efficaces pour consolider les acquis de base et aider les jeunes à poursuivre leurs études et/ou à entrer dans la vie active. De même, les politiques qui consistent à soutenir les plus défavorisés dès le plus jeune âge et celles qui ciblent certaines catégories de la population sont aussi jugées efficaces (OCDE, 2012a ; OCDE, 2012b ; OCDE, 2012c). Bien que le présent chapitre soit consacré aux politiques de l'éducation, il ne faut pas oublier que l'éducation n'est pas le seul domaine dans lequel des mesures susceptibles d'améliorer l'équité et la qualité peuvent être prises : les politiques menées en matière de santé, de logement, de bien-être, de justice et de développement social peuvent elles aussi avoir une incidence sur la répartition des élèves et leur bien-être à l'école (OCDE, 2012a).

Plus concrètement, il ressort de l'analyse des politiques de l'éducation adoptées entre 2008 et 2014 dans les pays de l'OCDE, telles qu'elles ont été décrites pour les besoins de la présente publication, que les pays ont fait appel à des moyens d'action différents et complémentaires pour garantir l'équité et la qualité du système éducatif. Ils ont notamment investi dans l'EAJE, principalement à travers des politiques globales destinées à améliorer l'offre et des mesures plus ciblées portant sur les programmes ou l'évaluation. Ils ont tenté de rendre le système éducatif plus inclusif à travers des réformes systémiques, dont les unes avaient vocation à modifier la structure du système éducatif, tandis que les autres étaient des mesures ciblées visant à limiter le redoublement, à arbitrer entre choix de l'établissement et équité, ou à repousser l'âge auquel les élèves choisissent leur orientation. Enfin, beaucoup de mesures, globales ou plus ciblées, ont été prises pour

soutenir les élèves issus de la diversité ou de milieux défavorisés qui obtiennent de faibles résultats ou sont désavantagés (par exemple en raison de leur milieu socio-économique ou de leur origine ethnique, ou encore parce qu'ils sont issus de l'immigration).

Dans l'ensemble, l'analyse des moyens d'action mis en œuvre pour améliorer l'équité révèle diverses caractéristiques. La nature et la durée d'application des mesures adoptées diffèrent selon la structure du système éducatif ou les difficultés spécifiques auxquelles un pays est confronté – par exemple, une forte proportion d'immigrés, un taux de pauvreté élevé ou l'existence d'autres inégalités susceptibles d'avoir une incidence sur la performance des élèves. Les moyens d'action adoptés peuvent également varier en fonction de la conception politique ou de la tradition qui prévalent en matière d'élaboration des politiques dans un pays donné – par exemple, selon que les politiques sont instaurées par la législation nationale ou par d'autres types de textes, ou reposent sur des stratégies qui font appel à des sources de financement spécifiques (comme c'est souvent le cas lorsque le système est relativement décentralisé). Bien que les politiques qui ont fait l'objet d'une évaluation et/ou d'un suivi soient peu nombreuses, elles sont décrites avec leurs effets à chaque fois que des données sont disponibles.

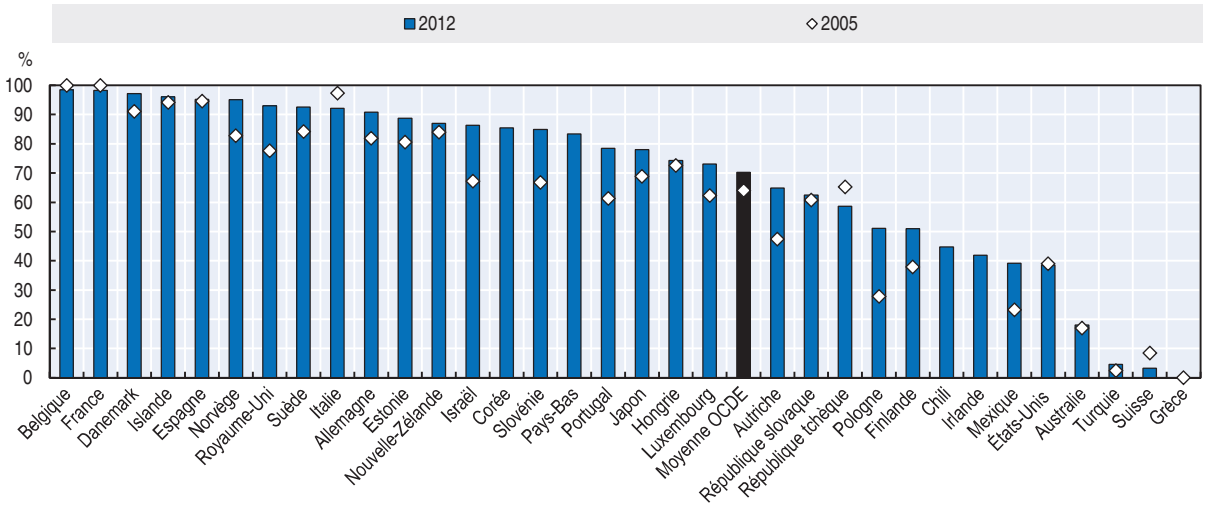
Développer l'éducation et l'accueil des jeunes enfants

L'un des moyens auxquels les pays font appel pour améliorer l'équité et la qualité consiste à créer des services d'EAJE, ou à renforcer ceux qui existent déjà. Il est établi que les enfants qui bénéficient de ces services obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires par la suite (OCDE, 2014c). De surcroît, il existe une corrélation entre l'éducation préscolaire et l'amélioration du bien-être des enfants, le recul de la pauvreté, l'accroissement de la mobilité sociale entre les générations, un taux d'activité des femmes plus élevé, une augmentation des taux de fécondité, et un développement économique et social plus important au niveau de la société (OCDE, 2012b). Selon les résultats de PISA 2012, les élèves qui n'ont pas bénéficié d'une éducation préscolaire sont 1.84 fois plus susceptibles de se situer à l'extrémité inférieure de la répartition des élèves en fonction de la performance (OCDE, 2013a).

Dans les pays de l'OCDE, les structures d'EAJE fournissent des services d'accueil et d'éducation aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de l'obligation scolaire, tandis que les structures d'éducation préscolaire offrent un enseignement et font parfois partie intégrante du système d'enseignement obligatoire. L'EAJE prend en charge les enfants de 0 à 7 ans avant l'entrée à l'école primaire, et dans beaucoup de pays, les enfants commencent à en bénéficier entre 2 et 3 ans. Dix pays de l'OCDE ont rendu l'EAJE obligatoire pendant au moins un an, ce qui témoigne de l'importance accrue accordée à ce niveau du système éducatif depuis quelques années. Les services d'EAJE peuvent être fournis par des structures publiques ou privées, souvent par du personnel qualifié. Le taux de fréquentation de structures d'éducation préscolaire parmi les enfants de 3 ans est passé de 64 % en 2005 à 70 % en 2012, en moyenne, dans la zone de l'OCDE, avec de fortes disparités entre les pays – ce taux est compris entre 3 % en Suisse et plus de 95 % en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande et en Norvège (graphique 2.2). Il est même possible que ces chiffres soient sous-estimés, car certains pays fournissent peut-être des services institutionnalisés d'accueil des jeunes enfants au-delà du niveau préscolaire.

Bien que l'offre de services ait augmenté, les pouvoirs publics se heurtent à des difficultés lorsqu'ils cherchent à l'étendre afin que tous les jeunes enfants puissent

Graphique 2.2. **Taux de scolarisation à l'âge de 3 ans dans l'enseignement préprimaire (2005 et 2012)**



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du taux de scolarisation des enfants de 3 ans en 2012.
1. Année de référence 2006 (et non 2005).
Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, tableau C2.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171405

accéder à ces services, à garantir la qualité des services et la qualité du personnel dans les structures d'EAJE, et à faire en sorte que l'EAJE poursuive des objectifs éducatifs (OCDE, 2012b). Pour garantir une couverture universelle et adaptée, il faut organiser les services de telle manière que tous les enfants puissent y accéder. De surcroît, l'expérience montre que pour que l'EAJE ait des effets positifs à plus long terme sur le développement des enfants, il faut accorder de l'importance à la qualité du personnel et à sa formation, et fixer des objectifs axés sur les capacités cognitives et sociales (OCDE, 2012b ; OCDE, 2006).

Beaucoup de pays tentent de surmonter ces difficultés en augmentant ou en améliorant l'offre de services d'EAJE. Certains ont adopté un éventail complet de mesures comprenant à la fois des stratégies générales et structurelles, des mesures portant sur le contenu, destinées à améliorer les programmes, et des mesures ciblées axées sur l'évaluation (tableau 2.1). Ils ont aussi cherché à améliorer l'accès aux services d'EAJE et la qualité de ces services à travers des mesures portant sur le financement (chapitre 6).

Adopter des stratégies générales dans le domaine de l'EAJE : La plupart des pays qui ont pris des mesures dans le domaine de l'EAJE ont opté pour des stratégies générales afin de renforcer ce niveau fondamental du système éducatif en augmentant l'offre de services ou en améliorant leur disponibilité et leur qualité. Ainsi :

- L'Australie mène une politique dynamique dans le domaine de l'EAJE. À travers la *National Early Childhood Development Strategy* (2009), sa Stratégie nationale en faveur du développement du jeune enfant, elle a engagé une réforme globale afin de garantir un accès universel aux services, tout en accordant une attention particulière aux plus défavorisés. Elle a défini six priorités liées à la santé, à la sécurité, à l'apprentissage précoce et au bien-être, et adopté, aux niveaux local et national, plusieurs mesures pour améliorer l'équité et l'inclusion, et permettre une plus forte implication de la collectivité. Elle a également mis en place un nouvel Accord de partenariat national sur l'accès universel à l'éducation préscolaire (2013-14), destiné à garantir l'accès, dans les 12 mois

Tableau 2.1. **Politiques mises en œuvre pour améliorer l'offre de services d'EAJE, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées
STRATÉGIE GÉNÉRALE ET STRUCTURE	**PROGRAMME**	**ÉVALUATION**
Allemagne : Instauration d'un droit légal à une place dans une structure d'EAJE pour tous les enfants de 1 et 2 ans (2013) **Australie :** *National Early Childhood Development Strategy* (Stratégie nationale en faveur du développement du jeune enfant) (2009) ; *National Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (cadre national de qualité pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants) (2012) ; *National Partnership Agreement on Universal Access to Early Childhood Education* (Accord de partenariat national sur l'accès universel à préscolarisation) (2013-14) **Autriche :** Une année gratuite d'éducation préprimaire obligatoire (2010) **Canada :** Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants (2014) **Corée :** Accueil périscolaire des enfants de 3 à 5 ans (2013) **Estonie :** Amendements à la loi de 2000 sur la préscolarisation (2010) **États-Unis :** Subventions en faveur du développement de l'éducation préscolaire (2013) **Finlande :** Transfert de la gestion de l'EAJE, qui relevait auparavant du ministère des Affaires sociales, au ministère de l'Éducation (2013) **Norvège :** Instauration d'un droit légal à une place dans une structure d'EAJE à compter de 1 an (2009) **Nouvelle-Zélande :** *Early Learning Taskforce* (groupe de travail sur l'apprentissage précoce) (2013) **Pologne :** Amendements à la loi sur l'enseignement scolaire (2011, 2013) **Slovénie :** Loi sur les jardins d'enfants (2008, 2010) ; instauration d'une aide au titre des frais de garde d'enfants dans le cadre de la loi sur l'exercice des droits à une aide financière publique (2008, 2012) **Turquie :** Projet de préscolarisation (2010-13) ; loi n° 29072 (2014)	**Corée :** Programme *Nuri* (2012) **Finlande :** Programme pour l'éducation préprimaire (2010) **Islande** : Lignes directrices nationales relatives au programme de l'éducation préprimaire (2011) **Italie :** Programme national pour l'EAJE (2012) **République tchèque :** Volet Innovation du programme-cadre pour l'éducation préprimaire (2012) **Suède** : Programme pour l'éducation préprimaire (2011)	**Australie :** *Australian Early Development Index* (Indice de développement des jeunes enfants) (2009) **Danemark :** Évaluation obligatoire du développement langagier (2010) **Portugal :** Lignes directrices relatives à l'évaluation au niveau préscolaire (2011)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

précédant la scolarisation à plein temps, à des programmes d'EAJE de qualité faisant appel à des éducateurs de jeunes enfants diplômés.

- Le Canada a adopté le Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, une stratégie pancanadienne pour l'apprentissage précoce qui offre à l'ensemble des juridictions du pays un cadre pour l'EAJE (2014). Ce cadre définit de grands principes directeurs et sert de base à la mise au point de mesures et initiatives destinées à améliorer l'apprentissage dès le plus jeune âge et au-delà.

- La Pologne s'est fixé pour but d'améliorer la couverture de l'offre et l'accès aux services d'EAJE. Un amendement à la loi sur l'enseignement scolaire (2011) a rendu l'éducation préprimaire obligatoire pour les enfants de 5 ans à partir de 2011, et ouvre l'accès à ce niveau d'éducation à tous les enfants de 4 ans et 3 ans à compter de 2015 et 2017. D'autres amendements à la loi sur l'enseignement scolaire (2013) ont plafonné les frais à la charge des parents, une dotation affectée de l'État aux autorités locales compensant la différence entre le plafond et le coût réel.
- La Turquie tente, à travers son projet de préscolarisation (2010-2013) et la loi n° 29072, adoptée en 2014, d'améliorer la couverture des services et la préscolarisation. La nouvelle loi vise à répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire à travers : la création de clubs destinés à promouvoir le développement social et personnel auxquels les enfants peuvent participer à la demande de leurs parents et à certaines conditions ; la mise en place de structures préscolaires pendant l'été, en particulier pour les enfants qui ne peuvent pas bénéficier de ces structures pendant la période scolaire ; et l'ouverture de classes mobiles gratuites, destinées en priorité aux élèves défavorisés résidant en milieu rural.

Améliorer la qualité des programmes : La quasi-totalité des pays de l'OCDE sont dotés d'une forme quelconque de programme ou de cadre qui sert de référence au personnel des structures d'EAJE et permet d'uniformiser la qualité des services. Les programmes d'EAJE qui, bien que s'adressant à des tranches d'âge différentes, sont cohérents par rapport à ceux du primaire et des niveaux supérieurs d'enseignement, présentent également l'avantage de faciliter le passage au niveau supérieur (OCDE, 2012b). Certains pays ont engagé de vastes réformes des programmes qui touchaient également l'EAJE (chapitre 4). Plus concrètement, la Finlande et la Corée ont instauré des programmes visant à améliorer la qualité des services :

- La Finlande a réformé le programme de l'éducation préprimaire (2010) et prépare, pour 2016, une réforme des programmes plus vaste, qui touchera les niveaux préprimaire, primaire et secondaire.
- En 2012, la Corée a introduit le programme *Nuri*, qui est commun à l'accueil en crèche et à la maternelle, et s'adresse aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Ce programme, qui entend promouvoir le développement global de l'enfant et définit de grands principes censés lui permettre de devenir un citoyen responsable, s'appuie sur six objectifs fondamentaux et prévoit une aide financière pour le paiement des frais d'inscription en faveur de tous les enfants, quel que soit le revenu de leur famille.

Recourir à l'évaluation pour identifier les besoins des enfants accueillis par les services d'EAJE : L'évaluation de l'EAJE a pour objectif de favoriser l'apprentissage précoce, d'identifier les besoins des enfants et d'améliorer la qualité globale des services d'EAJE. Une enquête récente, réalisée dans le cadre du projet de l'OCDE sur l'EAJE, a démontré que la plupart des 25 juridictions qui ont répondu avaient mis en place une forme quelconque d'évaluation ou de suivi du développement des jeunes enfants (OCDE, à paraître). L'Australie comme le Danemark ont récemment introduit des dispositifs d'évaluation :

- L'Australie a adopté l'Indice de développement des jeunes enfants (2009), qui permet de mesurer, tous les trois ans, le développement des enfants lorsqu'ils entrent à l'école, et de fournir des données aux institutions locales pour qu'elles puissent définir des plans d'action en impliquant la collectivité. Deux vagues de l'enquête (administrées en 2009 et 2012) ont permis de recueillir des données sur la santé, la maturité, les compétences sociales, les

connaissances et le développement langagier pour plus de 96.5 % des enfants australiens pendant leur première année de scolarisation (Gouvernement australien, 2013).

- Le Danemark a instauré une évaluation obligatoire du développement langagier (2010) pour tous les enfants de 3 ans. Ce bilan vise à dépister d'éventuels problèmes d'acquisition du langage avant le début de la scolarité ; le dispositif prévoit un soutien aux parents, qu'ils sont tenus d'accepter.

Agir sur les politiques systémiques qui nuisent à l'équité

Certains systèmes éducatifs et certaines politiques systémiques présentent des caractéristiques susceptibles d'amplifier les inégalités socio-économiques et d'entraîner des phénomènes de ségrégation et de décrochage scolaire, tandis que d'autres sont conçus de manière à atténuer ces phénomènes. Les politiques systémiques telles que le recours au redoublement, l'orientation précoce des élèves vers des parcours scolaires différenciés, la liberté de choix de l'établissement sans encadrement de ce choix peuvent nuire à l'équité et conduire à l'échec scolaire (OCDE, 2012a ; OCDE, 2012d). En revanche, certaines mesures peuvent atténuer les effets négatifs de ces pratiques systémiques, qui varient en fonction du contexte historique et politique propre à chaque pays.

Dans certains pays, il n'est pas aisé d'atténuer les effets des pratiques à l'origine de la ségrégation des élèves ou de l'inégalité des chances entre différentes catégories de la population. Il peut en effet être nécessaire, pour agir sur les politiques systémiques, de modifier des structures ou modalités de fonctionnement qui sont parfois en place depuis longtemps ; de plus, ces changements peuvent être coûteux et ne pas recueillir l'adhésion de la population. Par exemple, le redoublement et l'orientation des élèves dès 10 ou 11 ans sont des pratiques difficiles à faire évoluer dans certains systèmes éducatifs, tant elles sont ancrées dans leur culture et leur fonctionnement (OCDE, 2012a). Certains pays de l'OCDE ont néanmoins introduit des politiques globales ou ciblées pour améliorer l'équité (tableau 2.2).

Tableau 2.2. **Politiques influant sur les pratiques systémiques qui nuisent à l'équité, 2008-14**

Politiques globales	Politiques ciblées	
STRUCTURE	**GESTION DU CHOIX DE L'ÉTABLISSEMENT**	**LIMITER L'ORIENTATION PRÉCOCE**
Pologne : Passage de 7 à 6 ans de l'âge de début de la scolarisation obligatoire en primaire (2009)	**Chili :** Mesures contenues dans la loi générale sur l'éducation (2009)	**Autriche :** *Neue Mittelschule* (nouvelle école secondaire) (2008)
Turquie : Réforme 4+4+4 (2012)	**Nouvelle-Zélande :** Établissements sous contrat de partenariat *(Kura Hourua)* institués par l'*Education Amendment Act* (loi portant réforme de l'éducation) (2013)	**REDOUBLEMENT**
	Royaume-Uni (Angleterre) : Augmentation du nombre d'*academies* (établissements indépendants) et de *free schools* (écoles libres) (2010)	**Allemagne (Rhénanie-du-Nord-Westphalie) :** Programme « *Komm mit! Fördern statt sitzenbleiben* » (« Suivez le mouvement ! Encourager plutôt que faire redoubler ») (2008)
		Belgique (Communauté française) : Projet « Décolâge ! » (2012)
		France : Amendement à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2014)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

Réformes de la structure du système éducatif : Certains pays ont adopté des politiques systémiques globales afin de réformer l'organisation du système éducatif pour le rendre plus accessible et améliorer le taux de scolarisation. Ainsi :

- En Turquie, la réforme 4+4+4 (2012) a fait passer de 8 à 12 ans la durée de la scolarité et a également pour objectif de restructurer le système pour instaurer trois niveaux – primaire, premier et deuxième cycles du secondaire.
- En plus d'avoir accru l'offre de services d'EAJE, la Pologne a fait passer de 7 à 6 ans l'âge de début de la scolarité obligatoire, et offre depuis 2009 la possibilité aux parents de scolariser leur enfant en primaire dès 6 ans.

Gérer le choix de l'établissement en fonction de critères d'équité : Faire en sorte que les considérations d'équité influent sur certaines pratiques systémiques, telles que le choix de l'établissement, peut rendre le système éducatif plus équitable. En effet, lorsque les règles qui régissent le choix de l'établissement ne tiennent pas compte de critères d'équité, la répartition et la ségrégation des élèves en fonction, par exemple, de leurs aptitudes, de leur revenu ou de leur origine, peuvent être amplifiées (OCDE, 2012a). Diverses mesures, reposant sur l'introduction de critères d'équité ou sur l'élargissement de l'éventail des choix, ont été prises pour faire évoluer les pratiques dans ce domaine :

- Le Chili, doté d'un système éducatif dans lequel le choix de l'établissement est libre, a adopté des mesures pour que cette liberté de choix soit contrebalancée par une exigence d'équité (loi générale sur l'éducation, 2009). Il a interdit la sélection à l'entrée du primaire sur la base des revenus et des résultats, et limite la possibilité, pour les établissements, d'expulser les élèves faibles. Selon le *Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación* (Fonds pour la recherche et le développement dans l'éducation), ces réformes des modalités de sélection semblent n'avoir eu que peu d'incidences sur les politiques d'admission des établissements (Carrasco, 2014).
- La Nouvelle-Zélande a, dans le cadre de sa loi portant réforme de l'éducation adoptée en 2012, créé des établissements sous contrat de partenariat (*Kura Hourua*, 2012) pour élargir l'éventail des choix qui s'offrent aux élèves. Ces nouveaux établissements laissent au personnel éducatif davantage de liberté et de latitude pour innover et instaurer un dialogue avec leur classe afin d'améliorer les résultats scolaires de leurs élèves.
- L'Angleterre (Royaume-Uni) a décidé d'augmenter le nombre d'*academies* et de *free schools* (2013). Quoique financés sur fonds publics, ces établissements échappent au contrôle des autorités locales et n'ont pas à respecter le programme national. Les *academies* peuvent être parrainées, tandis que les *free schools* sont des organisations sans but lucratif qui peuvent être créées par diverses entités, par exemple des organisations caritatives, des universités, des groupes d'enseignants ou de parents, ou encore des entreprises. Il sera important d'effectuer un suivi pour évaluer l'incidence de ces réformes sur l'équité et la qualité.

Lutter contre l'orientation précoce : Les systèmes qui pratiquent l'orientation précoce orientent les élèves vers des filières différenciées alors qu'ils sont encore jeunes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la première sélection a lieu à 14 ans, ce qui correspond souvent au premier cycle du secondaire (OCDE, 2013b). En Autriche, les élèves sont orientés dès 10 ans soit vers une *Hauptschule* (établissement du premier cycle du secondaire), soit vers une *Allgemeinbildende Höhere Schule* (établissement d'enseignement secondaire général ou AHS). Pour repousser l'âge de l'orientation, l'Autriche a créé les nouvelles écoles

secondaires (*Neue Mittelschule*, 2007-08). Ces établissements, qui dispensent un enseignement général, visent à regrouper les deux filières et à promouvoir l'utilisation de méthodes pédagogiques novatrices. Mis en place à titre pilote depuis 2008, ce dispositif sera généralisé à l'horizon 2018-19.

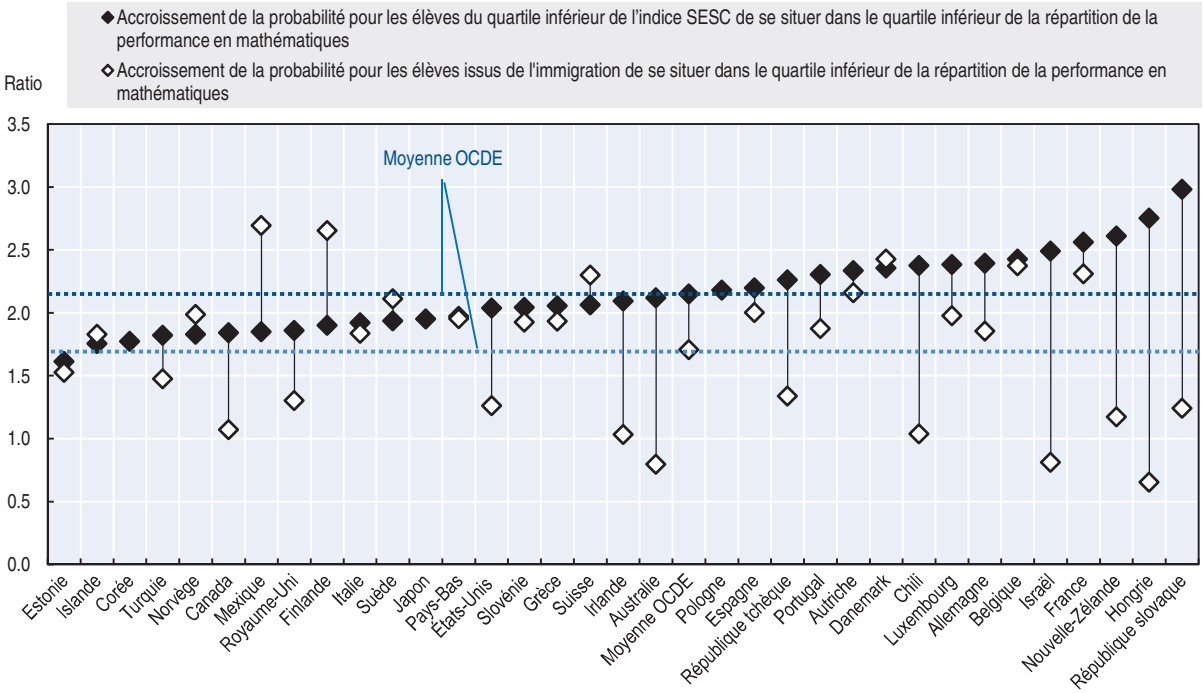
Limiter le redoublement : Dans les pays de l'OCDE, 12.4 % des élèves, en moyenne, ont redoublé une classe pendant leur scolarité primaire ou pendant le premier ou deuxième cycle du secondaire. Dans certains pays, par exemple en Belgique, au Luxembourg et au Portugal, près d'un élève sur trois déclare avoir redoublé une classe pendant sa scolarité secondaire (OCDE, 2013a). Bien qu'il ait pour objectif d'améliorer les résultats des élèves, le redoublement ne remplit pas cet office et il est, de surcroît, coûteux. Quelques pays ont pris des mesures préventives pour limiter le redoublement. Ainsi, la France a fait diminuer son taux de redoublement de 11.1 points de pourcentage entre 2003 et 2012 pour le ramener à 28.4 % (OCDE, 2013a), et entend continuer sur cette voie en réservant cette pratique aux cas exceptionnels et en évaluant les élèves, non plus à la fin de chaque année scolaire, mais à l'issue de chaque cycle d'apprentissage (amendement à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, 2014). La communauté française de Belgique a adopté le projet « Décolâge ! » (2012) qui vise à réduire le recours au redoublement grâce à la mise à disposition des établissements d'outils pédagogiques axés sur la remédiation.

Soutenir les élèves et les établissements défavorisés

Les systèmes éducatifs doivent non seulement garantir l'égalité des chances, mais aussi permettre à tous les élèves d'obtenir de bons résultats en s'adaptant à leurs différents besoins. L'accompagnement des élèves défavorisés et des établissements qui accueillent une plus forte proportion d'entre eux peut contribuer à rehausser les résultats de l'ensemble des élèves. Dans beaucoup de pays de l'OCDE, la performance et le niveau des élèves sont moins bons dans les établissements où la proportion d'élèves issus de milieux défavorisés est relativement forte. Qui plus est, dans certains pays plus que dans d'autres, ces établissements tendent à accentuer les inégalités entre élèves. De surcroît, les élèves défavorisés sont plus susceptibles que les autres de pâtir de problèmes sociaux et économiques peu propices à l'apprentissage, ce qui peut également nuire à l'efficacité des établissements. Il arrive que ces établissements aient moins de moyens ou des moyens de moins bonne qualité alors que les élèves défavorisés ont besoin d'un soutien plus intensif (OCDE, 2012a).

De plus, certaines catégories d'élèves, par exemple ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés ou ayant une origine ethnique particulière, ont également une plus forte probabilité d'afficher une faible performance. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés risquent davantage d'obtenir un mauvais score en mathématiques (2.15), et il en va de même pour ceux issus de l'immigration (1.71) (graphique 2.3). Dans les pays de l'OCDE, le statut socio-économique des élèves mesuré par l'indice SESC explique 14.8 % de la variation des résultats en mathématiques des élèves de 15 ans, ce pourcentage variant de 7.4 % en Norvège à 24.6 % en République slovaque (2012) (chapitre 1, graphique 1.3). En outre, de nombreux pays peinent à offrir un enseignement de qualité aux groupes difficiles d'accès (comme les Roms, les Gens du voyage, les Aborigènes et les insulaires du détroit de Torres, ou les populations indigènes).

Graphique 2.3. **Risque relatif de faible performance selon les caractéristiques personnelles des élèves (2012)**



Source : OCDE, *Base de données PISA 2012*, tableaux II.2.4a et II.3.4a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171410

Les pays doivent aussi améliorer les résultats des élèves et des établissements défavorisés, ce qui peut passer par la mise en œuvre de réponses multidimensionnelles destinées à garantir que les établissements et leur personnel soient en mesure de répondre aux besoins particuliers de cette catégorie d'élèves et, plus généralement, de tenir compte de la diversité. Diverses stratégies peuvent être mises en œuvre pour y parvenir, et il ressort des mesures prises par les pays que différentes interventions peuvent se révéler efficaces, dès lors qu'elles sont adaptées au contexte dans lequel elles sont appliquées. Nombre de pays ont cherché à cibler spécifiquement les élèves défavorisés, à travers des stratégies globales ou des politiques visant les élèves qui ont des besoins spécifiques (tableau 2.3).

Stratégies générales visant à améliorer l'équité : Plusieurs pays ont mis en place diverses formes de politiques globales en faveur des élèves et des établissements défavorisés :

- À l'instar de la France et de la Grèce, le Portugal a introduit le concept de zones géographiques d'éducation prioritaire, au sein desquelles des interventions multidimensionnelles et ciblées sont mises en œuvre en faveur d'ensembles d'établissements défavorisés sur le plan socio-économique. Le programme Troisième génération de territoires éducatifs d'intervention prioritaire (2012) touche environ 16 % des établissements portugais. Il cible les zones sinistrées sur le plan socio-économique et celles où le pourcentage de jeunes sortant prématurément du système scolaire est plus élevé que la moyenne. Pour soutenir les établissements, il contient, entre autres, des mesures pour favoriser la réussite des élèves et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, pour agir sur les problèmes disciplinaires et la sortie précoce du système scolaire.

Tableau 2.3. **Politiques en faveur des élèves et des établissements défavorisés, 2008-14**

Politiques globales	Politiques ciblées	
STRATÉGIE GÉNÉRALE	**ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION**	**ÉLÈVES ISSUS DE CERTAINES CATÉGORIES DE LA POPULATION**
Allemagne : Le programme *Bildungsbündnisse* (« Alliances pour l'éducation ») (2012) soutient des programmes d'activités extrascolaires. **Australie :** *Smarter Schools National Partnership on Low Socio-economic Status School Communities* (volet du partenariat national pour des écoles plus adaptées axé sur les établissements défavorisés) (2008-13) **Belgique (Communauté flamande) :** Attribution du financement sur la base des caractéristiques socio-économiques des établissements et des élèves, dans le cadre de la loi relative à l'enseignement primaire et secondaire (2008) **Belgique (communauté française) :** Système d'encadrement différencié (2009) **Canada (Nouvelle-écosse):** Programme *SchoolsPlus* (Écoles Plus) (2008) **Chili :** *Subvención Escolar Preferencial* (programme de subventions scolaires préférentielles) (2008) **Espagne :** *Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo* (programme de renforcement, d'orientation et de soutien) (2010) **Finlande :** Programme d'action en faveur de l'égalité des chances dans l'éducation (2013) **France:** Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ÉCLAIR, 2011) ; Réseaux d'éducation prioritaire (2014) **Grèce :** Instauration de zones d'éducation prioritaire dans le cadre de la loi sur la formation tout au long de la vie (2010) **Norvège :** Programme d'aide aux devoirs (2010) **Portugal :** Troisième génération de *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (territoires éducatifs d'intervention prioritaire) (2012) **Royaume-Uni (Angleterre) :** *Pupil Premium* (prime aux élèves) (2011) **Slovénie :** Initiative *Popestrimo šolo* (« Dynamiser l'école ») (2011-14) **Turquie :** *Uluslararası İlham Projesi* (projet « Inspiration internationale » (2011)	**Allemagne :** *Nationaler Aktionsplan Integration* (plan d'action national sur l'intégration) (2011) **Finlande :** Programme national du cours préparatoire à l'enseignement de base pour les élèves issus de l'immigration (2009) **Irlande :** *Intercultural Education Strategy* (stratégie éducative interculturelle) (2010) **Slovénie :** Directives pour l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les jardins d'enfants et les écoles (2012) ; Programme de formation pour l'amélioration des compétences des professionnels participant à l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration (2013)	**Australie :** *Closing the gap: Indigenous Early Childhood Development* (« Mettre fin aux inégalités : le développement des jeunes enfants au sein de la population indigène ») (2008) ; *Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan* (Plan d'action pour l'éducation en faveur des Aborigènes et insulaires du détroit de Torres) (2010-14) **Nouvelle-Zélande :** *Tataiko: Cultural Competencies for Teachers of M ori Learners* (programme pour l'acquisition de compétences culturelles par les enseignants intervenant auprès d'élèves maoris) (2012) ; *Ka Hikitia – Accelerating the Success: Education Strategy* (stratégie pour l'éducation : accélérer la réussite) (2013-17), anciennement *Ka Hikitia – Managing for Success: the M ori Education Strategy* (stratégie éducative en faveur des Maoris : une stratégie pour réussir) (2008-12) ; *The Pasifika Education Plan* (plan d'action éducative en faveur de la communauté pasifika) (2013-17) **République tchèque :** Centres de soutien à l'intégration scolaire (2009-10) ; Plan national d'action pour l'intégration scolaire (2010) **Slovénie :** Projets en faveur de l'intégration scolaire des Roms (2008-15) ; projet en faveur du renforcement du capital social et humain des régions habitées par des membres de la communauté rom (2011-13) **Turquie :** Projet visant à augmenter le taux de scolarisation, en particulier parmi les filles (2011-13) ; programme de transport scolaire (2011-13)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

- Certains pays ont pris des mesures pour soutenir les établissements, souvent sous forme de financements. Au Chili, la loi sur les subventions scolaires préférentielles, qui vise les établissements primaires (2008) et secondaires (2011) en difficulté, met l'accent sur le soutien pédagogique et technique, et a profondément transformé le système éducatif chilien. Bien que la participation au programme soit facultative, en 2011, environ 85 % des 9 000 établissements remplissant les conditions requises pour y accéder en ont

bénéficié. De surcroît, tous les établissements municipaux et environ 66 % des établissements privés subventionnés y participent.

- De même, en Angleterre (Royaume-Uni), la *Pupil Premium* (2011), qui permet aux établissements de recevoir des fonds supplémentaires pour rehausser le niveau des élèves défavorisés, porte ses fruits. Ce dispositif s'adresse aux élèves qui ont bénéficié de repas scolaires gratuits à un moment quelconque au cours des six dernières années. D'après une récente évaluation, il est désormais mieux utilisé par les établissements et a des effets positifs sur les élèves auxquels il s'adresse (Ofsted, 2014).

Mesures en faveur des élèves issus de l'immigration : Dans certains pays, la hausse de l'émigration vers les pays riches transforme la composition des effectifs scolaires (OCDE, 2013c). Des pays tels que l'Allemagne, la Finlande ou l'Irlande, qui ont vu croître la part des migrants internationaux dans leur population totale, ont récemment pris des mesures ciblées pour répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration et leur permettre d'atteindre un niveau plus élevé :

- En 2011, l'Allemagne a remplacé son Plan national d'intégration (2007) par un Plan d'action national sur l'intégration (NAP-I). Le NAP-I définit des objectifs en matière d'enseignement, de formation et de formation continue afin que les élèves issus de l'immigration soient plus nombreux à bénéficier d'une formation et à réussir.
- La Finlande a adopté le programme national du cours préparatoire à l'enseignement de base pour les élèves issus de l'immigration (2009), qui s'adresse aux élèves issus de l'immigration ne maîtrisant ni le finnois ni le suédois, et/ou manquant d'autres aptitudes nécessaires pour suivre l'enseignement de base. Le programme est différencié en fonction de l'âge, des capacités d'apprentissage et de l'origine des élèves, l'objectif étant de leur permettre de se développer de manière équilibrée et de s'intégrer dans la société. Les programmes nationaux pour l'EFP et l'enseignement préparatoire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire général (2014) visent eux aussi à soutenir les élèves issus de l'immigration et locuteurs étrangers.
- En Irlande, l'*Intercultural Education Strategy* (2010-15) a pour finalité de permettre aux élèves issus de l'immigration d'apprendre dans un environnement inclusif et interculturel en rehaussant la qualité de la direction et de l'enseignement, en améliorant la connaissance de la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé, en favorisant l'intégration de tous les élèves dans le système ordinaire, en insistant à la fois sur les droits et les obligations, et en définissant des aspirations et attentes ambitieuses, entre autres.

Soutenir les élèves appartenant à certaines catégories de la population : Les pays de l'OCDE ont mis en place des mesures ciblées en faveur des minorités ethniques ou des populations difficiles d'accès. Par exemple, la Nouvelle-Zélande et la Slovénie ont adopté des mesures en faveur de catégories de la population susceptibles d'obtenir de faibles résultats. Ainsi :

- En Nouvelle-Zélande, où la population maorie représentera, à terme, 25 % de la population totale, des cours dispensés en maori ont été mis en place. La stratégie *Ka Hikitia – Managing for Success: the M ori Education Strategy* (2008-12) a été actualisée et renommée *Ka Hikitia – Accelerating the Success: Education Strategy* (2013-17). Elle comporte, entre autres, un volet intitulé « *young people engaged in learning* » (« des jeunes motivés pour apprendre »), dont l'objectif est de permettre que les jeunes de 14 à 18 ans restent scolarisés, ainsi qu'un outil pour améliorer les compétences culturelles des enseignants

qui interviennent dans les établissements préscolaires, primaires et secondaires *(Tataiko: Cultural Competencies for Teachers of M ori Learners)* (2012). À cela s'ajoute le *Pasifika Education Plan* pour la période 2013-17, qui définit de façon concrète les orientations stratégiques des pouvoirs publics en ce qui concerne l'enseignement dispensé aux membres de la communauté pasifika. Il a pour objectif de renforcer la responsabilisation à l'égard de la réussite des élèves membres de cette communauté et d'obtenir des améliorations concrètes, à travers l'utilisation des données sur les résultats et une implication plus active de la collectivité.

- La Slovénie a lancé divers projets en faveur de l'intégration des élèves roms dans les établissements. Parmi ces projets figurent la mise en place d'une formation spécifique à destination des assistants scolaires et des enseignants, ainsi que des mesures conçues pour inciter les parents roms à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants (2008-15). Récemment, elle a lancé le Projet en faveur du renforcement du capital social et humain des régions habitées par des membres de la communauté rom (2011-13), pour travailler avec les enfants, les jeunes et les parents vivant dans des campements roms afin d'accroître la scolarisation et la réussite des enfants.

Bibliographie

Carrasco A. (2014), « Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile – Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? » (Sélection des élèves et inégalités dans le système éducatif chilien : dans quelle mesure la réglementation qui interdit la sélection est-elle coercitive ?), Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), ministère de l'Éducation, Santiago, *www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONIDE_Seleccion_2014.pdf*.

Gouvernement australien (2013), « A Snapshot of Early Childhood Development in Australia 2012 – AEDI National Report », Gouvernement australien, Canberra, *www.aedc.gov.au/docs/default-source/public-documents/reports/report_nationalreport_2012.pdf?sfvrsn=2&download=true*.

OCDE (à paraître), *Starting Strong IV*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2014a), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr*.

OCDE (2014b), « Pauvreté » *in Panorama de la société 2014 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-fr*.

OCDE (2014c), « La préscolarisation est-elle accessible à ceux qui en ont le plus besoin ? », *PISA à la loupe n° 40*, Éditions OCDE, Paris, *www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-(fra)-final.pdf*.

OCDE (2013a), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir,* PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr*.

OCDE (2013b), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr*.

OCDE (2013c), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2013*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-fr*.

OCDE (2012a), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr*.

OCDE (2012b), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr*.

OCDE (2012c), « Bilan des mesures de réforme et identification des priorités pour 2013 » in OCDE (2013), *Réformes économiques 2013 : Objectif croissance*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/growth-2013-3-fr*.

OCDE (2012d), « Le développement des compétences appropriées » *in* OCDE, *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-fr*.

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 et Volume 2*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en*.

OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264035485-fr*.

OCDE (2001), *Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264289512-fr*.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2014), « The pupil premium: an update », juillet 2014, *www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/t/The%20pupil%20premium%20-%20an%20update.pdf*.

PARTIE I

Chapitre 3

Préparer les élèves au monde de demain

Quels moyens d'action les décideurs publics ont-ils à leur disposition pour préparer les élèves au monde de demain ? Le présent chapitre décrit le contexte propre aux différents pays de l'OCDE, les principales problématiques auxquelles ils sont confrontés et les politiques qu'ils ont adoptées pour aider les élèves à acquérir les compétences requises pour suivre un enseignement post-secondaire ou entrer dans la vie active. Parmi les mesures examinées figurent des politiques mises en œuvre pour permettre aux élèves d'achever avec succès le deuxième cycle du secondaire, garantir la qualité de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP), améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que des stratégies visant à sécuriser et faciliter les transitions entre les différents parcours éducatifs, et le passage de l'école au marché du travail.

Ce chapitre compare les politiques adoptées par les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014, notamment à partir des Notes par pays présentées dans la partie III, des Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation et des études comparatives ou spécifiques à certains pays menées par l'OCDE. Les réformes diffèrent selon les pays, en fonction du contexte, des traditions, des structures et des défis nationaux et régionaux particuliers. Elles sont regroupées selon leur champ d'action et les différents moyens d'action mis en œuvre.

Principaux résultats

- Les pays de l'OCDE préparent les élèves au monde de demain, comme en témoigne la progression des niveaux de formation. En moyenne, 82 % des personnes de 25 à 34 ans ont un niveau égal au deuxième cycle du secondaire au moins, alors que ce pourcentage n'est que de 64 % parmi les personnes de 55 à 64 ans. Néanmoins, le décrochage scolaire reste un phénomène répandu dans certains pays, l'intégration sur le marché du travail demeure difficile pour les jeunes et nombre de cursus d'enseignement général et d'EFP sont relativement déconnectés du marché du travail. Face à ces difficultés, il est possible de faire appel à divers moyens d'action pour faciliter la transition entre les niveaux d'enseignement et l'insertion sur le marché du travail.
- Pour améliorer les taux de réussite et offrir des parcours plus professionnalisants, la priorité est désormais accordée à l'EFP. Ces dernières années, beaucoup de pays se sont employés à améliorer la qualité des cursus proposés dans le cadre de l'EFP et à développer la formation pratique en entreprise ou l'apprentissage. Certains ont opté pour des stratégies globales – c'est le cas du Portugal qui a adopté une stratégie nationale d'EFP et créé ainsi de nouveaux cursus d'EFP, ainsi que de la Suède et du Danemark, qui ont réformé leur système d'EFP. D'autres ont choisi d'instaurer de nouvelles qualifications ou ont assoupli leur système d'EFP pour que les élèves puissent accéder à l'enseignement supérieur. Enfin, d'autres encore ont eu recours à l'assurance qualité. C'est par exemple le cas de l'Autriche, qui a mis en place un système de gestion de la qualité.
- Les politiques mises en œuvre pour prévenir le décrochage et mieux adapter le deuxième cycle du secondaire aux besoins des élèves et du marché du travail sont principalement axées sur l'amélioration des programmes et l'accompagnement des élèves à risque. La Pologne, par exemple, a institué un nouveau programme, qui définit les compétences que les élèves du deuxième cycle du secondaire doivent acquérir, notamment celles nécessaires dans des économies en mutation rapide où les technologies occupent une large place. Le Mexique a introduit un nouveau système pour le deuxième cycle du secondaire, instaurant un nouveau programme, un mécanisme de suivi et des services d'orientation scolaire.
- Les politiques mises en place pour que l'important moteur de compétitivité économique qu'est l'enseignement supérieur gagne en efficacité, sont axées sur la pertinence des formations par rapport au marché du travail et sur le contrôle de la qualité. Dans certains pays, des stratégies globales ont été adoptées pour améliorer la qualité de ce niveau d'enseignement. Ainsi, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande ont adopté des stratégies d'ordre général afin de définir des orientations et des priorités, tandis que la Flandre (Belgique) et la Hongrie ont créé des cycles courts sanctionnés par un diplôme. Les politiques ciblées ont pour objectif d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur ou l'assurance qualité, comme l'ont fait les Pays-Bas.

- Les pays ont été nombreux à prendre des mesures pour faciliter les transitions au sein du système éducatif ou le passage à la vie active, à travers des stratégies nationales, des dispositifs de garantie pour les jeunes ou la mise en place de systèmes de certification des compétences. L'Australie a par exemple fait appel à divers outils, au nombre desquels figurent le *National Partnership on Youth Attainment and Transitions* (partenariat national sur le niveau de formation et les transitions des jeunes) et un système national de certification des compétences. Enfin, la coopération entre membres de l'Union européenne a été particulièrement forte dans ce domaine.

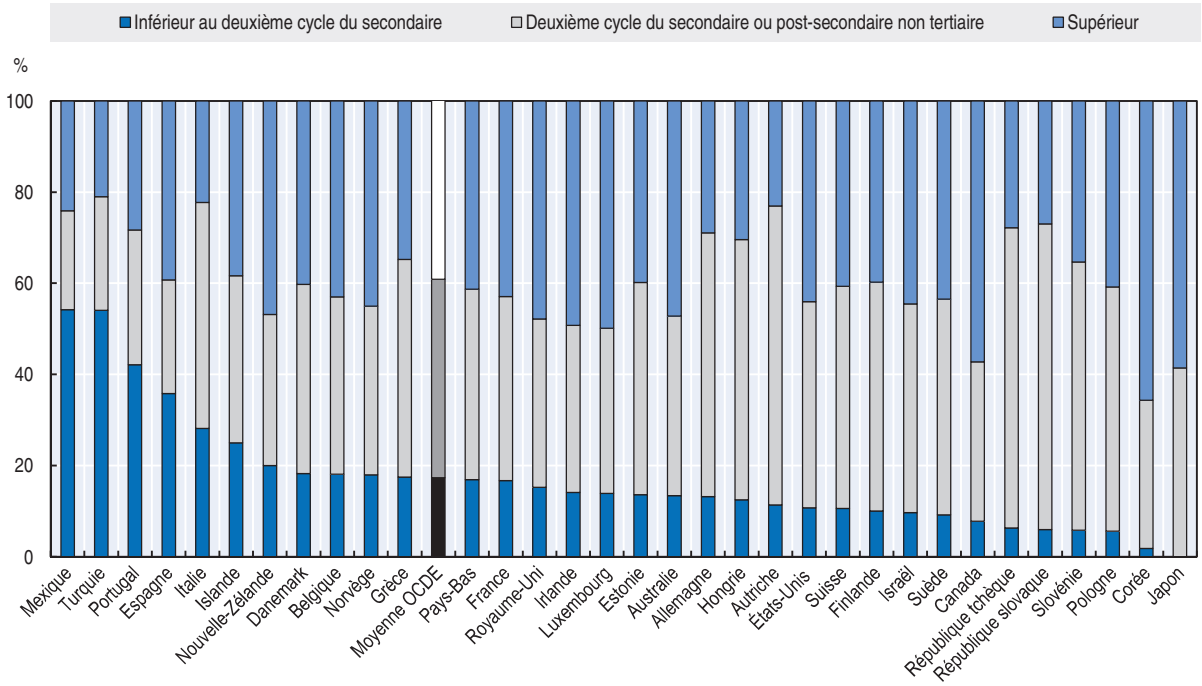
Les systèmes éducatifs doivent mieux préparer les élèves aux défis qui les attendent

Dans des économies qui reposent sur le savoir, il est important pour les individus comme pour la société de doter les élèves des compétences dont ils ont besoin pour suivre un enseignement post-scolaire et entrer dans la vie active. D'après l'Évaluation des compétences des adultes réalisée par l'OCDE (OCDE, 2013a), les compétences recherchées continuent d'évoluer dans le sens d'une plus grande complexité des tâches à exécuter, l'analyse et la communication d'informations occupant de plus en plus de place dans le travail, et les technologies étant omniprésentes dans la vie quotidienne. À cela s'ajoute que les individus doivent également disposer de compétences pour trouver leur place dans une économie en perpétuel mouvement et contribuer à en façonner l'avenir. Il apparaît que dans tous les pays de l'OCDE, préparer les élèves à faire face au monde qui les attend en leur permettant de suivre le deuxième cycle du secondaire, voire d'aller au-delà, est une stratégie qui porte ses fruits. En règle générale, l'élévation du niveau de formation va de pair avec une rémunération plus élevée et des perspectives professionnelles plus prometteuses : en moyenne, les adultes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont mieux rémunérés et ont un meilleur niveau de compétence en littératie et en numératie, si bien qu'ils sont généralement en meilleure santé et prennent plus activement part à la vie de la société (OCDE, 2013a ; OCDE, 2014a).

Dans la zone de l'OCDE, les jeunes adultes sont plus nombreux à suivre une formation et ont un niveau de formation plus élevé. Leur niveau est également plus élevé pour ce qui est des compétences fondamentales, telles que celles en littératie et en numératie. Depuis 2000, le taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur a progressé, de même que le pourcentage d'élèves diplômés de ces niveaux d'enseignement (OCDE, 2014a). En 2012, en moyenne 82 % des jeunes de 25 à 34 ans dans les pays de l'OCDE avaient un niveau au moins égal au deuxième cycle du secondaire, alors que ce pourcentage s'établissait à seulement 64 % au sein de la génération âgée de 55 à 64 ans (chapitre 1, graphique 1.2). De surcroît, les scores en littératie et en numératie obtenus dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes laissent penser que dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes adultes (16-24 ans) ont un niveau de compétence plus élevé que les adultes de 25 à 64 ans (OCDE, 2013a) (chapitre 1, graphique 1.5).

En dépit de résultats de plus en plus encourageants, beaucoup de pays de l'OCDE ont encore des progrès à accomplir dans le domaine de l'éducation, notamment sur les plans de l'accès à la formation et du niveau de formation, de la lutte contre le décrochage scolaire et de la mise au point de parcours de nature à fluidifier les transitions et à offrir aux jeunes de meilleures perspectives d'emploi. Dans la zone de l'OCDE, 17 % des jeunes de 25 à 34 ans, en moyenne, ne sont pas diplômés du deuxième cycle du secondaire (graphique 3.1).

Graphique 3.1. **Niveau de formation des 25-34 ans (2012)**



Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau A1.4a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171424

Les perspectives professionnelles de cette génération sont, elles aussi, plus sombres, les taux d'emploi ayant reculé, tous niveaux de formation confondus, entre 2005 et 2012, et le chômage des jeunes demeurant élevé. En 2012, 15 % des jeunes de 15 à 29 ans étaient non scolarisés et sans emploi (*neither employed nor in education or training*, NEET), et ce pourcentage était compris entre 6.7 % aux Pays-Bas et 29.2 % en Turquie. Il est donc indispensable que les pays adoptent des mesures dans le domaine de l'éducation et de la formation pour mieux préparer les élèves au monde de demain (OCDE, 2011).

Moyens d'action pour préparer les élèves au monde de demain

Le deuxième cycle du secondaire, l'EFP et l'enseignement supérieur sont des domaines dans lesquels des mesures susceptibles de préparer les élèves au monde qui les attend peuvent être prises. Une fois qu'ils ont achevé le premier cycle du secondaire, la plupart des élèves s'orientent vers des cursus plus complexes et plus différenciés à mesure qu'ils progressent dans le deuxième cycle puis l'enseignement post-secondaire pour aborder la vie active. Ces niveaux d'enseignement et cursus ont pour principale vocation de leur permettre de devenir des citoyens et d'acquérir des compétences utiles pour suivre un enseignement post-secondaire et accéder au marché du travail. Certaines des politiques envisageables pour renforcer les acquis des élèves visent à améliorer l'offre, par exemple à garantir la pertinence du contenu de l'enseignement, à faciliter les transitions entre parcours et à renforcer les liens entre formation et marché du travail.

Il ressort des informations communiquées pour les besoins de la présente publication qu'entre 2008 et 2014, les pays de l'OCDE ont, pour mieux armer les élèves en prévision de l'avenir, fait appel à une diversité de stratégies, qui ont touché le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, ainsi que l'enseignement général et l'EFP. Les

réformes du deuxième cycle du secondaire ont principalement visé les élèves qui ne vont pas au terme de ce cycle ou sont susceptibles de quitter prématurément le circuit scolaire. Les mesures touchant l'EFP occupent une place prépondérante parmi les politiques analysées. Elle se sont concrétisées par des stratégies globales ou par la création de nouveaux programmes d'enseignement ou de nouvelles qualifications. Les mesures prises dans l'enseignement supérieur ont pour objectif de rehausser la qualité de l'offre à travers l'instauration de nouveaux cursus, ou des politiques ciblées conçues pour améliorer l'accès à ce niveau d'enseignement ou l'assurance qualité. Ce chapitre présente également des mesures transversales destinées à faciliter la transition entre ces différents niveaux d'enseignement, puis le passage à la vie active.

Dans l'ensemble, l'analyse des politiques relatives à ces niveaux d'enseignement permet de dégager des tendances communes : des stratégies ont été mises au point pour introduire des qualifications nouvelles ou plus adéquates, ou des structures de certification plus claires, et pour améliorer la qualité des établissements. Il n'en reste pas moins que la nature des mesures adoptées varie en fonction de nombreux facteurs, dont l'architecture du système éducatif et les défis singuliers auxquels doivent faire face les différents pays. Confrontés à des problèmes communs, les États membres de l'Union européenne ont pu tirer parti d'une forte coopération au niveau de l'Union dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Permettre aux élèves d'achever avec succès le deuxième cycle du secondaire

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire occupe une place capitale dans le système éducatif parce qu'il concentre une grande majorité des effectifs (OCDE, 2004). Autrefois conçu pour préparer une élite à accéder aux études universitaires, il joue aujourd'hui un rôle déterminant en ce qu'il contribue à garantir que les jeunes quittent le système éducatif dotés des qualifications et compétences nécessaires pour être employables et pouvoir s'insérer dans la société (Capsada, 2014). D'après les indicateurs annuels établis par l'OCDE dans le domaine de l'éducation et les résultats du marché du travail, l'achèvement du deuxième cycle du secondaire est une condition minimale pour réussir son insertion professionnelle et rester employable, et constitue de surcroît la porte d'entrée vers l'éducation post-scolaire.

Situé entre l'enseignement de base et un enseignement qui prépare à des études plus complexes ou à l'entrée sur le marché du travail, le deuxième cycle du secondaire représente une étape cruciale de la formation des jeunes, et garantir sa réussite est un défi à relever. Les cursus du deuxième cycle du secondaire s'appuient sur les connaissances et compétences acquises dans le cadre de l'enseignement de base (niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation, CITE) et sont conçus pour offrir aux élèves des enseignements plus diversifiés et plus spécialisés, principalement via deux filières, l'une à dominante théorique (niveau 3A de la CITE), l'autre à dominante professionnelle (niveau 3B de la CITE). L'accomplissement de l'intégralité du deuxième cycle n'est obligatoire que dans 8 pays de l'OCDE, mais dans 31 pays de l'OCDE, environ 90 % de la population suit au moins une année de ce cycle. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, et malgré une progression ces dernières années, au moins 17 % des jeunes ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2012, et cette proportion est beaucoup plus élevée dans certains pays (graphique 3.1).

Parmi les principaux défis identifiés par l'OCDE s'agissant du deuxième cycle du secondaire figure la nécessité d'offrir un enseignement adapté, qui réponde aux divers besoins des élèves et facilite effectivement la transition vers l'éducation post-scolaire ou la vie active. Dans sa Stratégie sur les compétences (OCDE, 2012), l'OCDE souligne que les systèmes éducatifs doivent permettre aux élèves de mener à bien leur scolarité obligatoire et d'acquérir des compétences (des compétences cognitives et interpersonnelles et, plus généralement, des compétences plus élevées) correspondant aux besoins du marché du travail (OCDE, 2012).

Les pays de l'OCDE font appel à diverses mesures pour renforcer la qualité et garantir que les élèves achèvent le deuxième cycle du secondaire. Ils optent pour des politiques globales, notamment des stratégies générales visant à réformer ce niveau d'enseignement, ou pour des politiques portant sur le contenu, plus précisément sur les programmes et les diplômes. Quant aux politiques ciblées, elles ont pour objectif de favoriser l'implication des élèves et de limiter le décrochage scolaire (tableau 3.1).

Tableau 3.1. **Politiques mises en œuvre pour faire progresser le nombre d'élèves qui achèvent le deuxième cycle du secondaire, 2008-14**

Politiques globales	Poiltiques portant sur le contenu	Politiques ciblées
GOUVERNANCE ET STRATÉGIE GÉNÉRALE	**PROGRAMME ET DIPLÔMES**	**DÉCROCHAGE**
Estonie : Amendement à la loi sur l'enseignement de base et le deuxième cycle du secondaire (2013) **Italie :** Réforme du deuxième cycle du secondaire (2010-15) **Mexique :** *Sistema Nacional de Bachillerato* (système national de deuxième cycle du secondaire, SNB) (2009) ; le deuxième cycle du secondaire devient obligatoire (2012)	**Islande :** Lignes directrices relatives au programme du deuxième cycle du secondaire (2011) **Japon :** Programme du deuxième cycle du secondaire (2009) **Nouvelle-Zélande :** *National Certificate of Educational Achievement* (NCEA) (Certificat national de réussite scolaire) (2009) **Pologne :** Réforme du programme – tronc commun à l'enseignement général et à l'enseignement professionnel (2008) **Royaume-Uni (Irlande du Nord) :** *Entitlement Framework* (Cadre des droits) (2013) ; **Pays de Galles :** *Review of Qualifications for 14-19 year olds* (Évaluation des qualifications des 14-19 ans) (2011) **Slovénie :** Actualisation des programmes (2008) **Suède :** Adoption d'un nouveau programme pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2011)	**Allemagne :** Initiative *Bildungsketten* (« Chaînes de formation ») (2010), qui apporte un soutien aux agents d'insertion ; projet VerA (2010) **Autriche :** Stratégie nationale de lutte contre l'abandon de la scolarité (2012) **Belgique (Communauté flamande) :** Plan d'action contre l'abandon scolaire (2013) **Canada (Québec):** « L'école, j'y tiens ! » (2009) **Espagne :** *Programa para la* reducción *del abandono temprano de la educación y la formación* (programme de lutte contre l'abandon du système d'enseignement et de formation) (2008) ; *Programa Nacional de Reformas* (Plan national de réformes) (2012) **Mexique :** *Construye-T* (« Construis-toi ! ») (2008) **Norvège :** Initiative *Ny GIV* (« Nouvelles possibilités ») (2010-13) **Nouvelle-Zélande :** Programme *Achievement Retention Transitions* (« Réussite, maintien en scolarité, transitions ») (2013) mis en place dans le cadre du dispositif *Youth Guarantee* (« garantie pour les jeunes ») (2010) **Portugal :** Programme de lutte contre l'échec scolaire et l'abandon de la scolarité (2012)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

Des stratégies globales ou des réformes de la gouvernance ont été adoptées par quelques pays, peu nombreux, dans le but de réformer l'intégralité du deuxième cycle du secondaire :

- L'Italie a entrepris de réformer le deuxième cycle du secondaire (2010) en actualisant, réorganisant et simplifiant des parcours dont le nombre n'avait cessé d'augmenter ces dernières décennies. Elle a, dans ce cadre, révisé le programme. La réforme limite le nombre de parcours, lesquels doivent correspondre à des besoins identifiés aux niveaux national et régional ou local, l'objectif étant de permettre l'acquisition de compétences, connaissances et qualifications fondamentales, et de définir des résultats à atteindre pour chaque parcours (ministère de l'Éducation, des Universités et de la Recherche, 2014). En Italie, le deuxième cycle du secondaire se déroule sur cinq années (dont les deux premières sont intégrées à la scolarité obligatoire) et comporte deux filières : l'une consiste en un enseignement secondaire général et technique/professionnel, et l'autre en des parcours d'éducation et de formation professionnelles.
- Le Mexique, qui est l'un des pays de l'OCDE où le pourcentage de personnes qui ont suivi le deuxième cycle du secondaire est le plus faible, a créé et commencé à appliquer un système national de deuxième cycle du secondaire (SNB) (2009) qui prévoit un tronc commun, un système de suivi, des services d'orientation et autres services éducatifs, et des bourses destinées à en améliorer l'accès. Une évaluation réalisée par la Banque mondiale (2013) à la suite du prêt consenti pour financer cette réforme met en évidence des résultats encourageants. Ainsi, un programme reposant sur une logique de compétences a été élaboré, 658 établissements ont été agréés et intégrés au réseau du SNB, et des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire ont été institués. De plus, le Mexique a rendu le deuxième cycle du secondaire obligatoire (2012).

Réformes du programme et des diplômes ; Certains pays ont engagé une réforme des programmes en général qui a également touché le deuxième cycle du secondaire (chapitre 4), tandis que d'autres se sont attachés à réviser le contenu du programme de ce niveau d'enseignement en particulier, en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales correspondant aux besoins des élèves et du marché du travail.

- La Pologne a adopté une réforme du tronc commun des cursus de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel (2008), qui sera appliquée entre 2012 et 2015. Conçu pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences concrètes pendant le deuxième cycle du secondaire (3-4 ans), le nouveau programme comporte les disciplines suivantes : compréhension de l'écrit, raisonnement mathématique, raisonnement scientifique, aptitudes à la communication, utilisation des TIC et raisonnement critique, aptitudes à résoudre des problèmes, auto-évaluation et travail en équipe. Les chefs d'établissement décident librement du nombre d'heures de cours imparti à chaque discipline et doivent veiller à ce que les compétences soient acquises.
- La Nouvelle-Zélande a réformé le *National Certificate of Educational Achievement* (NCEA, 2009), ou certificat de fin de scolarité secondaire, pour le rendre plus cohérent par rapport au programme national. Acquis pendant la partie post-obligatoire du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le NCEA comporte trois niveaux, dont l'obtention est subordonnée à l'accumulation d'un certain nombre de crédits dans les différentes matières. En 2013, environ 70 % des élèves en première année du deuxième cycle post-obligatoire ont obtenu le niveau 1, le même pourcentage des élèves de la classe

supérieure ont obtenu le niveau 2 et 57 % des élèves en dernière année (13e année) ont obtenu le niveau 3 (New Zealand Qualifications Authority, 2014).

Prévention du décrochage scolaire : Le décrochage scolaire est un processus complexe de démotivation, imputable à divers facteurs, par exemple les résultats scolaires, l'histoire personnelle et le milieu familial de l'élève, l'influence de politiques systémiques et la situation du marché du travail (OCDE, 2012). Différentes mesures ont été prises pour empêcher que les élèves ne quittent prématurément le système scolaire et n'abandonnent leur scolarité avant d'avoir atteint un niveau minimum. Ainsi :

- Dans le cadre de la stratégie Europe 2020 (2010), les États membres de l'Union européenne se sont fixé pour objectif de réduire le taux d'abandon scolaire moyen pour le ramener sous la barre de 10 % pour l'Union européenne dans son ensemble (CE, 2014a). Sont considérés comme abandonnant prématurément leur scolarité les jeunes de 18 à 24 ans qui quittent le système scolaire et de formation au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire ou avant, et qui ne font plus partie de ce système (CE, 2013). Chaque État membre a modulé l'objectif visé en fonction du contexte qui lui est propre (CE, 2014b).
- L'Autriche a adopté sa Stratégie nationale de lutte contre l'abandon de la scolarité (2012) afin de faire reculer encore le pourcentage d'élèves qui quittent prématurément le circuit scolaire. Bien que ce pourcentage soit faible (7.6 %) comparativement à ce qui est observé ailleurs, le pays s'est fixé pour objectif de le faire diminuer à travers trois types de mesures : des mesures systémiques destinées à réformer les structures du système éducatif ; des mesures visant les établissements, conçues pour améliorer l'environnement dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage ; et des mesures adoptées au niveau des élèves, censées soutenir ceux qui sont exposés à un risque de décrochage, par exemple à travers la mise en place d'un accompagnement individualisé (CE, 2013).
- Dans son Plan national de réforme (2012), l'Espagne a défini des objectifs pour respecter la stratégie Europe 2020 et réduire le taux d'abandon scolaire afin de le ramener à 15 % à l'horizon 2020. Entre 2009 et 2012, le pourcentage d'élèves quittant prématurément le système scolaire a reculé de 6.3 points de pourcentage pour s'établir à 24.9 % et le pays entend continuer sur cette voie pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé (CE, 2013). À noter que l'Espagne s'était déjà, en 2008, dotée d'un programme de lutte contre le décrochage scolaire, le *Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación*, qui prévoyait le financement de mesures préventives et a permis un léger recul du taux de décrochage. La loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCE), adoptée plus récemment, en 2013, a également pour vocation de lutter contre le décrochage scolaire.
- En Norvège, le dispositif *Ny GIV* ou « Nouvelles possibilités » (2010-13) devait faire passer le taux de réussite en fin de deuxième cycle du secondaire de 70 % à 75 % à l'horizon 2015 à travers des mesures destinées à aider les élèves faibles et à encourager les jeunes de 16 à 21 ans déscolarisés et sans emploi à réintégrer le système scolaire. Il prévoyait notamment un accompagnement des élèves durant la dernière année du premier cycle du secondaire et durant le deuxième cycle, une formation et un soutien des enseignants pour rehausser la qualité de l'enseignement, la définition d'indicateurs communs permettant d'obtenir des statistiques comparables, un renforcement de la coopération entre les différentes autorités administratives compétentes et une

implication des parties prenantes. Cette réforme contenait également des mesures portant sur l'EFP, comme la création d'un dispositif de formation en alternance sanctionné par un certificat de pratique.

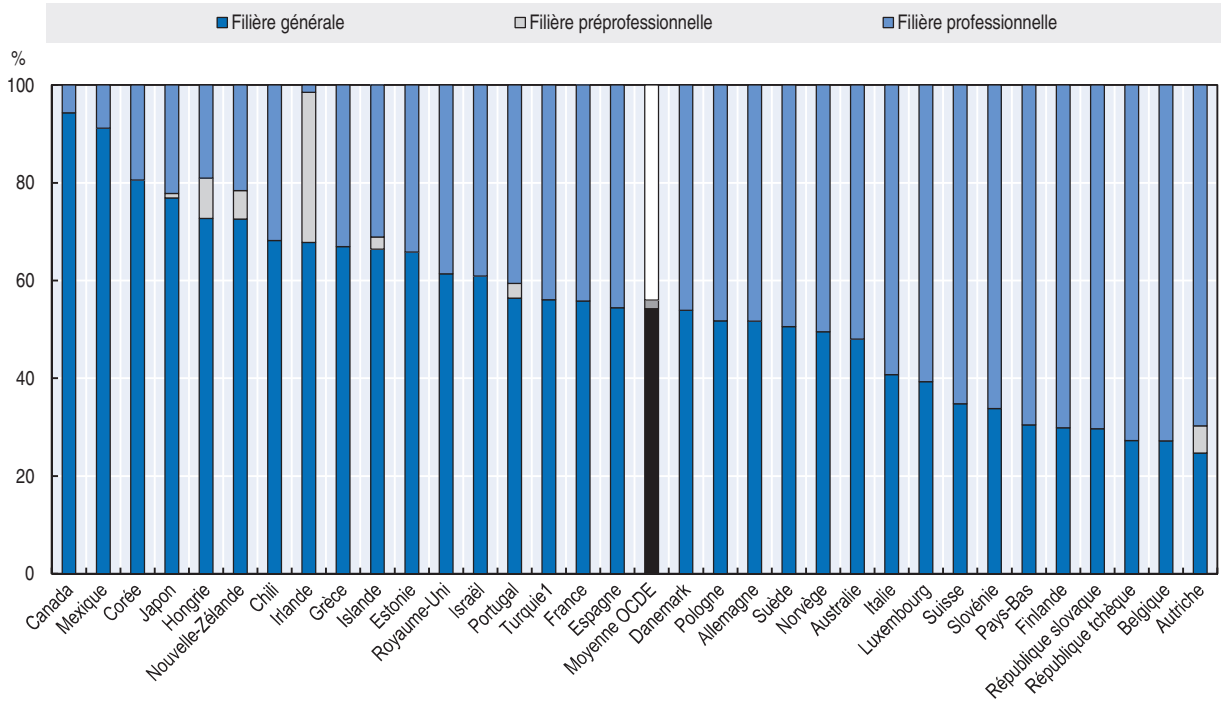
Garantir la qualité de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP)

Les programmes d'EFP organisés dans le cadre du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur peuvent être déterminants pour préparer les élèves à l'entrée dans la vie active et répondre aux besoins du marché du travail (OCDE, 2010a). Ils ont pu être perçus par les élèves et la population en général comme des dispositifs de catégorie inférieure (OCDE, 2010a) réservés aux élèves faibles, plutôt que comme l'équivalent d'un cursus général classique. Cependant, ils contribuent de plus en plus à préparer les élèves à la réalité qui les attend en leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires sur le marché du travail à travers une offre de formation qui associe un enseignement classique et une formation plus pratique. Ils préparent également les élèves à l'accès à l'éducation post-scolaire, et beaucoup de pays prennent de plus en plus conscience de l'influence très positive que la qualité de l'EFP de niveau initial peut exercer sur la compétitivité de l'économie (OCDE, 2012).

Le système d'EFP englobe les cursus d'enseignement et de formation qui sont institués au niveau du deuxième cycle du secondaire (niveau initial) ou au niveau post-secondaire, et qui préparent généralement à l'exercice d'un métier ou type de métier spécifique (OCDE, 2010a). Les cursus d'EFP comportent un volet théorique et un volet pratique, qui occupe une place particulière. Ils se démarquent souvent des autres cursus par l'importance accordée à la formation en entreprise, même si le temps passé en entreprise proportionnellement à la durée de la formation varie selon les cursus (OCDE, 2010a). En Autriche, en Belgique, en Finlande, en République slovaque et en République tchèque, au moins 70 % des élèves suivent une formation préprofessionnelle ou professionnelle, alors qu'en Corée, en Grèce, au Japon, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ce pourcentage est inférieur à 30 % (graphique 3.2). Dans la plupart des pays, les étudiants de l'enseignement supérieur sont plus nombreux à opter pour un cursus de type A (à dominante théorique). Toutefois, en Belgique, au Chili, en Corée et en Nouvelle-Zélande, le pourcentage d'étudiants qui choisissent une formation supérieure de type B (à dominante technique) s'établit à 35 %, contre une moyenne de 18 % pour l'OCDE dans son ensemble (OCDE, 2014a).

Pour préparer les élèves à aborder l'avenir, les programmes d'EFP doivent les doter des compétences nécessaires pour s'insérer sur le marché du travail, mais aussi pour suivre des études post-scolaires. Il s'agit cependant là d'un défi de taille. D'après l'Évaluation des compétences des adultes réalisée par l'OCDE, les adultes diplômés de l'EFP obtiennent, en moyenne, des scores en littératie et numératie inférieurs à ceux obtenus par les diplômés de l'enseignement général, même s'il n'est pas exclu que des effets de sélection influencent ces résultats (OCDE, 2013a). Les difficultés à surmonter pour mettre sur pied des dispositifs d'EFP sont nombreuses : il faut notamment concilier les préférences des élèves et les besoins des employeurs, déterminer les différentes compétences qu'une formation doit permettre d'acquérir, inciter les employeurs à s'impliquer, ainsi que concevoir et fournir des services d'orientation professionnelle adaptés (OCDE, 2010a). La spécialisation et la diversification croissantes de l'offre de formation dans le secteur de l'EFP élargissent l'éventail des possibilités de formation et de travail qui s'offrent aux

Graphique 3.2. **Effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière d'enseignement (générale ou professionnelle) (2012)**



Remarque : Il convient de prendre en compte la variation, selon les pays, de la durée des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour la comparaison des taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement.
1. Les programmes du niveau CITE 3C sont exclus.
Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau C1.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171438

élèves, ce qui rend les décisions plus difficiles à prendre et les parcours professionnels plus complexes (OCDE, 2010a).

L'analyse des mesures récemment adoptées révèle que les pays se sont fortement mobilisés afin de surmonter les difficultés rencontrées pour améliorer l'offre d'EFP. Ils ont principalement opté pour des politiques globales et des réformes axées sur les programmes. Certaines réformes mettaient l'accent sur l'assurance qualité (tableau 3.2).

Adoption de stratégies globales et de réformes structurelles : Les politiques globales mises en œuvre dans le domaine de l'EFP sont principalement destinées à définir des principes directeurs pour le développement de l'EFP et à modifier la structure ou la gouvernance des dispositifs d'EFP. Ainsi :

- Le Danemark a profondément modifié son système d'EFP. En 2008, le gouvernement a remanié la structure du système, créant 12 grands domaines d'études, afin de faire reculer le décrochage parmi les élèves de l'EFP. L'accord de 2014, qui a institué les programmes « Améliorer et rendre plus attractifs les programmes d'éducation et de formation professionnelles », vise à améliorer l'offre d'EFP. Les objectifs à atteindre à l'horizon 2020 consistent notamment à accroître le pourcentage d'élèves qui suivent et achèvent une formation dans le cadre de l'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire, à favoriser le développement professionnel des enseignants, à améliorer le conseil en orientation professionnelle, à faciliter l'accès au marché du travail ou à l'enseignement supérieur, et à accroître l'implication des différentes parties prenantes.

Tableau 3.2. **Politiques mises en œuvre pour mettre sur pied des cursus d'EFP de qualité, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées
STRATÉGIE GÉNÉRALE ET STRUCTURE	**PROGRAMMES ET QUALIFICATIONS**	**ASSURANCE QUALITÉ**
Allemagne : Campagne d'information (2011) **Danemark :** Réforme de la structure du système (2008-09) ; amélioration de la qualité et de l'attractivité de l'offre d'EFP (2014) **Espagne :** Création d'un système d'EFP en alternance (2012) **Estonie :** Loi sur les établissements de formation professionnelle (2013) **Hongrie :** Réformes systémiques (2011-13) **Irlande :** *Education and Training Boards Act* (loi sur les conseils pour l'éducation et la formation) – *Education and Training Boards* (conseils pour l'éducation et la formation) (2012) ; *Further Education and Training Authority* (Autorité chargée de la formation complémentaire) (SOLAS) (2013) **Italie :** Accord entre l'État et les régions (2010) ; *Istituti tecnici superiori* (instituts techniques supérieurs) (2011) **Japon :** Lignes directrices pour le développement de l'EFP (2011) **Pays-Bas :** *Focus op Vakmanschap* (Plan d'action pour les compétences) (2011) **Portugal :** *Escolas de Referência do Ensino Profissional* (EREP) (écoles de référence de l'enseignement professionnel) (2012) ; Stratégie nationale globale (2012-14), prévoyant notamment la création de centres de qualification et d'enseignement professionnel (2013) **Suède :** Nouveau système d'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire, comprenant un dispositif d'apprentissage (2011) **Turquie :** Projet portant sur la création de centres spécialisés dans la formation professionnelle (2010-15) ; plan d'action et document d'orientation stratégique sur l'enseignement professionnel et technique (2013-17)	**Allemagne :** Introduction de nouvelles règles (2009) **Autriche :** *Berufsreifeprüfung* (examen de fin d'apprentissage donnant accès à l'enseignement supérieur) **Belgique (Communauté française) :** Restructuration du programme par unités (2010) **Danemark :** Dispositif d'EFP comprenant un examen théorique (2010) **Espagne :** Définition d'un nouveau diplôme d'EFP et création de parcours professionnels optionnels dans le cadre de la loi LOMCE (2013) **Estonie :** Référentiels de l'enseignement professionnel (2013) **France :** Réformes de l'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire (2009) **Luxembourg:** Loi portant réforme de la formation professionnelle (2008) **Norvège :** Dispositif de formation en alternance sanctionné par un certificat de pratique (2008) ; *Arbeidslivsfaget* (un cours de découverte de la vie professionnelle dans le premier cycle du secondaire) (2009) **Nouvelle-Zélande :** Programmes reposant sur un partenariat entre niveaux secondaire et supérieur, (*Trades Academies*, Académies des métiers, 2009) ; *Service Academies* (écoles professionnelles avec encadrement renforcé) (2009) ; *Vocational pathways* (parcours professionnels) proposés dans le cadre du dispositif *Youth Guarantee* (« Garantie pour les jeunes ») (2010) **Pologne :** Réforme du programme – tronc commun à l'enseignement général et à l'enseignement professionnel (2008) **Portugal :** Dispositifs de formation professionnelle spécifiques (2012) ; programme de l'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire (2013) **Slovénie :** Programmes de l'EFP reposant sur une logique de compétences (2008-11) **Turquie :** Projet « l'enseignement professionnel au service de l'emploi » (2009) ; projet « Nouvelles tendances dans le secteur de l'électricité » (2009) ; définition, pour les métiers ferroviaires, d'un cursus d'EFP compatible avec le système européen de crédits d'apprentissage pour l'EFP (projet RAILVET) (2011-13)	**Australie :** *Skills Quality Authority* (Autorité fédérale chargée du niveau de qualité des compétences) (2011) **Autriche :** *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (systèmes de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement professionnel) (QIBB) (2012) **Slovénie :** *Centralno evidenco udeležencev vzgoje in izobraževanja* (registre central des élèves et étudiants) (CEUVIZ) (2011), création d'une base de données sur l'enseignement supérieur professionnel **Suède :** Agence nationale suédoise pour la formation supérieure professionnelle (NAHVE, 2009)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

- Le Portugal s'est beaucoup mobilisé pour renforcer l'EFP, adoptant différentes mesures coordonnées dans le cadre d'une stratégie nationale globale (2012-14). Cette stratégie prévoit de nombreuses initiatives destinées à faire progresser le nombre de jeunes inscrits dans l'EFP, à renforcer la coordination et les liens avec le marché du travail, ainsi que le conseil en orientation. Le Portugal a modifié le programme de l'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire (2013), créé les écoles de référence de la formation professionnelle (EREP, 2012) et un réseau de centres de qualification et d'enseignement professionnel (CQEP, 2013). Les EREP proposent des formations en lien avec une activité économique spécifique dans une région donnée, tandis que les CQEP offrent des conseils et un accompagnement aux élèves et aux adultes. Par ailleurs, de nouveaux dispositifs d'EFP ont été mis en place à titre expérimental (2012) dans le cadre de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (ils sont accessibles à partir de 13 ans).
- De même, le Japon, suivant les recommandations du Conseil central de l'enseignement, a adopté des lignes directrices afin d'améliorer son offre d'EFP à différents niveaux du système éducatif.
- L'Italie a réformé la structure de gouvernance de son système d'EFP (2010) pour garantir une cohérence entre les formations mises en place par l'État et celles proposées par les régions. Les formations qui relèvent de l'État se déroulent sur cinq ans et l'enseignement est dispensé par des instituts techniques et professionnels, tandis que celles qui dépendent des régions durent trois à quatre ans, et sont proposées par des organismes et instituts agréés par les autorités régionales (Eurypedia, 2013). Par ailleurs, il est également possible de préparer des diplômes d'EFP dans le cadre de l'enseignement post-secondaire non supérieur en empruntant la voie de l'enseignement technique supérieur et des parcours de formation, ou en suivant des cours organisés par les systèmes d'EFP régionaux. En outre, en 2011, l'Italie a créé les instituts techniques supérieurs. Ces établissements d'enseignement post-secondaire non supérieur offrent des formations de deux ou trois ans, et sont gérés par des fondations auxquelles participent des établissements de formation professionnelle, des centres de formation agréés, des universités et des centres de recherche, ainsi que des entreprises et associations d'entreprises. Les programmes sont définis en partenariat avec les entreprises et les représentants des secteurs d'activité concernés.

Réforme des programmes et des qualifications de l'EFP : Plusieurs pays de l'OCDE ont choisi d'introduire des programmes ou de modifier ceux qui existaient, de définir des qualifications et de créer des passerelles entre les différents parcours. Ainsi :

- Selon une étude de l'OCDE consacrée à l'éducation et la formation professionnelles post-secondaires, l'apprentissage pratique peut permettre aux élèves de se former dans un environnement stimulant, faciliter le recrutement et répondre directement aux besoins des employeurs (OCDE, 2014b). En Slovénie, les programmes des cursus d'EFP ont désormais une structure modulaire et sont fondés sur une logique de compétences (2008-11) ; ils accordent en outre une plus large place à la formation pratique. D'après les données disponibles, la formation en entreprise a progressé, et 20 % du programme est désormais défini en coopération avec différents partenaires sociaux, en particulier des entreprises locales. La Norvège a lancé le certificat de pratique (2008), un dispositif expérimental qui offre aux élèves à risque la possibilité de suivre une formation de deux ans en alternance (un jour par semaine à l'école et quatre jours en entreprise). Une

évaluation sommative de ce dispositif a mis en évidence des retombées positives (CEDEFOP, 2011).

- L'Allemagne, qui est dotée d'un solide système d'EFP et où les établissements d'enseignement et les employeurs et autres partenaires sociaux entretiennent des relations de coopération étroites, a cherché à assouplir ce système pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes qui sont titulaires d'un diplôme d'EFP de niveau élevé, mais n'ont pas de diplôme permettant d'accéder à l'enseignement supérieur général.
- Souhaitant encourager encore les élèves à suivre des études et à acquérir des compétences professionnelles, la Nouvelle-Zélande a introduit les *Trades Academies* (2009), qui s'adressent aux élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire aspirant à embrasser une carrière dans un métier qualifié ou technique. L'objectif est qu'une coopération s'instaure entre les établissements d'enseignement secondaire, les établissements d'enseignement supérieur, les organismes de formation professionnelle et les employeurs. La Nouvelle-Zélande a en outre mis sur pied six parcours de formation professionnelle qui élargissent l'éventail des choix s'offrant aux élèves du deuxième cycle du secondaire et permettent de mieux concilier les matières du programme de base et des parcours reconnus par les entreprises.
- Pour adapter l'enseignement aux besoins du marché du travail, les pays ont impliqué les parties prenantes dans l'élaboration des programmes et développé l'apprentissage (OCDE, 2010a ; OCDE, 2014b). Au Luxembourg, l'État coopère avec les chambres professionnelles patronales et salariales au sein du Comité à la formation professionnelle, qui a pour mission d'adapter les orientations des cursus de formation à l'évolution du marché du travail et aux besoins en matière de compétences. Il y a six chambres au total, dont trois représentent les employeurs (chambre de commerce, chambre des métiers et chambre d'agriculture), et trois autres les salariés (chambre du travail, chambre des employés privés et chambre des fonctionnaires et employés publics). Chacune d'elles défend les intérêts de la profession qu'elle représente et exerce une mission de supervision de l'EFP. Les programmes sont définis par des commissions nationales de formation, au sein desquelles siègent des représentants de chaque établissement d'enseignement secondaire concerné et des professionnels.

Renforcement de l'assurance qualité : L'EFP étant un domaine complexe, caractérisé par la multiplicité des prestataires et la coexistence de différents types de certifications et de différentes structures de gouvernance, la mise en œuvre de l'assurance qualité n'est pas tâche aisée (OCDE, 2013b). Certains pays se sont cependant employés à la renforcer. Ainsi :

- L'*Australian Skills Quality Authority* (ASQA, 2011), qui est l'autorité fédérale chargée du niveau de qualité des compétences, tente, en application du *National Vocational Education and Training Regulator Act*, loi sur l'autorité de surveillance de l'éducation et de la formation professionnelles adoptée en 2011, d'uniformiser à l'échelle nationale et de rendre plus rigoureuse la certification des prestataires de formation, l'homologation des formations et le suivi de la qualité du système. Elle utilise à cette fin un cadre de qualité, le *VET Quality Framework*, et les *Standards for VET Accredited Courses*, référentiels des cursus d'EFP homologués.
- En Suède, l'Agence nationale suédoise pour la formation supérieure professionnelle (NAHVE, 2009), autorité compétente en matière d'EFP au niveau de l'enseignement supérieur, analyse les besoins du marché du travail, désigne les formations

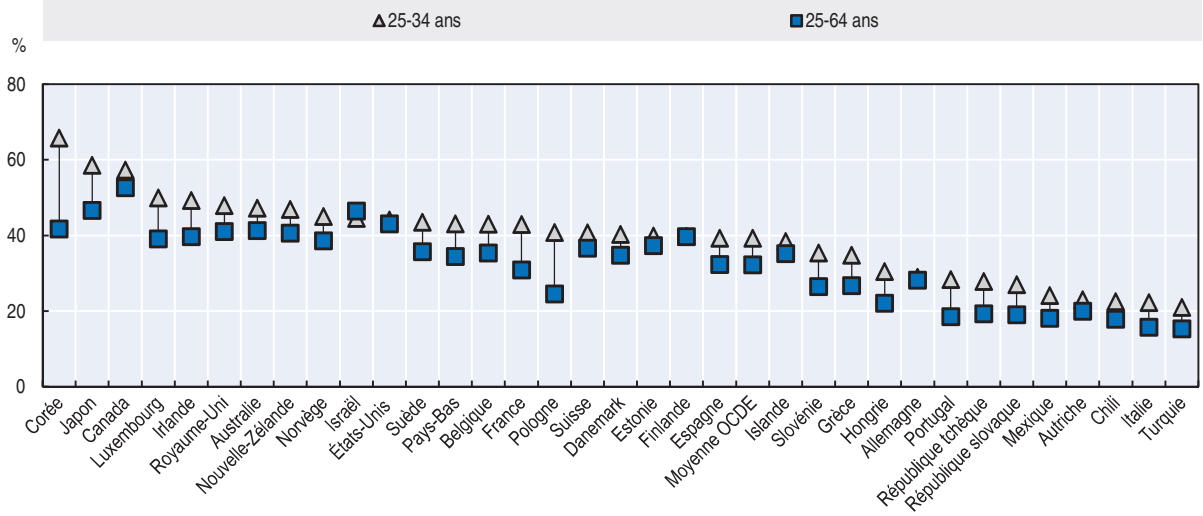
professionnelles qui doivent être considérées comme des formations de l'enseignement supérieur et alloue des fonds publics aux prestataires de formation. Elle assure une mission de suivi et de contrôle de la qualité et des résultats de l'enseignement. Elle est également chargée de coordonner le cadre national de validation des acquis de l'apprentissage et fait office de point national de coordination pour le Cadre européen des certifications, conçu pour faciliter la comparaison des certifications au sein de l'Union européenne.

Œuvrer pour le développement de l'enseignement supérieur

Dans des économies fondées sur le savoir, il est plus important que jamais, pour stimuler la compétitivité de l'économie, de garantir l'accès à un enseignement supérieur de qualité (OCDE, 2008). L'enseignement supérieur propose à la fois des cursus à dominante théorique, qui correspondent à la conception traditionnelle de l'enseignement supérieur (cursus de type A), et des formations professionnelles dispensées par des instituts polytechniques, des universités ou des instituts technologiques (curusus de type B). Son essor a accru la diversification des cursus, l'objectif étant d'améliorer l'adéquation entre enseignement et marché du travail, d'améliorer l'accès social et géographique aux études, et de mieux répondre aux besoins de formation pratique (OCDE, 2008).

Le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur et le pourcentage de diplômés de ce niveau d'enseignement ont tous deux progressé. Depuis 2000, le taux d'accès dans les cursus de type A a gagné plus de 10 points de pourcentage, en moyenne, pour atteindre 58 %, tandis que le taux d'accès dans les cursus de type B a progressé plus modestement, de 2 points de pourcentage, pour s'établir à 18 %. Cette plus grande fréquentation de l'enseignement supérieur va de pair avec une augmentation du pourcentage de personnes qui obtiennent un diplôme de ce niveau d'enseignement, celui-ci s'établissant à 39 % parmi les 25-34 ans, contre 24 % parmi les adultes plus âgés (55-64 ans), en moyenne, dans les pays de l'OCDE (graphique 3.3).

Graphique 3.3. **Pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population, selon le groupe d'âge (2012)**



Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau A1.3a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171448

Compte tenu de la progression de l'accès à l'enseignement supérieur et du pourcentage de diplômés de ce niveau d'enseignement, tous les pays ont encore des défis de taille à relever. Il leur faut notamment : assurer et améliorer la qualité et l'équité de ce niveau d'enseignement dans un contexte où la décentralisation et l'autonomie des établissements se renforcent ; promouvoir l'internationalisation ; renforcer l'adéquation entre l'enseignement et les besoins du marché du travail. Ils doivent, pour y parvenir, impliquer davantage les différents acteurs du marché du travail, afin que les établissements s'adaptent aux besoins des employeurs et que les étudiants aient des perspectives d'emploi prometteuses (OCDE, 2008).

Les pays de l'OCDE ont adopté diverses mesures pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur : des réformes globales, des réformes portant plus précisément sur les diplômes et la certification, et des mesures ciblées en matière d'accès, d'assurance qualité et d'internationalisation (tableau 3.3). Ils ont également cherché à améliorer l'enseignement supérieur à travers des mesures touchant le financement (chapitre 6).

Adoption de stratégies globales et de réformes structurelles : Dans plusieurs pays, les politiques globales définissent l'orientation des réformes de l'enseignement supérieur à envisager dans les années à venir. Dans les pays dotés d'un système éducatif décentralisé, dans lequel les établissements d'enseignement supérieur peuvent être autonomes ou relever des autorités locales ou régionales, les stratégies globales permettent parfois de gagner en cohérence d'ensemble et en clarté (OCDE, 2008). Enfin, d'autres politiques globales ont pour but de réformer les cursus ou les structures de gouvernance de l'enseignement supérieur. Ainsi :

- La Belgique (Communauté française) a adopté le décret Paysage (2014), qui définit le système d'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, et harmonise le parcours des étudiants issus des différents types d'établissements d'enseignement supérieur. Le décret a également institué l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES), qui est investie d'une mission de coordination de l'enseignement supérieur et fait office d'instance de dialogue.
- En Nouvelle-Zélande, la *Tertiary Education Strategy* (TES) prend, pour la période 2014-19, le relais de la stratégie portant sur la période 2010-15. Elle définit les orientations et priorités du gouvernement dans le domaine de l'enseignement supérieur pour les cinq années qu'elle couvre et entend favoriser la mise en place d'un système d'enseignement supérieur plus ouvert sur l'extérieur et plus impliqué. Elle doit également impulser des progrès en matière de financement, de recherche et d'internationalisation. Un rapport d'étape fait le point sur les résultats obtenus par rapport aux objectifs définis dans la TES.
- En Hongrie, la loi sur le système national d'enseignement supérieur (2011) a créé des cycles courts sanctionnés par un diplôme (diplôme spécialisé) au sein du système d'enseignement supérieur. La Hongrie entend également renforcer la coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises en développant la formation pratique.
- L'Italie a entièrement remanié son système d'enseignement supérieur. La loi n° 204/2010 portant réforme des universités soumet toutes les universités italiennes à de nouvelles règles, renforçant leur autonomie et les obligeant à offrir des services d'action sociale aux étudiants. La loi introduit en outre un nouveau système d'assurance qualité et d'homologation, qui prévoit des évaluations régulières et définit des référentiels et des critères pour la création de formations doctorales par les établissements.

Tableau 3.3. **Politiques mises en œuvre pour renforcer la qualité de l'enseignement supérieur et améliorer l'accès à ce niveau d'enseignement, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées	
STRATÉGIE GÉNÉRALE	**CERTIFICATION**	**ACCÈS**	**ASSURANCE QUALITÉ**
Autriche : Plan d'action pour l'enseignement supérieur autrichien (2011)	**Belgique (Communauté flamande) :** Système national de certification (2009-13)	**Australie :** *Higher Education Participation and Partnerships Program* (programme pour la hausse de la fréquentation de l'enseignement supérieur et l'établissement de partenariats) (2010)	**Australie :** *Tertiary Education Quality and Standards Agency* (Agence de normalisation et d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur) (2011) ; site Internet *MyUniversity* (2011) ; *Advancing Quality in Higher Education* (améliorer la qualité de l'enseignement supérieur) (2012) ; *Quality Indicators for Learning and Teaching* (Maîtrise de la qualité – Indicateurs de qualité pour l'apprentissage et l'enseignement) (2014)
Belgique (Communauté française) : Décret Paysage (2014)	**Norvège :** Cadre national de certification de l'enseignement supérieur (2009)	**Autriche :** Création de places supplémentaires dans les universités de sciences appliquées (2012-15)	**Belgique (communauté flamande) :** Loi (2012)
Espagne : Propositions de réforme et d'amélioration de la qualité et de l'efficience du système universitaire espagnol (2013)	**Turquie :** Cadre national de certification de l'enseignement supérieur (2010)	**Finlande :** Réforme de l'admission dans l'enseignement supérieur et du système de transferts du gouvernement central (2011)	**Chili :** Institution d'un *Superintendente de Educación Superior* (directeur de l'enseignement supérieur) (2011)
France : Communautés d'universités et établissements (ComUE) (2013)		**Grèce :** Loi sur la structure, le fonctionnement, l'assurance qualité et l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur (2011)	**Danemark :** Révision des référentiels de l'enseignement supérieur (2009)
Irlande : Stratégie nationale pour l'enseignement supérieur jusqu'à 2030 (2011)		**Hongrie :** Décret sur la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur (2012) ; décret sur l'excellence dans le système national d'enseignement supérieur (2013)	**Islande :** Conseil chargé de la qualité des universités (2010)
Italie : Loi n° 240 portant réforme des universités (2010)		**Pays-Bas :** Loi sur l'enseignement supérieur intitulée « la qualité réside dans la diversité » : accompagnement des étudiants (2013)	**Pays-Bas :** Accords de performance (2012-15)
Nouvelle-Zélande : *Tertiary Education Strategy* (stratégie d'enseignement supérieur) (2010-15; 2014-19)		**Turquie :** Examen en deux temps pour l'accès à l'université (2010)	**Slovénie :** Agence d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur (2010) ; *Evidenca visokega šolstva* (système d'information électronique sur l'enseignement supérieur) (2012)
République tchèque : Plan d'action pour le développement des activités des établissements d'enseignement supérieur dans les domaines de l'éducation, des sciences, de la recherche, du développement, de l'innovation, de l'art et de la création (2011)		**INTERNATIONALISATION**	
STRUCTURE		**Australie :** Nouveau Plan de Colombo (2013)	
Belgique (Communauté flamande) : Instauration d'un cycle court au niveau de l'enseignement supérieur dans le cadre du système national de certification (2009)		**Finlande :** Stratégie d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur (2009-15)	
Hongrie : Loi sur le système national d'enseignement supérieur (2011)		**Japon :** Programme pour l'accueil d'étudiants en mobilité internationale (2008) ; Stratégie de revitalisation (2010) ; *Go Global Japan* (« L'université japonaise à l'heure de la mondialisation ») (2012) ; Initiative pour l'internationalisation de l'université (2014)	
Turquie : Consultation sur la restructuration et la refonte du système d'enseignement supérieur (2012)			
GOUVERNANCE			
Finlande : Loi sur les universités (2009) ; réforme des écoles polytechniques (2011-14)			
République slovaque : Amendement à la loi sur l'enseignement supérieur (2012)			

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

Renforcer les systèmes de certification des compétences : Les systèmes nationaux de certification des compétences peuvent jouer un rôle important parce qu'ils facilitent l'établissement de correspondances cohérentes entre les divers cursus et diplômes proposés par différents établissements d'enseignement (OCDE, 2008). La Norvège et la Turquie ont introduit des cadres de ce type au sein de leur système d'enseignement supérieur en application du processus de Bologne de 2005, en vertu duquel les pays doivent adopter un cadre de certification pour permettre le transfert des crédits acquis et favoriser la mobilité des étudiants au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES).

Garantir l'accès aux établissements d'enseignement supérieur : Bien que les étudiants soient de plus en plus nombreux à suivre des études supérieures dans une grande partie de la zone de l'OCDE, l'accès à ce niveau d'enseignement continue de poser des problèmes auxquels certains pays tentent de remédier :

- En Autriche, des places supplémentaires (environ 4 000 avant fin 2015) seront créées dans les universités de sciences appliquées afin de répondre aux besoins des professions techniques et commerciales. D'après des statistiques nationales, le nombre total d'étudiants est passé de 16 782 en 2011/12 à 17 956 en 2012/13.
- La Hongrie a modifié les modalités d'admission à l'université. Le décret sur la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur (2012) durcit progressivement les conditions d'entrée à l'université, le nombre minimal de points requis devant augmenter entre 2013 et 2016. De plus, le décret sur l'excellence dans le système national d'enseignement supérieur (2013) remplace le système de quotas par l'obligation de justifier d'un nombre minimal de points pour accéder à tel ou tel cursus, et subordonne en outre l'admission au nombre de places disponibles dans la formation. Ces mesures ont pour but de rehausser le niveau des candidats qui accèdent à l'enseignement supérieur.

Renforcer l'assurance qualité : À l'heure de la décentralisation et de l'autonomie des établissements, les pays font une utilisation croissante de l'assurance qualité pour responsabiliser les établissements et les différentes parties prenantes.

- Nombre de pays, notamment le Chili et l'Islande, ont créé des organismes chargés de l'assurance qualité ou réformé ceux qui étaient en place. Il semble en effet établi qu'il s'agit là d'un moyen de garantir que les établissements dispensent un enseignement de qualité qui répond aux besoins du marché du travail (OCDE, 2008). En Islande, le Conseil chargé de la qualité des universités est un organisme indépendant composé des directeurs des établissements d'enseignement supérieur islandais, de représentants des étudiants et de membres du Comité pour la science et la technologie. Au Chili, le projet de loi instituant un directeur de l'enseignement supérieur, qui a été présenté en 2011 et adopté en 2013, promeut la mise en place d'une démarche d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur afin d'intensifier le suivi et d'améliorer la qualité de l'enseignement à ce niveau.
- En Belgique (Communauté flamande), une loi de 2012 a introduit des contrôles d'assurance qualité compatibles avec les procédures d'homologation des cursus de l'enseignement supérieur.

Internationaliser l'enseignement supérieur : Par ailleurs, les pays entendent promouvoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur, poursuivant à cet égard différents objectifs : attirer les étudiants en mobilité internationale pour qu'ils viennent enrichir le vivier de travailleurs qualifiés, attirer une main-d'œuvre qualifiée, dégager des recettes, stimuler les échanges et la coopération ou favoriser l'accès à des formations

dispensées à l'étranger ou par des prestataires étrangers, vues comme une solution de substitution satisfaisante et peu coûteuse à l'offre de formation nationale (OCDE, 2008). Dans les pays de l'OCDE, environ 8 % des étudiants de l'enseignement supérieur sont en mobilité internationale. Le Japon, où ce pourcentage s'établit à 4 % (OCDE, 2014a), a pris différentes mesures pour le faire progresser dans le cadre du Programme pour l'accueil d'étudiants en mobilité internationale (2008). Dans sa Stratégie de revitalisation (2010), le pays s'est fixé pour objectif de multiplier par deux à l'horizon 2020 le nombre de Japonais qui partent étudier à l'étranger. D'autres dispositifs, comme l'initiative *Go Global Japan* (« L'université japonaise à l'heure de la mondialisation ») (2012), ont vocation à donner davantage de moyens aux universités pour développer l'apprentissage des langues étrangères.

Fluidifier les transitions entre parcours de formation et faciliter l'entrée dans la vie active

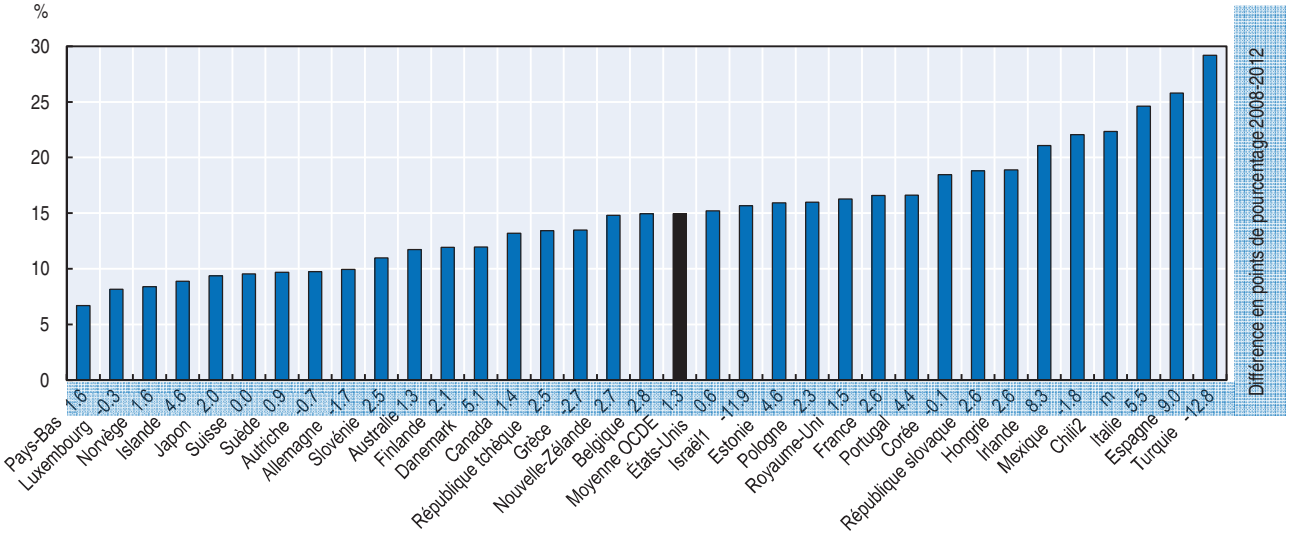
Nombre de pays de l'OCDE cherchent à favoriser la réussite scolaire et l'emploi des jeunes en facilitant le passage d'un parcours de formation à l'autre au sein du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur, et l'entrée dans la vie active (OCDE, 2010b). Les économies de l'OCDE accordant désormais une plus large place au savoir, les jeunes doivent avoir des compétences fondamentales solides pour prendre part à la vie de la société et s'intégrer sur le marché du travail. Les systèmes éducatifs doivent leur permettre d'acquérir un niveau de compétence minimum, étant entendu que ces compétences doivent être utiles et transférables d'un emploi ou d'une profession à l'autre, mais aussi pouvoir servir dans d'autres domaines, comme la vie familiale et sociale. Or, dans les pays de l'OCDE, certains jeunes quittent prématurément le système scolaire sans tirer parti des possibilités de formation qui s'offrent à eux, ni intégrer le marché du travail (OCDE, 2010b).

Il reste du chemin à parcourir pour aider les élèves à passer d'un niveau d'enseignement à l'autre, puis à entrer dans la vie active. En 2012, dans les pays de l'OCDE, en moyenne 15 % des jeunes de 15 à 29 ans étaient considérés comme appartenant à la catégorie des NEET, c'est-à-dire comme étant non scolarisés et sans emploi (graphique 3.4). Depuis 2008, la proportion de NEET a augmenté de 1.3 point de pourcentage parmi les jeunes de 15 à 29 ans, mais a diminué pour les générations plus jeunes, passant de 7.8 % en 2008 à 7.2 % en 2012 parmi les jeunes de 15 à 19 ans (OCDE, 2014a). Faible dans certains pays (6.7 % aux Pays-Bas, 8.2 % au Luxembourg et 8.4 % en Norvège), ce pourcentage était beaucoup plus élevé que la moyenne dans d'autres parmi les personnes de 15 à 29 ans (29.2 % en Turquie, 25.8 % en Espagne et 24.6 % en Italie) (graphique 3.4). De surcroît, les élèves se heurtent à d'autres obstacles, par exemple en matière de transférabilité de leurs diplômes entre parcours d'enseignement et entre pays, ou encore pour s'insérer sur le marché du travail. Il en va particulièrement ainsi pour les jeunes les plus défavorisés.

Les pays de l'OCDE adoptent différentes politiques transversales pour faciliter les transitions, prévenir le décrochage et accroître le pourcentage de jeunes en formation ou en emploi. Certains ont opté pour des stratégies globales destinées à motiver les élèves et à faciliter les transitions, et ont défini des cadres de certification (tableau 3.4). À noter que certaines mesures visant le deuxième cycle du secondaire et l'EFP peuvent également fluidifier les transitions éducatives et faciliter le passage à la vie active (tableaux 3.1 et 3.2).

Graphique 3.4. **Jeunes non scolarisés et sans emploi (2012)**

Pourcentage de jeunes non scolarisés et sans emploi parmi les 15-29 ans et évolution entre 2008 et 2012



Remarque : Les pays sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage, en 2012, de jeunes non scolarisés et sans emploi parmi les 15-29 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non supérieur.

1. Les données de 2011 et 2012 ne sont pas comparables.
2. Année de référence : 2011.

Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau C5.3d (disponible en ligne).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171451

Tableau 3.4. **Politiques mises en œuvre pour faciliter les transitions au sein du système éducatif et le passage à la vie active, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu
STRATÉGIE GÉNÉRALE	**CADRE DE CERTIFICATION**
Australie : *National Agreement for Skills and Workforce Development* (Accord national pour le développement des compétences et de la main-d'œuvre) (2009) ; *National Partnership on Youth Attainment and Transitions* (2009-13) (partenariat national sur le niveau de formation et les transitions des jeunes) ; *National Partnership Agreement on Skills Reform* (Accord de partenariat national sur la réforme des compétences) (2012)	**Allemagne :** *Anerkennungsgesetz* (loi sur la reconnaissance des diplômes) (2012) ; *Deutscher Qualifikationsrahmen* (cadre national de certification allemand) (DQR, 2013) ; législation sur la reconnaissance des diplômes adoptée par les *Länder* (2014)
Belgique (Communauté flamande) : Accord entre le gouvernement flamand et les partenaires sociaux sur les carrières professionnelles (2012)	**Australie :** *Australian Qualifications Framework* (cadre de certification australien) (2011)
Canada (Nouveau-Brunswick) : *Stratégie de perfectionnement des compétences de la main-d'œuvre* (2013)	**Corée :** Comptes de validation des acquis (2009) ; Référentiel de compétences national (2013)
France : Loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, qui vise à faciliter l'insertion professionnelle	**Finlande :** Cadre national de certifications et autres acquis (2012)
Irlande : Programme *Springboard* (« Tremplin ») (2011) ; *Action Plan for Jobs* (Plan d'action pour l'emploi) (2012)	**Grèce :** Loi sur l'organisation et le fonctionnement de l'Institut pour la jeunesse et l'apprentissage tout au long de la vie, de l'Organisation nationale pour la certification des qualifications et le conseil en orientation professionnelle – validation des compétences acquises en dehors du système institutionnalisé (2013)
GARANTIES POUR LA JEUNESSE	**Norvège :** Cadre national de certifications et autres acquis (2011)
Finlande : Garantie pour la jeunesse (2013)	**Nouvelle-Zélande :** *Qualifications Framework* (cadre de certification) (2010)
Nouvelle-Zélande : Garantie-jeunes (2010)	**République tchèque :** Système national de classification des métiers (NSO) et Système national de certification (NQS) (2011)
Slovénie : Garantie pour la jeunesse (2014)	**Slovénie :** Cadre national de certification en cours d'adoption (2013)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

Adoption de stratégies globales et de garanties pour la jeunesse : Certains pays s'efforcent de faciliter la transition entre formation et emploi en faisant appel à des stratégies générales. Ainsi :

- Pour faciliter le passage de la formation à l'emploi, l'Australie a conclu de nombreux accords de partenariat, à travers lesquels les autorités fédérales et celles des États et des territoires définissent les réformes structurelles qui seront engagées, en contrepartie d'un financement, pour améliorer le système de formation. Le *National Partnership on Youth Attainment and Transitions* (2009-13), en particulier, avait pour objectif d'inciter les jeunes de 15 à 24 ans à rester dans le système éducatif et de faciliter le passage à la formation post-scolaire ou à l'emploi à travers des partenariats entre les établissements d'enseignement et des organismes de formation. L'évaluation de ce dispositif met en évidence des progrès en termes de taux d'inscription et de résultats (Dandolopartners, 2014).
- Le Nouveau-Brunswick (Canada) a adopté la *Stratégie de perfectionnement des compétences de la main-d'œuvre* (2013) pour consolider les parcours éducatifs, favoriser l'apprentissage et l'acquisition de compétences, et attirer et retenir sur son marché du travail les personnes très qualifiées. Cette stratégie vise notamment à garantir que l'enseignement dispensé jusqu'à la fin du secondaire puis du post-secondaire réponde aux besoins du marché du travail, de telle manière que les élèves puissent acquérir le savoir et les compétences dont ils ont besoin pour aborder plus facilement la vie active.
- En Irlande, le programme *Springboard* (2010) facilite l'accès au marché du travail en permettant aux personnes au chômage depuis peu de bénéficier d'une formation supérieure gratuite d'une durée qui peut atteindre 12 mois. Les formations portent plus particulièrement sur les compétences recherchées par le secteur manufacturier, celui des TIC et celui des services financiers internationaux. En place depuis 2011, ce dispositif a attiré à ce jour plus de 10 000 personnes, et 40 % des bénéficiaires retrouvent un emploi dans les six mois qui suivent la formation. Par ailleurs, l'Irlande a engagé une réforme d'envergure du secteur de l'enseignement et de la formation complémentaires, qui s'est notamment traduite par la création de SOLAS, Autorité chargée de la formation complémentaire, et de 16 conseils de l'enseignement et de la formation (ETB, 2013).
- Pour faciliter les transitions, l'Union européenne a adopté le dispositif de garantie pour la jeunesse (2013), recommandant aux États membres de veiller à ce que les jeunes de moins de 25 ans se voient proposer un emploi, un apprentissage ou un stage dans les quatre mois qui suivent leur sortie de formation ou la perte de leur emploi (CE, 2013). Beaucoup de pays de l'UE ont introduit des stratégies pour la mise en œuvre de ce dispositif (CE, 2014c). Par exemple, la garantie mise en place par la Finlande permet à toute personne de moins de 25 ans ou à tout jeune diplômé de moins de 30 ans d'accéder à un emploi ou à un stage, ou de bénéficier d'une formation ou d'un atelier dans les trois mois suivant le début de la période de chômage. En Slovénie, le dispositif garantit l'accès à un emploi, à une place dans le système éducatif institutionnalisé ou à une autre formation à tous les jeunes âgés de 15 à 29 ans déjà inscrits au chômage, de même qu'aux 37 000 membres de cette tranche d'âge qui s'inscrivent chaque année auprès du service de l'emploi.

Création de cadres de certification : Des cadres de certification bien conçus sont susceptibles de faciliter les transitions au sein du système éducatif et le passage à la vie active. Ils donnent en effet des informations sur les compétences que les élèves devraient

acquérir pendant leur scolarité et leur formation, sur les compétences recherchées par les employeurs et sur les emplois proposés, ainsi que sur les formations offertes par les établissements d'enseignement (OCDE, 2008). Ils peuvent permettre de déterminer le niveau de compétence auquel doivent correspondre les différentes certifications (diplômes ou certificats), de définir les liens entre certifications et, par conséquent, d'introduire davantage de souplesse entre les divers programmes (OCDE, 2013b). L'établissement de cadres de certification nationaux cohérents requiert cependant une collaboration et une coordination importantes entre les établissements et les employeurs (OCDE, 2008).

- La création du cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC, 2008) a été le catalyseur de la mise en place de cadres nationaux de certification (CNC) dans les pays européens (CEDEFOP, 2013). Les cadres des différents pays d'Europe sont conçus en fonction du contexte national et peuvent être comparés entre eux grâce au CEC, qui sert d'étalon. Par exemple, en République tchèque, les cadres établis pour les certifications professionnelles et les qualifications acquises dans l'enseignement supérieur (2011) sont mis en correspondance avec le CEC et sont conçus en fonction des qualifications recherchées sur le marché du travail. En Irlande et dans d'autres pays européens, ces systèmes ont vocation à rapprocher la qualité perçue des qualifications acquises dans le cadre de l'EFP et de celle des diplômes obtenus dans l'enseignement supérieur lorsqu'elles correspondent au même niveau du CNC.
- À travers la loi fédérale sur la reconnaissance des diplômes (2012) et la législation sur la reconnaissance adoptée par les *Länder* (2014), l'Allemagne s'est dotée d'un cadre de certification qui s'adresse à la fois aux personnes qui ont obtenu des diplômes en Allemagne et aux étrangers titulaires de diplômes décernés à l'étranger. De plus, le cadre national allemand a été mis en correspondance avec le CEC.
- En Corée, le compte de validation des acquis (2009) permet d'accumuler et de gérer les acquis d'apprentissage et d'obtenir des crédits et qualifications reconnus en termes d'évolution de carrière.

Bibliographie

Banque mondiale (2013), « WB/Mexico: Improvements in Upper Secondary Education Continue, Reaching More Than 4 Million Students », décembre, *www.worldbank.org/en/news/press-release/2013/12/16/wb-mexico-secondary-education-students* (consulté le 12 juillet 2014).

Capsada, Q. (2014), « Preparing students for the future: Key issues and analytical framework for the Education Policy Outlook », projet de document de travail établi pour les besoins de la présente publication.

CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2013), « Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2012 », *Document de travail n° 17*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, *www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf* (consulté le 12 juillet 2014).

CEDEFOP (2011), « Norway – Certificate of Practice pilot project produces good results », *www.cedefop.europa.eu/EN/articles/19198.aspx* (consulté le 12 juillet 2014).

Dandolopartners (2014), « Evaluation of the National Partnership on Youth Attainment and Transitions: A Report for the Department of Education », *http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/np_yat_final_evaluation_report.pdf* (consulté le 12 juillet 2014).

CE (Commission européenne) (2014a), site Internet d'Europe 2020, *http://ec.europa.eu/europe2020/index_fr.htm* (consulté le 15 septembre 2014).

CE (2014b), « Objectifs Europe 2020 », *http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_fr.pdf* (consulté le 15 septembre2014).

CE (2014c), « Plans nationaux de mise en œuvre de la garantie pour la jeunesse », Emploi, affaires sociales et inclusion, *http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1090&langId=fr* (consulté le 15 septembre 2014).

CE (2013), « Reducing early school leaving: Key messages and policy support », Éducation et formation, novembre 2013, *http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf* (consulté le 15 septembre 2014).

Eurypedia (2013a), « Italy: Organisation of Vocational Upper Secondary Education », *https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Vocational_Upper_Secondary_Education* (consulté le 12 juillet 2014).

New Zealand Qualifications Authority (2014), « Annual Report on NCEA and New Zealand Scholarship Data and Statistics (2013) », *www.nzqa.govt.nz/assets/About-us/Publications/stats-reports/ncea-annualreport-2013.pdf* (consulté le 12 juillet 2014).

OCDE (2014a), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr*.

OCDE (2014b), *Skills beyond School: Synthesis Report*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http//dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en*.

OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr*.

OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

OCDE (2012), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-fr*.

OCDE (2011), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en.

OCDE (2010a), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr*.

OCDE (2010b), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264096110-fr*.

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en*.

OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Studienverlag Ges.m.b.H./Éditions OCDE, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264103733-en*.

PARTIE I

Chapitre 4

Améliorer le système scolaire

Quels moyens d'action les décideurs publics ont-ils à leur disposition pour améliorer la qualité de l'enseignement et la manière dont il est dispensé dans les établissements d'enseignement ? Le présent chapitre décrit le contexte propre aux différents pays de l'OCDE, les principales problématiques auxquelles ils sont confrontés et les moyens d'action qu'ils ont adoptés pour faire progresser les établissements. Les politiques menées dans ce domaine ont pour but de faire évoluer la façon dont l'enseignement est dispensé dans les établissements et d'exercer ainsi une influence positive sur les résultats des élèves. Elles englobent des mesures destinées à favoriser l'instauration d'environnements propices à l'apprentissage et l'établissement de programmes scolaires adaptés, ainsi qu'à garantir l'efficacité des chefs d'établissement et la qualité des enseignants.

Ce chapitre compare les politiques adoptées par les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014, notamment à partir des Notes par pays présentées dans la partie III, des Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation et des études comparatives ou spécifiques à certains pays menées par l'OCDE. Les réformes diffèrent selon les pays, en fonction du contexte, des traditions, des structures et des défis nationaux et régionaux particuliers. Elles visent toutes à améliorer la qualité des établissements et de l'enseignement, et sont regroupées selon leur champ d'action et les différents moyens d'action mis en œuvre.

Principaux résultats

- Pour aider les établissements à rehausser la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, il faut instaurer des environnements propices à l'apprentissage et s'attacher les services de chefs d'établissement et d'enseignants de qualité. Dans les pays de l'OCDE, la majorité des élèves de 15 ans estiment que leur classe est propice à l'apprentissage. Néanmoins, certains établissements et pays se heurtent à des difficultés, telles que le manque de motivation des élèves, la difficulté à attirer et maintenir en poste des personnels qualifiés, l'inadéquation des programmes scolaires, le manque de collaboration entre enseignants et une professionnalisation insuffisante des chefs d'établissement. La plupart des pays de l'OCDE ont pris des mesures pour remédier à ces difficultés.
- Indispensable à un apprentissage efficace, la qualité des enseignants a été élevée au rang de priorité par les pays de l'OCDE, qui ont adopté des stratégies générales, défini des normes ou opté pour des mesures plus ciblées afin de former le corps enseignant. La France, par exemple, s'est attachée à réformer le contenu et la structure de la formation des enseignants à travers la création d'écoles qui dispensent un enseignement associant théorie et pratique. Les États-Unis ont, en 2008, introduit un mécanisme incitatif grâce auquel les établissements qui améliorent leurs programmes obtiennent des subventions fédérales. La Finlande a, à travers son programme OSAAVA, mis en place une démarche systématique de développement du personnel des établissements, y compris des chefs d'établissement, et majoré le financement assuré par l'État.
- Pour professionnaliser davantage les chefs d'établissement, les pays ont fait appel à des stratégies globales, établi des normes professionnelles et/ou mis sur pied des programmes de formation initiale. Le Portugal a opté pour une stratégie globale et créé une formation initiale destinée aux chefs d'établissement.
- Pour instaurer des environnements d'apprentissage plus positifs, motivants pour les élèves et propices à l'acquisition d'un meilleur niveau de compétence, les pays ont introduit des réformes globales des programmes. C'est par exemple ce qu'ont fait l'Écosse (Royaume-Uni), avec le *Curriculum for Excellence* (Programme scolaire au service de l'excellence), et le Japon, qui a révisé les lignes directrices relatives au programme du primaire et du premier cycle du secondaire pour accorder une large place aux compétences fondamentales, au bien-être et aux aptitudes à la communication. Certaines réformes des programmes et de l'enseignement comportent également des mesures destinées à donner davantage de moyens aux chefs d'établissement et aux enseignants.

Établissements d'enseignement et environnements d'apprentissage – il reste du chemin à parcourir

En tant qu'environnements d'apprentissage, les établissements d'enseignement sont le lieu où les enseignants et les chefs d'établissement dispensent l'enseignement, et où les

élèves reçoivent cet enseignement et acquièrent des compétences fondamentales et spécialisées. Les enseignants exercent une influence directe sur la performance des élèves et sur l'amélioration des acquis de l'apprentissage (OCDE, 2005 ; Schleicher, 2012). Les chefs d'établissement jouent, eux aussi, un rôle crucial. C'est en effet à eux qu'il appartient de créer, au sein des établissements, les conditions propices à un enseignement et à un apprentissage efficaces. Leur fonction s'est progressivement complexifiée sous l'effet d'une plus grande autonomie et d'une responsabilisation accrue (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Schleicher, 2012). De surcroît, les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage peuvent avoir une incidence sur les relations entre les élèves et le personnel du secteur éducatif, et sur la manière dont les élèves apprennent (Dumont, Istance et Benavides, 2010). Elles sont elles-mêmes influencées par la qualité de l'enseignement et la façon dont l'établissement est dirigé, de même que par le contenu du programme.

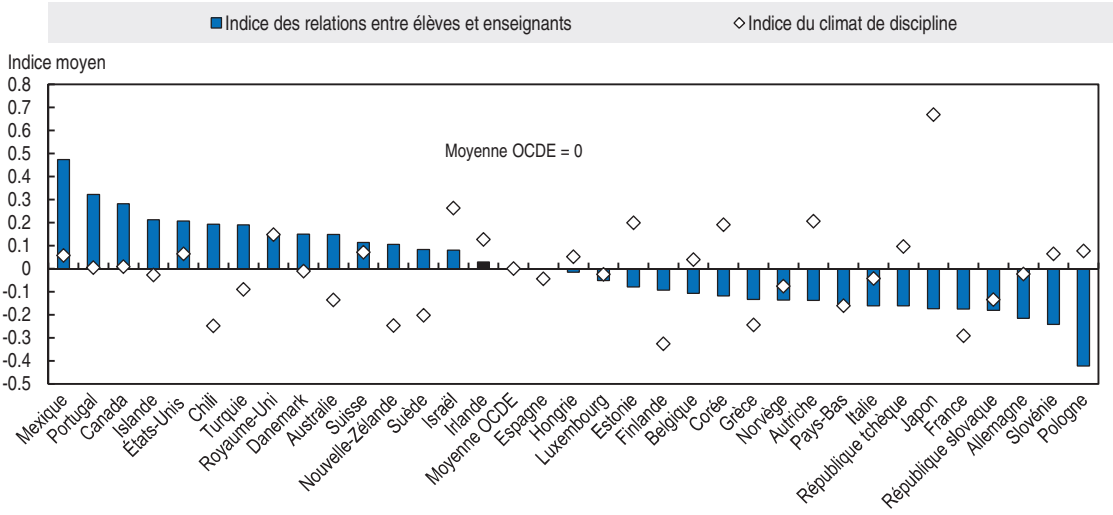
D'après les études consacrées aux établissements qui réussissent, le fait que la discipline règne dans la classe joue un rôle important dans l'apprentissage (OCDE, 2013a). Parallèlement, les données de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) relatives au premier cycle du secondaire montrent que les relations que les enseignants entretiennent avec leur hiérarchie et avec leurs élèves sont déterminantes pour leur satisfaction professionnelle et leur sentiment d'efficacité personnelle (OCDE, 2014a). Entre 2003 et 2012, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves faisaient état de relations positives entre élèves et enseignants, et d'un bon climat de discipline dans l'environnement dans lequel ils effectuaient leur scolarité secondaire (OCDE, 2013a) : 82 % des élèves de 15 ans déclaraient être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils s'entendaient bien avec la plupart de leurs enseignants, et 68 % indiquaient qu'il ne leur arrivait jamais ou ne leur arrivait que dans certains cours de ne pas écouter l'enseignant, et qu'il n'y avait jamais de bruit ou de chahut, ou qu'il n'y en avait que dans certains cours (graphique 4.1). La majorité des chefs d'établissement indiquaient qu'il régnait un climat de discipline satisfaisant dans leur établissement, 68 % estimant que l'apprentissage n'était que très peu ou pas entravé par la présence d'élèves perturbateurs (OCDE, 2013a).

Si l'environnement scolaire semble positif, il ressort des résultats de l'enquête PISA que dans beaucoup d'établissements et de systèmes éducatifs, la performance pourrait être meilleure. Près de 40 % des chefs d'établissement interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS ont indiqué qu'une pénurie d'enseignants qualifiés ou compétents nuisait à la capacité de leur établissement à offrir un enseignement de qualité. De surcroît, la collaboration entre enseignants semble limitée : dans le cadre de l'édition 2013 de l'enquête TALIS, plus de quatre enseignants sur dix indiquaient ne jamais assister aux cours de collègues pour leur faire part de leurs impressions et ne jamais pratiquer le co-enseignement (OCDE, 2014a). Une forte proportion d'enseignants indiquait ne jamais collaborer avec leurs collègues, plus de 40 % d'entre eux déclarant ne jamais discuter de l'évolution individuelle des élèves et ne jamais échanger de matériel pédagogique avec leurs pairs.

Pour remédier à ces problèmes, les responsables de l'action publique doivent se mobiliser pour améliorer la qualité des établissements en faisant évoluer les pratiques des enseignants et des chefs d'établissement, et en favorisant l'instauration d'environnements d'apprentissage adaptés.

Graphique 4.1. **L'environnement d'apprentissage (2012)**

Déclarations des élèves concernant leurs relations avec leurs enseignants et le caractère propice de leur classe pour l'apprentissage



Source : OCDE, *Base de données PISA 2012*, tableaux IV.5.5 et IV.5.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171468

Moyens d'action envisageables pour faire progresser les établissements d'enseignement

Les pays de l'OCDE mettent au point des dispositifs et des stratégies pour rehausser la qualité des établissements d'enseignement et améliorer les résultats de l'apprentissage. Dans les travaux de recherche, ces dispositifs sont présentés comme des plans d'action ou des stratégies visant à renforcer l'apprentissage et la capacité des établissements à gérer le changement (Skalde et Pont, 2013 ; Hopkins, Ainscow et West, 1994). Les principales stratégies employées dans ce domaine consistent à agir sur les environnements d'apprentissage et sur la qualité de la direction des établissements et du corps enseignant.

Les mesures qui touchent l'environnement d'apprentissage peuvent améliorer les conditions dans lesquelles se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage en agissant, entre autres, sur le temps consacré aux cours et à l'apprentissage, sur les programmes ou sur les moyens disponibles pour mener à bien l'apprentissage. Les mesures qui visent à améliorer les acquis des élèves en agissant sur la direction des établissements, consistent notamment à définir le rôle des chefs d'établissement, à les soutenir et à favoriser leur développement professionnel, ainsi qu'à valoriser leur profession pour qu'elle attire les meilleurs candidats et les fidélise. De même, les mesures qui visent les enseignants ont pour objectif d'attirer des enseignants de grande qualité dans les établissements, de permettre leur développement professionnel et de les fidéliser, à travers des méthodes de recrutement efficaces, l'instauration de bonnes conditions de travail, l'offre de moyens de développement professionnel, l'évaluation et l'offre de perspectives de carrière.

D'après l'analyse des moyens d'action adoptés dans la zone de l'OCDE entre 2008 et 2014, tels qu'ils ont été décrits pour les besoins de la présente publication, les pays ont opté, soit pour des moyens d'action complémentaires pour améliorer le fonctionnement des établissements primaires ou du premier cycle du secondaire, soit pour des stratégies globales visant le système éducatif dans son ensemble. Les mesures destinées à favoriser

l'instauration d'environnements propices à l'apprentissage englobent des stratégies générales et des réformes structurelles des temps d'apprentissage, de même que des politiques portant sur le contenu, qui se sont traduites par une redéfinition des programmes. Les mesures relatives à la direction des établissements et au corps enseignant se sont concrétisées par des stratégies globales et par la création de nouvelles structures de gouvernance pour encadrer la profession ou par des mesures ciblées portant sur des aspects spécifiques comme le renforcement de la formation initiale et du développement professionnel, la définition de normes de qualité ou la modification des modalités de recrutement ou des conditions de travail pour rendre la profession plus attractive.

Il arrive que les diverses mesures destinées à faire progresser les établissements d'enseignement se recoupent. Par exemple, en cas de réforme des programmes, il peut être nécessaire de former les chefs d'établissement et les enseignants pour faciliter la mise en œuvre de la réforme ; de même, il peut arriver que les enseignants et les chefs d'établissement aient des trajectoires de carrière similaires et soient sensibles aux mêmes mécanismes incitatifs. En outre, comme le montre une analyse des politiques visant l'amélioration au niveau des établissements, ces réformes et leur mise en œuvre présentent des dénominateurs communs qui contribuent à leur succès (chapitre 9).

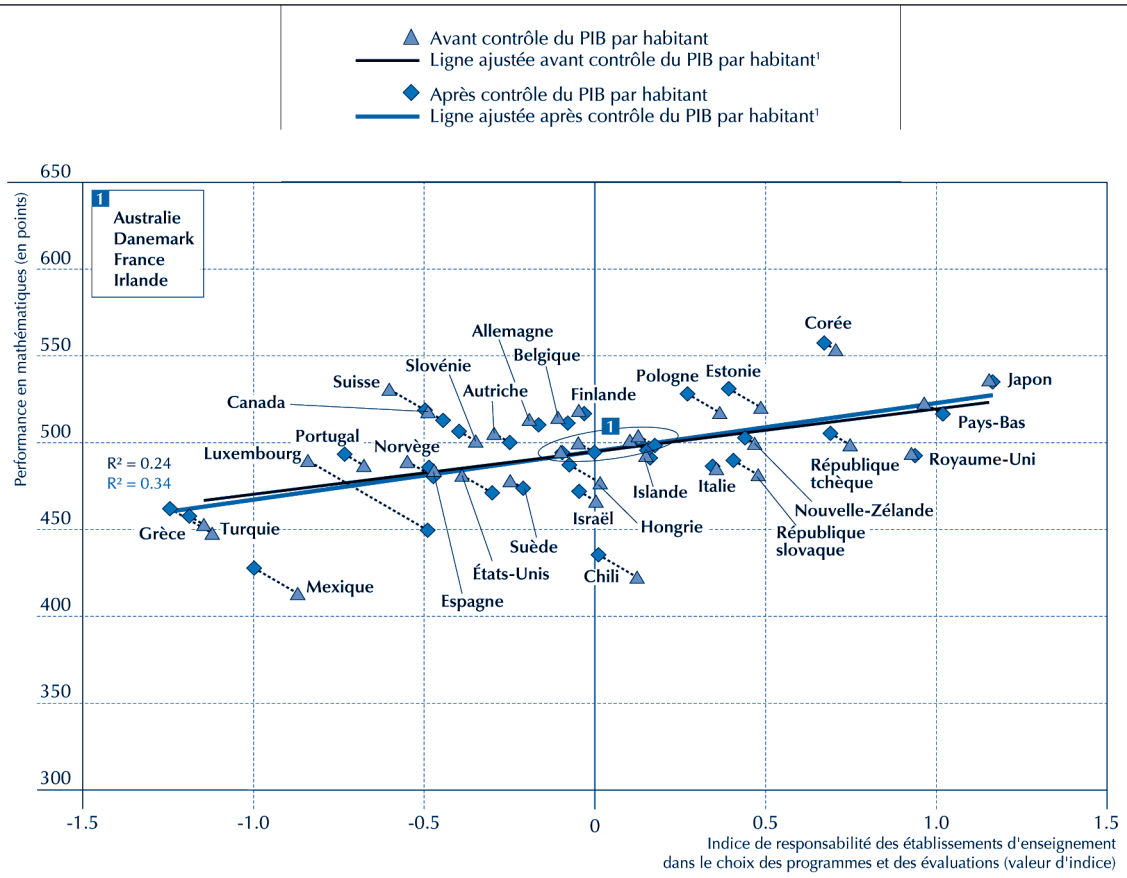
Favoriser l'instauration d'environnements d'apprentissage positifs

Les responsables de l'action publique doivent, entre autres défis, organiser l'environnement d'apprentissage de manière à améliorer les acquis des apprenants. Une étude de l'OCDE consacrée aux environnements d'apprentissage définit quatre composantes, qualifiées de « noyaux pédagogiques » : les apprenants, les éducateurs, le contenu et les ressources. Les apprenants forment la clé de voûte de l'environnement d'apprentissage : selon les travaux de recherche, un environnement d'apprentissage est efficace dès lors qu'ils répond aux besoins des élèves et fait naître chez eux une motivation, suscitant des attentes fortes sans entraîner de surcharge (OCDE, 2013b). À cela s'ajoute que les ressources éducatives disponibles dans un établissement sont souvent liées à la performance globale du système (OCDE, 2013a).

Les enquêtes PISA mettent en évidence divers facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur la qualité des environnements d'apprentissage. Selon PISA 2012, environ 33 % de la variation de la performance en mathématiques s'expliquent par les réponses des chefs d'établissement à des questions sur la pertinence du matériel pédagogique et la possibilité d'utiliser des ordinateurs, des logiciels, Internet et des ressources de bibliothèques à des fins pédagogiques. Le temps est également une ressource sur laquelle les pouvoirs publics peuvent agir. Ainsi, il existe une corrélation positive entre le temps moyen d'apprentissage pendant un cours de mathématiques ordinaire et la performance des élèves à l'échelle de l'établissement ; en outre, les établissements dont les élèves consacrent plus de temps aux devoirs et autres tâches assignées par les enseignants ont généralement obtenu de meilleurs scores dans le cadre de l'enquête PISA 2012 (OCDE, 2013a). Il semble également exister une corrélation positive entre l'autonomie en matière de programmes et d'évaluation et les scores des élèves dans le cadre de PISA 2012, dans un contexte marqué par une évolution de plus en plus nette vers une plus grande autonomie des établissements en matière d'apprentissage, de programmes et de ressources pédagogiques (graphique 4.2).

Graphique 4.2. **Autonomie des établissements en matière de programmes et d'évaluation et performance en mathématiques dans les pays de l'OCDE (2012)**

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement et sur la performance des élèves de 15 ans aux évaluations PISA 2012



1. La ligne en trait plein dénote une relation significative ($p < 0.10$).

Source : OCDE, *Base de données PISA 2012*, graphique IV.1.15.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171473

Les environnements d'apprentissage sont positifs dans la zone de l'OCDE, avec quelques différences selon les pays. D'après PISA 2012, environ 80 % des élèves, en moyenne, sont scolarisés dans un établissement qui, selon les déclarations du chef d'établissement, dispose de moyens adéquats en termes de ressources pédagogiques, de connectivité à Internet ou de ressources documentaires. Dans les pays de l'OCDE, le nombre d'élèves par enseignant s'établit en moyenne à 13.5 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; il est compris entre un minimum de 7.9 en Slovénie et un maximum de 32 au Mexique. S'agissant du contenu des programmes, les pays sont de plus en plus nombreux à faire appel au concept de compétences du XXIe siècle pour le définir, renvoyant aux compétences fondamentales en numératie, en littératie et en résolution de problèmes, ainsi qu'aux compétences en communication et compétences sociales qui permettent aux élèves de travailler et de s'adapter à un monde en évolution rapide (OCDE, 2013b). De plus, 40 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où, aux dires du chef d'établissement, le contenu du cursus est défini par ce dernier et/ou par les enseignants, et

65 % des élèves fréquentent un établissement où le chef d'établissement indique avoir toute latitude pour choisir les manuels scolaires (OCDE, 2013a).

Les mesures adoptées récemment sont plus particulièrement axées sur le contenu de l'apprentissage et sur les méthodes d'apprentissage. À l'heure où les établissements jouissent d'une autonomie de décision plus large quant aux ressources pédagogiques et aux programmes, les pays de l'OCDE s'intéressent aux mesures susceptibles de les guider et d'accroître leur capacité à instaurer un environnement d'apprentissage adapté et à fixer des objectifs ambitieux pour tous au moyen de programmes scolaires adaptés. Les pays ont, pour renforcer l'environnement d'apprentissage, adopté des politiques ou stratégies globales au niveau des établissements, ainsi que des mesures visant à introduire de nouveaux programmes ou nouvelles compétences, et des mesures ciblées visant à apporter un soutien concret pour faciliter l'apprentissage (tableau 4.1).

Adoption de stratégies générales et de réformes structurelles : Plusieurs pays ont opté pour des stratégies globales et des politiques structurelles, visant à modifier la structure des environnements d'apprentissage. Ainsi :

- Le Royaume-Uni a mis en place des stratégies globales d'amélioration des établissements d'enseignement. En Irlande du Nord, le programme *Every School a Good School* (2009) est censé améliorer les acquis des élèves en relevant les normes et en levant les obstacles à l'apprentissage. Il est assorti d'un plan de mise en œuvre qui définit les principales actions à envisager, les objectifs à atteindre et le calendrier de mise en œuvre (ministère de l'Éducation, 2009). En Écosse, le *Curriculum for Excellence* (2010) a pour objectif de faire progresser les établissements à travers une ambitieuse réforme du programme scolaire et l'adoption de mesures complémentaires. Au Pays de Galles, l'initiative *Improving Schools Plan* (2012) vise les enfants de 3 à 16 ans et est destinée à améliorer les aptitudes en lecture, écriture et calcul, ainsi que l'équité dans les établissements. Conformément à une tendance observée dans nombre de pays de l'OCDE, ces réformes ont pour but d'apporter des améliorations en donnant plus d'autonomie aux établissements et en favorisant l'implication de nombreuses parties prenantes aux différents niveaux de gouvernance.
- Le Mexique et la France ont modifié le temps scolaire et l'éventail des disciplines enseignées. Le Mexique a cherché à promouvoir la scolarisation à plein temps en allongeant progressivement la durée de la journée d'école et a réformé le programme scolaire pour y introduire des cours supplémentaires de TIC et de langue (*Programa Escuelas de Tiempo Completo* ou programme de scolarisation à temps plein, PETC, 2007/08). En France, le réaménagement du temps consacré à l'apprentissage dans le cadre de la refondation de l'École de la République (2013) s'est traduit par l'ajout d'une demi-journée de classe par semaine dans le primaire, une redistribution du temps d'apprentissage hebdomadaire, la mise en place de nouvelles activités pédagogiques et l'introduction de temps d'enseignement individualisé (2013).
- En Autriche, le Système de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement général (SQA) a vocation à améliorer la qualité de l'enseignement et de la direction des établissements, et a investi les chefs d'établissement d'une mission de gestion de la qualité.

Réformes des programmes : Le programme ou le contenu de l'apprentissage correspond aux connaissances, compétences, aptitudes et valeurs acquises par les élèves dans leur environnement d'apprentissage (OCDE, 2013b). Les réformes du contenu de

Tableau 4.1. **Politiques mises en œuvre pour instaurer des environnements d'apprentissage positifs, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées
STRATÉGIE GÉNÉRALE	**PROGRAMME**	**AIDE À L'APPRENTISSAGE ET OUTILS INNOVANTS**
Autriche : *Schulqualität in der Allgemeinbildung* (système de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement général) (SQA, 2012)	**Danemark :** Objectifs nationaux communs pour l'enseignement obligatoire (2009)	**Espagne :** Plan de déploiement des technologies de l'information et de la communication dans les établissements d'enseignement (2012)
Australie : *Students First* (« Priorité aux élèves ») (2014)	**Finlande :** Réforme des programmes du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, entièrement appliquée à l'horizon 2016 (2014)	**Finlande :** *LukiMat* (outil d'information en ligne sur les problèmes d'apprentissage en mathématiques et en lecture) (2008)
Irlande : *National strategy to improve literacy and numeracy among children and young people 2011-20* (Stratégie nationale pour l'amélioration des aptitudes en lecture, écriture et calcul chez les enfants et les jeunes 2011-20) (2011)	**Hongrie :** Décret sur le tronc commun national (2012)	**Hongrie :** Loi relative aux manuels scolaires fournis par l'administration de l'éducation nationale publique (2013)
Mexique : Stratégie globale pour l'amélioration de la réussite scolaire (2009) ; *Programa de Escuelas de Calidad* (programme « Écoles de qualité ») (PEC) (2006-09, 2010-13)	**Islande :** Réforme des lignes directrices nationales relatives au programme du préprimaire au deuxième cycle du secondaire (2011)	**Irlande :** *Project Maths* (2010)
Norvège : Amélioration de l'environnement d'apprentissage (2009-14) ; plan d'action en faveur de l'amélioration de la performance dans le premier cycle du secondaire (2012)	**Italie :** Lignes directrices nationales relatives aux programmes (décret n° 254/2012) (2012)	**Norvège :** Mise en place d'une équipe consultative (2009)
Nouvelle-Zélande : *Student Achievement Function* (programme en faveur de la réussite des élèves) (2010)	**Japon :** Réforme du programme scolaire (2008)	**Nouvelle-Zélande :** *Positive Behaviour for Learning* (projet « Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage ») (PB4L) (2009)
Royaume-Uni (Irlande du Nord) : *Every School a Good School* (programme d'amélioration des établissements d'enseignement) (ESaGS) (2009) ; **(Pays de Galles)** *Improving schools Plan* (plan d'amélioration des établissements d'enseignement) (2012) ; **(Écosse)** *Curriculum for Excellence* (« Programme scolaire au service de l'excellence ») (2010)	**Royaume-Uni :** (Pays de Galles) *National Literacy and Numeracy Framework* (cadre national des aptitudes en lecture, écriture et calcul) (2013)	
STRUCTURE	**Slovénie :** Actualisation des programmes de l'enseignement de base	
Autriche : Offres de scolarisation en journée complète (2013)	**Suède :** Introduction d'un nouveau programme pour l'enseignement obligatoire (2011)	
Corée : Accueil périscolaire (2014)		
France : Réaménagement des temps d'apprentissage dans le cadre de la refondation de l'École de la République (2013)		
Irlande : Augmentation du temps consacré à la compréhension de l'écrit (2011) ; *Framework for Junior Cycle* (cadre pour le premier cycle du secondaire) (2014)		
Luxembourg : Réforme de l'enseignement fondamental (2009) ; administration en partenariat des établissements		
Mexique : *Programa Escuelas de Tiempo Completo* (programme pour la scolarisation à temps plein) (2009-12)		

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

l'enseignement diffèrent en termes de démarche adoptée et d'ampleur des modifications apportées. Dans nombre de pays, les lignes directrices relatives aux programmes sont principalement axées sur l'acquisition de compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, tandis qu'elles couvrent un champ plus large dans d'autres. Les réformes des programmes de l'EAJE et du deuxième cycle du secondaire ont été examinées dans les chapitres précédents (tableaux 2.1, 3.1 et 3.2). Quelques exemples de réformes générales des programmes peuvent être cités :

- La Finlande (2012-16) a remanié les programmes depuis le préprimaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire. La réforme prévoit des objectifs, l'organisation du temps scolaire, des troncs communs nationaux et des programmes locaux. Les troncs communs nationaux doivent être élaborés en coopération avec les principales parties prenantes et seront applicables à toutes les classes à l'horizon 2016 (Finnish National Board of Education, 2013).
- La Hongrie et le Japon ont adopté des réformes de plus grande envergure. En Hongrie, le décret sur le tronc commun national définit les valeurs que doit transmettre le programme, qui comporte des matières telles que : aptitudes à la communication, bien-être des élèves, sens de l'engagement et culture numérique. Il prévoit également des outils de gestion des programmes. Au Japon, la révision du programme de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (2008) définit des orientations pour ce qui est des compétences fondamentales, du bien-être et des aptitudes à la communication.

Création ou enrichissement des ressources pédagogiques : Plusieurs pays ont cherché à améliorer l'apprentissage en introduisant de nouveaux outils et ressources pédagogiques, dont beaucoup reposent sur les nouvelles technologies. L'Irlande a mis au point un outil, le dispositif *Project Maths* (2010), pour aider les enseignants du secondaire, mettre en place un programme d'enseignement détaillé en mathématiques et améliorer l'acquisition de connaissances par les élèves grâce à des cours et ressources en ligne.

Renforcer l'efficacité des chefs d'établissement

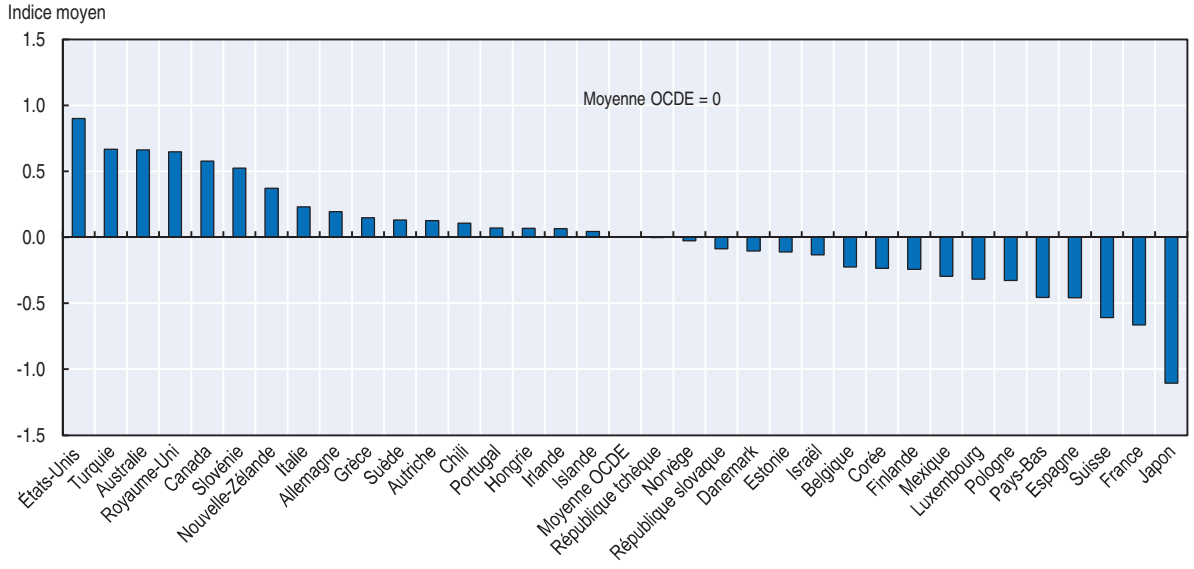
Une direction efficace est indispensable à l'amélioration des établissements d'enseignement. Les chefs d'établissement sont en mesure d'enrichir les environnements d'apprentissage et de favoriser un enseignement et un apprentissage efficaces. La principale obligation qui leur incombe, en leur qualité de responsables pédagogiques, consiste à privilégier l'aspect pédagogique de leur rôle, en d'autres termes à s'efforcer de soutenir les enseignants et autres membres du personnel, et de promouvoir leur développement professionnel, à fixer des objectifs clairs et à veiller à ce que l'établissement dispense un enseignement de grande qualité (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Schleicher, 2012). Sous l'effet du renforcement croissant de la décentralisation, de l'autonomie des établissements et de la responsabilisation, les chefs d'établissement se sont vu confier des attributions dans de nouveaux domaines et ont à accomplir des tâches de plus en plus complexes. Cette évolution nécessite de prendre des mesures pour redéfinir leur rôle et le professionnaliser encore davantage.

Dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement n'ont pas pour seule mission de gérer le budget et autres ressources, exerçant aussi une fonction d'encadrement pédagogique (responsables pédagogiques), avec quelques différences selon les pays. Ceux qui ont été interrogés dans le cadre de l'édition 2013 de l'enquête TALIS ont indiqué

consacrer l'essentiel de leur temps (41 %) à des tâches administratives (gestion des ressources humaines, planification, rédaction de rapports et application de la réglementation), 33 % de leur temps aux relations avec les élèves, les parents et tuteurs et les autorités chargées de l'éducation, et 21 % à des activités pédagogiques, telles que des activités en rapport avec le programme et l'enseignement ou des réunions (OCDE, 2014a). La place qu'occupe l'encadrement pédagogique dans le travail des chefs d'établissement varie aussi selon les pays : c'est en Australie, au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Turquie qu'elle est la plus importante, tandis que la France, le Japon et la Suisse se situent à l'autre extrémité du spectre (graphique 4.3).

Graphique 4.3. **Indice de direction pédagogique (2012)**

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement



Source : OCDE, *Base de données PISA 2012*, tableau IV.4.14 (disponible en ligne).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171480

La mission de chef d'établissement étant de plus en plus exigeante et de plus en plus complexe, il est nécessaire de renforcer la préparation initiale, la collaboration et le partage des responsabilités. Les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui ont participé à l'édition 2013 de l'enquête TALIS sont âgés de 50 ans, en moyenne, et moins de 8 % d'entre eux ont moins de 40 ans. La raison en est notamment qu'ils sont nombreux à exercer comme enseignants avant d'accéder à un poste de direction. En plus du vieillissement de la profession, certains pays rencontrent des difficultés à recruter de nouveaux aspirants à la fonction et à faire en sorte qu'ils soient préparés à assumer les obligations attachées au poste. Les systèmes éducatifs peinent à attirer et à recruter des candidats de qualité à ce poste parce que la charge de travail est lourde, la préparation insuffisante et le soutien inadapté (Pont, Nusche et Moorman, 2008).

Malgré l'importance de la direction des établissements, les mesures relatives à cette fonction ne figurent pas en tête des priorités des pays. Certaines mesures examinées sont des stratégies globales visant la profession, tandis que d'autres ciblent des aspects spécifiques tels que les normes de qualité, la formation initiale, l'évolution de carrière, le recrutement et les conditions de travail (tableau 4.2).

Tableau 4.2. **Politiques mises en œuvre pour professionnaliser la direction des établissements, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées	
STRATÉGIE GÉNÉRALE	**NORMES**	**FORMATION INITIALE**	**ÉVOLUTION DE CARRIÈRE**
Chili : *Ley de Calidad y Equidad de la Educación* (loi sur la qualité et l'équité dans l'éducation) (2011) **Portugal :** Réforme de la direction d'établissement (2008)	**Australie :** *Australian Professional Standards for Principals* (normes professionnelles australiennes pour les chefs d'établissement) (2011)	**Chili :** Plan de formation des chefs d'établissement (2011-13) **Espagne** : Procédure de recrutement des chefs d'établissement (2013) **Italie :** Formation initiale assurée par l'École supérieure d'administration publique (2013) **Norvège :** Programme de formation et de développement professionnel des chefs d'établissement (2009) **Portugal** : Formation spécialisée obligatoire pour les chefs d'établissement (2012)	**SÉLECTION ET MESURES INCITATIVES VISANT À AMÉLIORER LA QUALITÉ :** **République tchèque :** Amendement à la loi sur l'éducation, modifiant les règles relatives à la nomination et à la cessation d'emploi (2012) **DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL :** **Australie :** *Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders* (Charte australienne pour la formation professionnelle des enseignants et des directeurs d'établissement) (2013) **Finlande :** Conseil consultatif pour le développement professionnel des personnels de l'éducation (2008) **Irlande :** Développement professionnel des chefs d'établissement et des enseignants (2011) **Mexique :** *Servicio Profesional Docente* (système d'encadrement de la profession enseignante) (2013) **Turquie :** Protocole de coopération pour la formation à l'enseignement, à la gestion et aux fonctions de direction des enseignants et chefs d'établissement des instituts et écoles professionnels et techniques (2012)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

Adoption de stratégies générales : Certains pays ont eu recours à des stratégies générales pour professionnaliser la direction des établissements. C'est par exemple le cas du Chili et du Portugal :

- Au Chili, la loi sur la qualité et l'équité dans l'éducation (2011) avait pour objectif de professionnaliser la direction des établissements à travers l'instauration d'un concours ouvert, une revalorisation de la rémunération des chefs d'établissement, un renforcement de leur autonomie en matière de gestion des ressources humaines, l'introduction de procédures d'évaluation et d'une aide au développement professionnel. En 2013, un tiers des postes créés en vertu de cette réforme est resté vacant après le premier appel à candidature.
- Au Portugal, la réforme de la direction d'établissement (2008) a modifié les modalités de sélection et les attributions des chefs d'établissement, dont elle a renforcé l'autonomie. Elle a également instauré l'obligation de suivre une formation spécialisée pour pouvoir diriger un établissement (2012).

Définition de normes de qualité pour la direction d'établissement : Les pays ont eu recours à des cadres ou à des normes pour définir l'étendue et la nature des attributions des chefs d'établissement. Ainsi :

- En Australie, les *Australian Professional Standards for Principals* (2011) définissent la profession, décrivent la manière dont elle s'exerce et la contribution que les chefs d'établissement peuvent apporter à l'amélioration de la qualité dans le contexte du XXI^{e} siècle. Ces normes décrivent ce rôle en précisant ce qu'un chef d'établissement doit savoir, comprendre et être capable de faire lorsqu'il exerce son métier, et ont valeur de cadre de référence pour le développement professionnel, la réflexion des chefs d'établissement sur leurs propres pratiques et la diffusion d'informations sur la fonction de direction d'établissement. Elles ont été élaborées en concertation avec les parties prenantes du secteur éducatif (AITSL, 2014).

Création de programmes de formation initiale à la direction d'établissement : Les chefs d'établissement sont très qualifiés, 92 % de ceux qui dirigent un établissement du premier cycle du secondaire et ont répondu à l'édition 2013 de l'enquête TALIS étant diplômés de l'enseignement supérieur (niveau 5A de la CITE) (OCDE, 2014a). Cependant, leur formation ne porte pas nécessairement sur la direction d'établissement. Plusieurs pays ont mis sur pied une formation initiale et continue, obligatoire ou non, pour que les chefs d'établissement disposent des compétences exigées par leur fonction. Ainsi :

- Au Chili, le plan de formation des chefs d'établissement (2011-13) est un dispositif incitatif qui a vocation à créer un vivier de futurs chefs d'établissement d'excellent niveau. Les candidats sélectionnés font leur choix sur une liste de formations et d'institutions, et le ministère de l'Éducation prend en charge 90 % de leurs frais d'inscription et de leurs dépenses courantes. Plus de 1 500 chefs d'établissement et enseignants ont bénéficié de ce dispositif depuis sa création.
- La Norvège a cherché à rendre les chefs d'établissement plus efficaces en créant à leur intention un programme de formation et de développement professionnel (2009). Les chefs d'établissement nouvellement nommés (justifiant de moins de deux ans d'ancienneté) sont prioritaires. L'évaluation de ce programme est positive en ce qui concerne le contenu de la formation et son intérêt du point de vue de la fonction de chef d'établissement.

Investissement dans l'évolution de carrière des chefs d'établissement : Pour professionnaliser la direction d'établissement, les pays adoptent des mesures qui favorisent le développement professionnel des chefs d'établissement ou améliorent les modalités de sélection. Ainsi :

- En République tchèque, un amendement à loi sur l'éducation modifie les dispositions relatives à la nomination et à la cessation d'emploi (2012), instituant un mandat de six ans pour les chefs d'établissement et modifiant les modalités de nomination et de cessation d'emploi.
- Certains pays, dont l'Irlande, ont mis sur pied des programmes de développement professionnel destinés aux chefs d'établissement et ont pris des mesures en faveur du développement professionnel des enseignants.

Recruter, former et maintenir en poste des enseignants de qualité

Pour améliorer les établissements d'enseignement, il est indispensable de disposer d'enseignants efficaces, d'où l'importance que revêtent les moyens utilisés par les

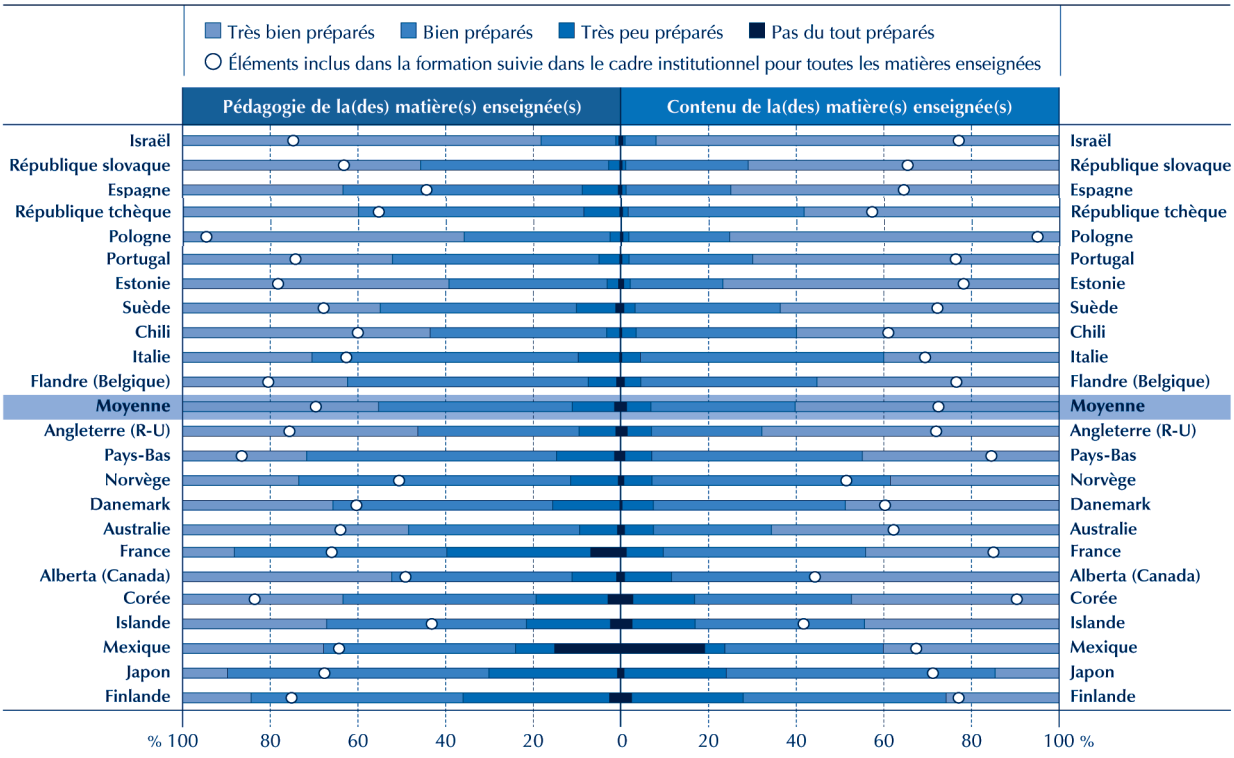
systèmes éducatifs pour les recruter, les former et les maintenir en poste (OCDE, 2005 ; Schleicher, 2012). Les enseignants influencent directement l'apprentissage, et les travaux de recherche sont unanimes quant au fait que la qualité du corps enseignant est le facteur scolaire qui influe le plus sur les résultats des élèves (OCDE, 2005 ; OCDE, 2013a). De surcroît, l'enseignement est le premier employeur de travailleurs diplômés, et la rémunération des enseignants absorbe une part importante du budget de fonctionnement des établissements (OCDE, 2005). Par conséquent, la qualité de l'enseignement et l'attractivité de la profession enseignante sont des dimensions sur lesquelles il est important d'agir pour garantir la qualité des enseignants.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants estiment avoir une qualification élevée et être bien préparés pour enseigner, tant en début qu'en cours de carrière (graphique 4.4). En 2013, la durée de leur formation initiale était comprise entre 3 et 6.5 ans dans les pays de l'OCDE, et ils étaient, en moyenne, titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (niveau 5A de la CITE) (OCDE, 2014b). Dans les pays qui ont participé à l'édition 2013 de l'enquête TALIS, près de 90 % des enseignants du premier cycle du secondaire ont indiqué avoir suivi une formation préparant spécifiquement au métier d'enseignant : 69 % ont déclaré que la formation qu'ils ont suivie dans le cadre institutionnel contenait une formation à la pédagogie pour les matières qu'ils enseignent et 67.1 % ont indiqué avoir suivi une formation initiale qui comportait un volet pratique. En règle générale, les enseignants ont le sentiment d'être bien préparés à l'enseignement, 90 % d'entre eux répondant que la formation suivie dans le cadre institutionnel les a bien ou très bien préparés en ce qui concerne tant la connaissance des matières enseignées que les compétences pédagogiques. De surcroît, selon l'édition 2013 de l'enquête TALIS, 88 % des enseignants, en moyenne, sont engagés dans un processus de développement professionnel continu. Les deux domaines, cités par 20 % des enseignants, dans lesquels le besoin de perfectionnement est le plus grand sont la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et l'utilisation des TIC (OCDE, 2014a).

La profession enseignante est confrontée à divers défis, dont le vieillissement de ses effectifs, la disparité des conditions de travail et l'image négative de la profession. Les enseignants des pays de l'OCDE sont âgés de 43 ans, en moyenne, et seulement 12 % d'entre eux ont moins de 30 ans, tandis que 30 % ont plus de 50 ans (OCDE, 2014a). Dans certains pays, une forte proportion du corps enseignant atteindra l'âge de la retraite au cours des dix années à venir, si bien que des mécanismes incitatifs devront être mis en place pour attirer de nouveaux professionnels qualifiés (Schleicher, 2011). Bien que les conditions de travail varient selon les pays, en moyenne dans la zone de l'OCDE, la rémunération du personnel enseignant qui exerce dans le premier cycle du secondaire est inférieure à la rémunération moyenne perçue par d'autres diplômés de l'enseignement supérieur qui travaillent à temps plein toute l'année (le rapport s'établit à 0.88) (OCDE, 2014b). Ce rapport s'établit à 0.43 en République slovaque et à 0.53 en Hongrie, les deux pays où il est le plus faible, et à 1.36 en Corée et à 1.32 en Espagne, les deux pays où il est le plus élevé (OCDE, 2014b). En outre, même si la majorité des enseignants déclarent être satisfaits par leur métier (91.2 %) et ne pas regretter de l'avoir choisi (77.6 %), ils ne sont que 30 % à penser que leur profession est valorisée par la société. En France, en République slovaque et en Suède, moins de 5 % des enseignants interrogés ont le sentiment que leur profession est valorisée par la société, contre 66.5 % en Corée et 58.6 % en Finlande – les deux pays de l'OCDE où ce pourcentage est le plus élevé (OCDE, 2014a).

Graphique 4.4. **Sentiment des enseignants d'être préparés à l'enseignement (2013)**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire selon qu'ils estiment avoir été « très bien préparés », « bien préparés », « très peu préparés » ou « pas du tout préparés » à enseigner la ou les matières qu'ils enseignent quant au contenu et à la pédagogie, et mesure dans laquelle ces éléments faisaient partie de la formation qu'ils ont suivie dans le cadre institutionnel



Remarque : Les pays sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage d'enseignants selon qu'ils s'estiment « pas du tout préparés » ou « très peu préparés » au contenu de la ou des matières qu'ils enseignent.
Source : OCDE, *Base de données TALIS 2013*, tableaux 2.3 et 2.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041136

La plupart des pays ont engagé des réformes visant le corps enseignant entre 2008 et 2014. La plupart d'entre eux ont adopté des mesures ciblées pour remédier à des problèmes concrets. Certains ont défini ou modifié la formation initiale des enseignants, tandis que d'autres ont eu recours à des stratégies globales pour réformer la profession enseignante en général (tableau 4.3).

Adoption de stratégies générales : Les politiques globales visent à réformer de manière cohérente plusieurs aspects de la politique à l'égard des enseignants. Ainsi :

- L'Australie, à l'instar d'autres pays de l'OCDE, a adopté une stratégie qui porte à la fois sur les chefs d'établissement et sur les enseignants (tableaux 4.2 et 4.3). Elle a créé une nouvelle instance, compétente à la fois en matière de direction d'établissement et d'enseignement. L'*Australian Institute for Teaching and School Leadership* (Institut australien pour l'enseignement et la direction d'établissement d'enseignement, AITSL) (2010) a pour mission de formuler des stratégies nationales et de soutenir les membres du personnel éducatif pour en faire des professionnels avertis et promouvoir l'excellence dans les domaines de l'enseignement et de la direction d'établissement. L'AITSL a joué un rôle moteur dans la formulation de nombreuses mesures relatives à l'enseignement, notamment dans la mise en place du système d'homologation des programmes de

Tableau 4.3. **Politiques visant la profession enseignante, 2008-14**

Politiques globales | Politiques portant sur le contenu | Politiques ciblées

STRATÉGIE GÉNÉRALE

Allemagne : *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (programme « Offensive pour la qualité de la formation des enseignants ») (2013)

Australie : *National Partnership on Improving Teacher Quality* (partenariat national pour l'amélioration de la qualité des enseignants) (2009-13)

Hongrie : Loi sur l'éducation nationale publique (2011)

Mexique : *Servicio Profesional Docente* (système d'encadrement de la profession enseignante) (2013)

Pays-Bas : *Lerarenagenda* (plan d'action pour les enseignants) (2013)

République slovaque : Loi relative au personnel de l'enseignement et personnel spécialisé (2009)

Royaume-Uni (écosse) : *Teaching Scotland's Future* (programme de renforcement de la formation des enseignants) (2011)

GOUVERNANCE

Australie : *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (Institut australien pour l'enseignement et la direction d'établissement d'enseignement) (2010)

Nouvelle-Zélande : Proposition de création de *l'Education Council of Aotearoa New Zealand* (Conseil de l'enseignement de Nouvelle-Zélande) EDUCANZ (2013)

NORMES

Australie : *Australian Professional Standards for Teachers* (normes professionnelles australiennes pour les enseignants) (2013)

Autriche : Système de gestion de la qualité pour les enseignants et les chefs d'établissement – enseignement général et EFP (2012)

Chili : *Marco para la Buena Dirección* (Cadre de bonnes pratiques de direction d'établissement) (2008)

Nouvelle-Zélande : *Registered Teacher Criteria* (critères de certification des enseignants) (2010-13)

Suède : Système de certification des enseignants (2013)

FORMATION INITIALE

Allemagne : Recommandations pour évaluer si un élève présente les aptitudes pour s'orienter vers la profession enseignante (2013)

Australie : *Accreditation of Initial Teacher Education Programmes* (système d'homologation des programmes de formation initiale des enseignants) (2013) ; *Teacher Education Ministerial Advisory Group* (groupe consultatif ministériel sur la formation des enseignants) (2014)

Autriche : Réforme de la formation des enseignants (2013)

Chili : *Prueba INICIA* (évaluation des enseignants en formation) (2008) ; subventions en faveur de la profession enseignante (2012)

Danemark : Réforme de la formation des enseignants (2012) ; licence en éducation (2013)

États-Unis : *Teacher Quality Partnership Program* (partenariat pour l'amélioration de la qualité des enseignants) (2012)

France : Réforme de la formation des enseignants (2013)

Hongrie : Décret sur le système de formation des enseignants (2012)

Irlande : *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers* (2011) (formation initiale des enseignants : critères et lignes directrices à l'intention des prestataires de formation), établis par le *Teaching Council* (Conseil de l'enseignement)

Islande : Conseil pour la formation et le développement professionnel des enseignants (2012)

Italie : Décret ministériel 249/2010 sur la formation initiale des enseignants (2010)

Norvège : Lignes directrices nationales relatives au programme de formation différenciée pour les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire pour la 1re à la 7e année et la 5e à la 10e année (2010 et 2013)

Portugal : Renforcement du volet scientifique du contenu des programmes de formation des enseignants (2014)

Suède : Nouveaux programmes de formation des enseignants (2011) ; formation pratique dans des établissements de formation spécialisés (2014) ; définition de conditions pour l'accès à la formation d'enseignant

Turquie : Programmes de formation à l'enseignement dans les facultés de formation des enseignants (2008) ; nouveau programme de formation des enseignants (2011)

ÉVOLUTION DE CARRIÈRE

SÉLECTION ET MESURES INCITATIVES VISANT À AMÉLIORER LA QUALITÉ

Allemagne : Lignes directrices communes sur les moyens de répondre au besoin d'enseignants (2009)

États-Unis : *Teacher Incentive Fund* (Fonds d'encouragement des enseignants) (2012)

Irlande : *Procedures for Induction and Procedures and Criteria for Probation* (procédures relatives à la formation initiale et au stage probatoire) (2013-14)

Israël : *Academics for Teaching* (« Des universitaires pour l'enseignement ») (2008) ; *Outstanding Achievers for Education* (« Attirer les étudiants les plus brillants dans l'enseignement ») (2009) ; programme *Teach First Israel* (2010)

Mexique : Dispositif incitatif pour améliorer la qualité de l'enseignement (2008-09)

Norvège : Campagne GNIST (« étincelle ») (2009-14)

Portugal : Durcissement des conditions d'admission dans les cursus de formation des enseignants (2014)

PARCOURS PROFESSIONNELS et RÉMUNÉRATION

Allemagne : *Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften* (Règles et procédures destinées à renforcer la mobilité et la qualité du corps enseignant) (2013)

Estonie : Revalorisation des salaires des enseignants (2013)

République slovaque : Revalorisation des salaires des enseignants (2011)

Suède : Réforme de l'évolution de carrière (2013)

ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Australie : *Australian Teacher Performance and Development Framework* (cadre australien pour la performance et le perfectionnement des enseignants) (2013)

Grèce : Décret présidentiel n° 152/2013 sur l'évaluation des enseignants (2013)

Portugal : Test d'évaluation pour les enseignants (2013)

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Australie : *Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders* (Charte australienne pour la formation professionnelle des enseignants et des directeurs d'établissements d'enseignement) (2013)

Corée : Système national de développement professionnel et d'évaluation des enseignants (NTPDES) (2010)

Estonie : Groupe de travail sur le développement professionnel des enseignants (prévu pour 2015)

Finlande : Conseil consultatif pour le développement professionnel des personnels de l'éducation (2008) ; programme OSAAVA (2010-16)

Grèce : Formation des enseignants en cours d'emploi (INSET) (2012)

Portugal : Cadre pour la formation tout au long de la vie des enseignants (2014)

Suède : Accès à la formation en cours d'emploi (2014)

Turquie : Protocole de coopération pour la formation à l'enseignement, à la gestion et aux fonctions de direction des enseignants et chefs d'établissement des instituts et écoles professionnels et techniques (2012)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

formation initiale des enseignants (2013), destiné à garantir la qualité des programmes à l'échelon national, et des *Australian Professional Standards for Teachers* (2013), normes professionnelles qui ont valeur de référentiel s'agissant de la qualité des enseignants.

- En adoptant la loi sur l'éducation nationale publique (2011), la Hongrie a engagé une réforme globale censée induire une évolution systémique de la qualité des enseignants et des conditions d'enseignement. La loi a modifié la structure de gouvernance du corps enseignant en transférant à l'administration centrale les compétences en matière d'emploi et en définissant des normes nationales en matière d'enseignement. À travers ce transfert de compétences à l'administration centrale, la Hongrie entend harmoniser les pratiques des enseignants et les conditions d'enseignement, et harmoniser les diverses politiques locales qui se sont révélées probantes.
- Aux Pays-Bas, l'adoption du *Lerarenagenda* (2013-2020), ou plan d'action pour les enseignants, a pour but d'améliorer la profession enseignante et de promouvoir l'excellence dans l'enseignement. Les principaux objectifs du dispositif sont les suivants : 1) attirer les meilleurs étudiants vers les programmes de formation des enseignants ; 2) améliorer les programmes de formation initiale des enseignants ; 3) offrir des parcours de développement professionnel ; 4) mettre au point un accompagnement pour les enseignants en début de carrière ; 5) faire des établissements des organismes de formation ; 6) aider les enseignants à entretenir et élargir leurs compétences et qualifications ; et 7) promouvoir l'organisation professionnelle des enseignants.

Définition de normes de qualité pour les enseignants : Plusieurs pays ont adopté des normes pour les enseignants. Elles forment un cadre qui définit ce qu'est un enseignement de qualité et permettent de disposer d'un système d'apprentissage et de développement cohérent pour les enseignants (OCDE, 2005). Ainsi :

- La Nouvelle-Zélande a introduit des normes qui définissent les aptitudes et compétences des enseignants, et clarifient ainsi ce qu'un enseignant de qualité est censé savoir et être capable de faire – ces normes s'appliquent à tous les enseignants, depuis ceux qui sont en formation initiale jusqu'aux professionnels chevronnés. Tous les enseignants, débutants ou expérimentés, doivent se faire certifier par l'intermédiaire des *Registered Teacher Criteria* (2010-13) (système de critères de certification des enseignants) pour démontrer qu'ils respectent les normes et continuent à se perfectionner. Ce dispositif comporte également des critères portant sur la collaboration avec les collègues et les élèves, et sur l'adéquation avec les objectifs d'apprentissage fixés pour les élèves.

Renforcement de la formation initiale : Près de la moitié des pays de l'OCDE ont pris des mesures pour améliorer la formation initiale des enseignants. La plupart d'entre elles visaient à rehausser la qualité, et certains pays ont créé de nouveaux cursus ou programmes, ou mis sur pied des systèmes d'homologation des programmes aux fins de contrôle de la qualité. Ainsi :

- Le Danemark a réformé la formation des enseignants (2012) en créant un programme de licence en éducation, qui a démarré en 2013. Élaboré en fonction d'objectifs de compétence définis pour chaque discipline, ce programme est constitué de modules. Dans ce cadre, une plus grande autonomie a été conférée aux instituts de formation supérieure (*Professionshøjskoler*), qui peuvent ainsi définir la structure du programme et le contenu des modules afin de former différents profils d'enseignants.

- En France, les enseignants doivent être titulaires d'un master. Il existait des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), mais la réforme de la formation des enseignants (2013) a créé des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), qui remplissent une mission de formation initiale et continue et proposent un cursus comportant un volet théorique et un volet pratique. Les ESPE contribueront également à la formation continue des enseignants et ambitionnent de mettre au point des méthodes pédagogiques innovantes.
- Les États-Unis tentent de promouvoir l'amélioration de la formation des enseignants à travers un dispositif incitatif national. Ce dispositif, le *Teacher Quality Partnership Program* (2008), revêt la forme d'une subvention fédérale, octroyée pour relever la qualité de la formation des enseignants et responsabiliser davantage les instituts d'enseignement supérieur en ce qui concerne la qualité des formations qu'ils proposent.

Évolution de carrière des enseignants : Investir dans la profession enseignante depuis le recrutement des enseignants jusqu'à la fin de leur carrière peut contribuer à rehausser la qualité de l'enseignement et à accroître la satisfaction des enseignants à l'égard de leur emploi. Des mesures ciblées, destinées à améliorer la sélection et l'évolution de carrière des enseignants, et faisant appel à différentes approches ont été adoptées :

- La Norvège et Israël s'efforcent d'attirer les meilleurs étudiants vers la profession enseignante. La Norvège a lancé l'initiative GNIST (« étincelle » en norvégien) (2009-14), une campagne de recrutement d'enseignants qui fait appel à des courts métrages et à un site Internet. Cette campagne aurait permis de faire progresser le recrutement de près de 60 % entre 2008 et 2013. Israël a mis en place plusieurs dispositifs pour attirer des candidats brillants vers l'enseignement, notamment le programme intitulé « Des universitaires pour l'enseignement » (2008), qui s'adresse à des personnes justifiant de cinq années d'expérience professionnelle au minimum. Il leur permet de se former gratuitement à la profession d'enseignant et leur donne la possibilité de s'inscrire gratuitement en master après trois ans d'enseignement.
- La Suède a réformé le déroulement de carrière des enseignants (2013), créant des grades pour les enseignants qualifiés de l'enseignement obligatoire et du deuxième cycle du secondaire, et leur accordant des revalorisations de salaire. Deux nouvelles catégories de postes d'enseignant ont été instituées : maître principal et enseignant principal. Environ un enseignant sur six remplit les conditions requises pour accéder à ces postes. Le Portugal a introduit pour la profession enseignante un cadre pour la formation tout au long de la vie qui lie la progression de carrière au développement professionnel.
- L'Estonie, où les enseignants percevaient une rémunération moyenne inférieure à la moyenne de l'OCDE en 2011, a revalorisé les salaires (2013) en modifiant leur mode de calcul, celui-ci s'effectuant désormais sur la base d'un emploi à plein temps et non en fonction du nombre contractuel d'heures de service. Enfin, le gouvernement slovaque a augmenté la rémunération des enseignants par décret entre 2011 et 2013.
- L'évaluation est un autre moyen d'apprécier les compétences des enseignants, de fournir un retour d'information ciblé pour leur permettre de progresser et de les responsabiliser en ce qui concerne les acquis des élèves. C'est pourquoi la Grèce a, dans le cadre d'une réforme plus vaste visant à promouvoir l'assurance qualité dans l'enseignement primaire et secondaire, pris un décret sur l'évaluation des enseignants (décret présidentiel 152/2013). Ce texte définit les instances compétentes, ainsi que les procédures et critères applicables en matière d'évaluation et de promotion des

enseignants. Au Mexique, le système d'encadrement de la profession enseignante (2013), qui introduit de nouvelles dispositions relatives à la sélection, au recrutement et à la formation des enseignants, comporte également un volet qui définit des orientations pour l'évaluation des enseignants.

- Le développement professionnel joue lui aussi un rôle décisif dans l'évolution de carrière des enseignants. En Finlande, le programme OSAAVA (2010-16), qui s'ajoute à d'autres actions de développement professionnel financées par l'État, octroie un soutien aux prestataires de formation afin de garantir que le personnel s'engage dans une démarche de développement professionnel systématique. Le nombre de participants au programme a plus que doublé depuis sa mise en place, en 2010.

Bibliographie

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2014), « National Professional Standard for Principals », présentation Powerpoint, *www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/2011_aitsl_roadshow_presentation_v8_1110249618734d46ab632d8aa7ff0000cdfa8c.pps?sfvrsn=2*.

Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr*.

Finnish National Board of Education (2013), « OPS 2016-Curriculum reform in Finland », *www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf*.

Hopkins, D., M. Ainscow et M. West (1994), *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, Londres.

Ministère de l'Éducation (Royaume-Uni) (2009), « Results of Equality Impact Assessment: « Every School a Good School »: A Policy for School Improvement », avril 2009, *www.deni.gov.uk/esags_eqia_results_april_2009.pdf*.

OCDE (2014a), Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr*.

OCDE (2014b), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr*.

OCDE (2013a), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr*.

OCDE (2013b), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr*.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr*.

Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en*.

Schleicher, A. (éd.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en*.

Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en*.

Skalde, A. et B. Pont (2013), « A literature review on the implementation of school improvement programmes: Common success factors and the role of context », EDU/EDPC/RD(2013)5.

PARTIE I

Chapitre 5

Améliorer les résultats scolaires grâce à l'évaluation

Quels moyens d'action les décideurs publics ont-ils à leur disposition pour renforcer l'évaluation et améliorer ainsi les acquis des élèves ? Le présent chapitre décrit le contexte propre aux différents pays de l'OCDE, les principales problématiques auxquelles ils sont confrontés et les moyens d'action qu'ils ont adoptés pour concevoir des procédures d'évaluation plus satisfaisantes. Les politiques mises en œuvre dans le domaine de l'évaluation peuvent concourir à une amélioration de la qualité des établissements parce qu'elles fournissent des informations détaillées et mettent en lumière les domaines dans lesquels des progrès doivent être accomplis. Elles visent à mesurer la performance et à définir les améliorations qui peuvent être apportées pour rehausser les résultats des établissements et des élèves, à travers l'évaluation systémique, l'évaluation interne ou externe des établissements, et l'évaluation des élèves.

Ce chapitre compare les politiques adoptées par les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014, notamment à partir des Notes par pays présentées dans la partie III, des Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation et des études comparatives ou spécifiques à certains pays menées par l'OCDE. Les réformes diffèrent selon les pays, en fonction du contexte, des traditions, des structures, et des défis nationaux et régionaux particuliers. Elles visent toutes à améliorer la qualité des établissements et la performance des élèves, et sont regroupées selon leur champ d'action et les différents moyens d'action mis en œuvre.

Principaux résultats

- Les pays de l'OCDE recourent de plus en plus à l'évaluation. D'après les résultats de l'enquête PISA, entre 2003 et 2012, ils ont de plus en plus souvent fait appel à l'évaluation des élèves pour mesurer les progrès scolaires et repérer les aspects des programmes scolaires à améliorer. Lorsqu'ils exploitent des données à des fins d'amélioration, ils ont un double défi à relever : il leur faut concilier responsabilisation et amélioration, et donner aux différentes parties prenantes du système éducatif les moyens d'élaborer des méthodes d'évaluation et de les appliquer.
- Les politiques relatives à l'évaluation du système ont eu pour but de renforcer les établissements et de faciliter l'évaluation du système éducatif grâce à des mesures globales ou ciblées, par exemple la publication de données. Le Chili a créé une agence d'assurance qualité, l'*Agencia de Calidad de la Educación*, chargée d'évaluer la performance du système à différents niveaux (élèves, enseignants, établissements) et d'apporter un soutien aux établissements qui obtiennent des résultats décevants. Des institutions ou agences centrales, souvent autonomes, peuvent guider les efforts d'amélioration et contribuer à renforcer la cohérence et l'indépendance de l'évaluation.
- Les politiques relatives à l'évaluation des établissements ont eu pour finalité d'optimiser les critères d'évaluation ou de mettre au point des outils et méthodes d'évaluation interne et externe. Par exemple, l'Italie a élargi l'expérimentation VALES, qui permet aux établissements de s'engager dans une démarche d'évaluation interne et externe. Après une auto-évaluation réalisée par une équipe interne à l'établissement et coordonnée par le chef d'établissement, une équipe externe établit et publie une liste des domaines dans lesquels des progrès peuvent être accomplis.
- Les politiques relatives à l'évaluation des élèves ont consisté à établir des normes nationales et des évaluations normalisées pour différentes années de la scolarité afin d'inciter les élèves à s'améliorer, de responsabiliser les établissements et de mesurer les acquis de l'apprentissage. L'Australie a mis en place le *National Assessment Program – Literacy and Numeracy* (NAPLAN), ou Plan d'évaluation national – lecture, écriture et calcul, qui prévoit de soumettre les élèves à une évaluation annuelle comportant quatre niveaux différents. Ce dispositif vise à impliquer les différentes parties prenantes du système éducatif dans le processus d'apprentissage, l'objectif étant surtout de responsabiliser les enseignants et les chefs d'établissement et d'informer les parents. Utiliser l'évaluation des élèves dans un double objectif de responsabilisation et d'amélioration est un enjeu important pour tous les pays.

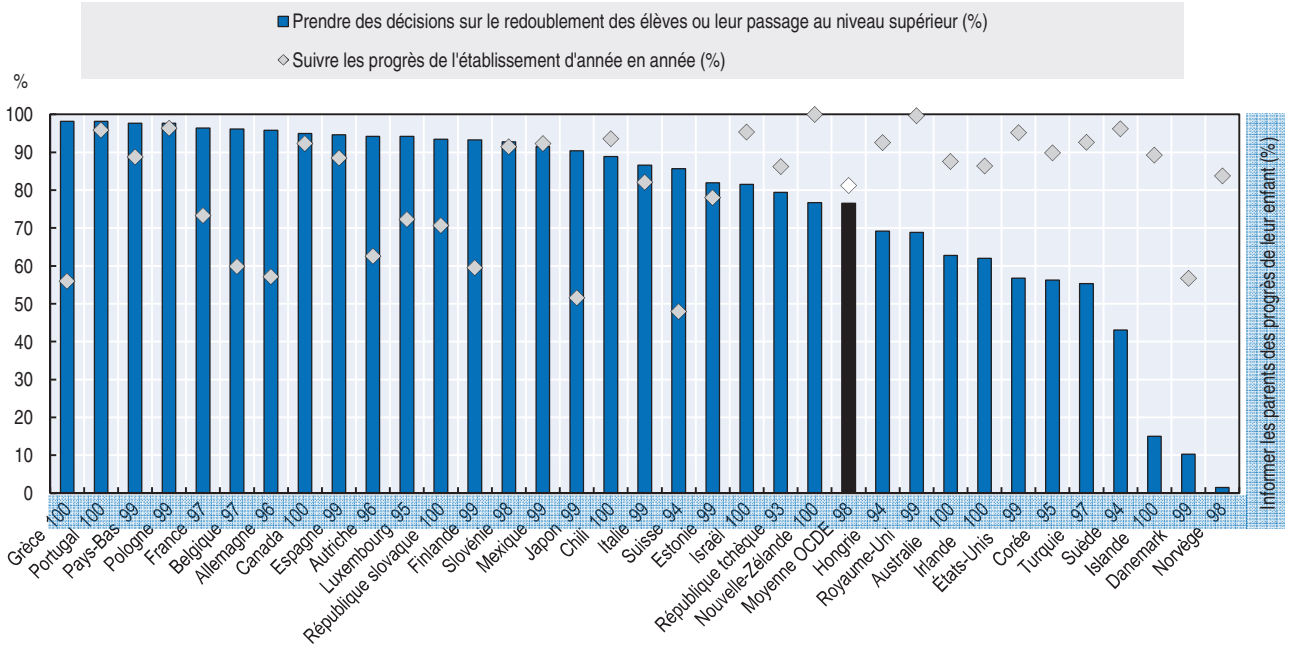
L'évaluation est un levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement

À l'heure où les pays de l'OCDE recherchent des moyens d'améliorer le système scolaire et les acquis des élèves, l'évaluation est devenue un enjeu de premier plan pour les pouvoirs publics. Plusieurs évolutions récentes expliquent ce plus grand besoin d'évaluation, notamment une décentralisation accrue, une autonomie plus large des

établissements et des attentes plus fortes en termes d'amélioration des résultats et des acquis des élèves (OCDE, 2013a). Ces facteurs, couplés à une augmentation des capacités de gestion des données, ont conduit les pays de l'OCDE à mettre en place des dispositifs pour mesurer et évaluer la performance du système scolaire au niveau des élèves, des enseignants, des chefs d'établissement et de l'administration chargée de l'éducation, et pour pouvoir ainsi assurer un retour d'information sur les améliorations qui peuvent être apportées à ce système et à ses différentes composantes.

Soucieux d'accroître la transparence, les pays exploitent les informations issues de l'évaluation dans un double objectif, de responsabilisation et d'amélioration. Dans la zone de l'OCDE, la majorité des élèves de 15 ans sont scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, utilise les résultats de l'évaluation pour informer les parents sur les progrès de leur enfant, pour suivre sa propre évolution et pour repérer les aspects du programme scolaire à améliorer. Il existe cependant des différences selon les pays. Dans les pays nordiques (Islande, Danemark et Norvège), moins de 20 % des élèves sont inscrits dans un établissement où les résultats des évaluations sont utilisés pour prendre des décisions de redoublement ou de passage dans la classe supérieure. Par ailleurs, entre PISA 2003 et PISA 2012, les pays de l'OCDE ont de plus en plus souvent utilisé l'évaluation pour suivre les progrès des établissements, ainsi que pour améliorer les pratiques pédagogiques ou les programmes scolaires. Ainsi, le pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, les évaluations sont exploitées pour suivre les progrès de l'établissement, a augmenté de plus de 10 points de pourcentage, pour s'établir à 79.6 % (graphique 5.1).

Graphique 5.1. **Utilisations les plus fréquentes des évaluations des élèves, selon les déclarations des chefs d'établissement (2012)**



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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171495

La mise en œuvre de politiques dans le domaine de l'évaluation peut comporter deux enjeux, à savoir qu'il faut concilier responsabilisation et amélioration, et donner aux différentes parties prenantes du système éducatif les moyens d'élaborer des méthodes d'évaluation et de les appliquer. En général, les pays de l'OCDE privilégient soit la responsabilisation, soit l'amélioration des résultats et de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Or, une incapacité à concilier responsabilisation et amélioration risque d'empêcher d'atteindre l'objectif d'amélioration des acquis des élèves (OCDE, 2013a). S'agissant du renforcement des capacités, l'enjeu consiste notamment à enrichir le capital professionnel des enseignants et des chefs d'établissement, et à veiller à ce qu'ils disposent des connaissances et directives nécessaires pour utiliser des outils d'évaluation efficaces (OCDE, 2013a). De surcroît, il est également nécessaire, pour améliorer la cohérence entre les composantes du système, de définir dans les grandes lignes les objectifs éducatifs et la finalité poursuivie par les outils d'évaluation à tous les niveaux.

Moyens d'action mis en œuvre dans le domaine de l'évaluation pour améliorer les acquis des élèves

Les pays de l'OCDE font appel à divers outils d'évaluation pour impulser une amélioration au niveau du système, des établissements et des élèves, et en définitive, pour consolider les acquis de ces derniers. Ces outils doivent permettre d'atteindre trois objectifs : 1) mesurer les progrès des élèves ; 2) évaluer la performance des principaux facteurs susceptibles d'améliorer les acquis ; et 3) fournir, à partir de données factuelles, un retour d'information sur la voie à suivre pour progresser. Alors qu'à l'origine, l'évaluation se réduisait essentiellement à l'évaluation des élèves, les pays se dotent aujourd'hui de nouveaux outils pour recueillir des données sur l'éducation. Au niveau des élèves, l'évaluation sommative et l'évaluation formative sont l'une et l'autre utilisées pour assurer un retour d'information aux élèves et aux enseignants. Au niveau des établissements, des évaluations externes peuvent être conduites par les autorités nationales ou infranationales, et les établissements peuvent également avoir à s'auto-évaluer à partir des données issues de l'évaluation des élèves, mais aussi de celle des enseignants et des chefs d'établissement (chapitre 4). Au niveau du système, divers indicateurs de performance sont recueillis en vue d'une analyse de l'état du système éducatif (OCDE, 2013a).

D'après les données communiquées pour les besoins de la présente publication, les politiques mises en œuvre par les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014 dans le domaine de l'évaluation témoignent d'un effort continu pour élargir et développer les outils utilisés pour évaluer le système éducatif à trois grands niveaux. Les politiques systémiques fixent des orientations pour l'évaluation du système éducatif, soit à travers la création d'institutions ou d'agences centrales, soit à travers un renforcement de la responsabilisation grâce à la publication de données. Les politiques relatives à l'évaluation des établissements, auxquelles plusieurs pays ont fait appel, ont consisté en l'élaboration de lignes directrices ou en des mesures destinées à favoriser le recours à l'évaluation interne ou externe des établissements. Enfin, les politiques relatives à l'évaluation des élèves se sont traduites par la mise au point d'évaluations normalisées pour faire progresser les élèves, responsabiliser les établissements et mesurer les acquis.

Les politiques mises en œuvre varient d'un pays à l'autre, en fonction du stade de développement auquel se trouve le système d'évaluation. Elles dépendent également du contexte culturel propre au pays et/ou des priorités des pouvoirs publics. Il ressort d'une

étude consacrée à l'évaluation dans 28 pays de l'OCDE qu'il n'existe pas de bonne ou de mauvaise méthode pour mettre sur pied un système d'évaluation. Il importe toutefois que les moyens d'action choisis permettent de recueillir des informations précises et exactes sur l'état du système éducatif, et que ces informations puissent être exploitées pour assurer un retour d'information de nature à conduire à des améliorations (OCDE, 2013a). De plus, l'étude réalisée par l'OCDE révèle que les réformes de l'évaluation qui ont été couronnées de succès présentent, au niveau de leur nature ou de leur mise en œuvre, des dénominateurs communs qui expliquent leur réussite (chapitre 7).

L'évaluation systémique au service de l'amélioration

Différents outils ont été mis en place pour guider l'évaluation systémique. Ainsi, il a parfois été créé des agences nationales d'assurance qualité chargées d'aider à concevoir un système d'évaluation intégré et cohérent, tout en ayant également pour mission d'améliorer le système éducatif et de veiller à la responsabilisation de ses diverses composantes (OCDE, 2013a). Pour contrôler les ressources et les résultats du système éducatif, les pays de l'OCDE recueillent des données sur sa performance à l'aide d'indicateurs prédéfinis, tels que des objectifs pédagogiques, des normes relatives aux acquis des élèves et autres critères.

Le recours accru à l'évaluation systémique met les pays et les parties prenantes face à un certain nombre de défis. Les ministres, les décideurs, la population et les parents se montrent plus exigeants que par le passé quant aux résultats du système éducatif. Parallèlement, ce système, notamment les enseignants et les chefs d'établissement, est tenu d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, et de fournir des résultats. Dans les pays de l'OCDE, on dispose désormais d'une plus grande quantité de données, y compris d'informations qualitatives, de données issues d'évaluations internationales et d'informations contextuelles (OCDE, 2013a), et ces données sont dans le domaine public. Entre PISA 2003 et PISA 2012, le nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, utilise les résultats des évaluations pour se comparer à d'autres établissements a progressé de 12.9 %, et la progression a été de 15.5 % pour ce qui est de l'utilisation de ces données pour mesurer la performance de l'établissement par rapport à la performance nationale ou régionale (OCDE, 2013b). Les établissements, en particulier les enseignants et les chefs d'établissement, comme les décideurs publics doivent pouvoir utiliser ces données à des fins d'amélioration.

Les pays de l'OCDE ont pris des mesures pour faire de l'évaluation systémique un moyen de renforcer le système éducatif et les établissements. Les politiques globales ont notamment consisté à créer des agences centrales, tandis que les politiques ciblées ont été axées sur l'amélioration de la collecte de données (tableau 5.1).

Création d'une agence centrale : Plusieurs pays ont réformé la gouvernance de l'évaluation au niveau systémique. Une agence centrale peut fournir au système éducatif les moyens dont il a besoin pour s'améliorer et responsabiliser les différentes parties prenantes. Dans bien des cas, ces organismes ont été institués pour coordonner des systèmes d'évaluation complexes. Nombre d'entre eux sont indépendants, disposant ainsi d'une autonomie en matière d'évaluation, et leur rôle consiste à concevoir et mettre en

Tableau 5.1. **Politiques mises en œuvre à l'appui de l'évaluation systémique, 2008-14**

Politiques globales	Politiques ciblées
GOUVERNANCE	**RECUEIL ET UTILISATION DE DONNÉES**
Allemagne : *Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien* (Centre pour la comparaison internationale de l'enseignement) (2010) ; *Leibniz-Institut für Bildungsverläufes* (Institut Leibniz des trajectoires éducatives) (2014)	**Australie :** Sites Internet *My School*, *My Skills* et *My University* (2010)
Chili : *Agencia de Calidad de la Educación* (Agence d'assurance qualité de l'enseignement) (2012) ; *Superintendencia de Educación Escolar* (Direction de l'enseignement scolaire) (2012) ; nouveau système de responsabilisation (2012)	**Irlande :** *Survey on Life skills in Primary and Post-Primary schools* (enquête sur les compétences utiles dans la vie courante, conduite dans les établissements primaires et post-primaires) (2009 et 2012)
Corée : Élargissement du cadre d'évaluation à l'ensemble du système éducatif (2010)	**Nouvelle-Zélande :** *National Monitoring Study of Student Achievement* (2012) (enquête nationale de suivi des résultats des élèves) ; *Public Achievement Information* (système public d'information sur les résultats scolaires) (2012)
Finlande : Centre finlandais d'évaluation de l'éducation (2014)	**Slovénie :** *Centralno evidenco udeležencev vzgoje in izobraževanja* (Registre central des élèves et étudiants) (CEUVIZ) (2011)
France : Conseil national d'évaluation du système scolaire (2013)	**Turquie :** Projet d'administration électronique (2009)
Grèce : Institut de la politique de l'éducation (2011) ; Autorité de l'assurance qualité (2013)	
Islande : Accord de coopération sur le financement et la mise en œuvre de procédures d'évaluation externe dans l'enseignement obligatoire (2011)	
Mexique : Autonomie de l'*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (Institut national pour l'évaluation de l'enseignement) (INEE) (2013)	

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

œuvre les activités d'évaluation, à apporter un savoir-faire et une assistance techniques, et à effectuer un suivi de l'enseignement. Ainsi :

- Au Chili, l'Agence d'assurance qualité de l'enseignement a été créée en 2012 par la loi relative à l'assurance qualité. Elle a été chargée de mettre sur pied le système national d'évaluation, mais aussi d'évaluer les élèves, les enseignants et les établissements en s'appuyant sur des critères d'efficience, par exemple des normes relatives à l'apprentissage, et en effectuant des inspections sur site pour évaluer la performance des établissements. Elle remplit également une mission de supervision et de soutien des établissements peu performants (OCDE, 2013a).
- En France, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (2013) est une instance indépendante qui remplit un rôle de production d'évaluations et de synthèses d'évaluation dans une perspective internationale, apporte un savoir-faire méthodologique dans le domaine de l'évaluation et promeut la culture de l'évaluation auprès des professionnels de l'éducation et du grand public.
- Au Mexique, l'Institut national pour l'évaluation de l'enseignement (INEE) est devenu autonome en 2013, cette autonomie devant lui permettre d'élaborer une approche stratégique uniforme de l'évaluation. En tant qu'instance autonome, il lui incombe de définir la procédure d'évaluation des enseignants et des élèves, et il doit coopérer avec le ministère de l'Éducation publique et les organes décentralisés pour consolider l'évaluation.

Recueil de données : Plusieurs pays de l'OCDE ont pris des mesures pour collecter des données sur l'éducation et les rendre plus accessibles. Dans un contexte marqué par une plus grande utilisation des technologies, l'accessibilité publique des données

responsabilise les diverses composantes du système éducatif quant à la performance de ce système, mais permet aussi aux établissements, aux enseignants et aux élèves d'échanger des données pour mener des actions de responsabilisation et d'amélioration (OCDE, 2013a). Ainsi :

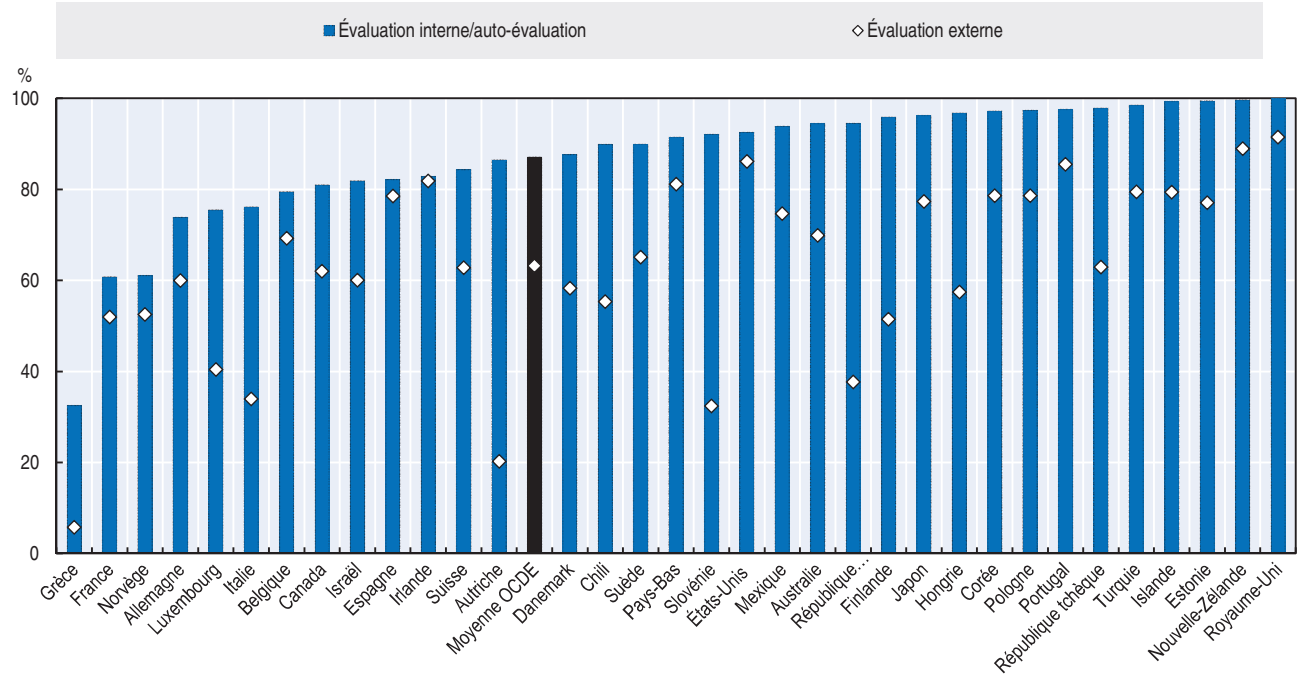
- En Nouvelle-Zélande, la *National Monitoring Study of Student Achievement* (2012) est une enquête qui permet d'analyser les résultats des élèves dans tous les domaines du programme scolaire afin d'obtenir tous les quatre ans des informations sur leur performance et sur leurs acquis dans ces domaines.
- En 2009 et 2012, l'Irlande a conduit une enquête sur les compétences utiles dans la vie courante dans le but de recueillir des informations sur les stratégies et pratiques des établissements du primaire et du secondaire en matière de bien-être des élèves.
- Les systèmes d'information en ligne, comme le site Internet *My School* (2010), en Australie, fournissent des données sur la performance et autres données contextuelles sur les établissements. Le site, dont le contenu doit être actualisé annuellement, donne des informations sur le financement des établissements, les résultats des quatre dernières vagues annuelles du NAPLAN, qui évalue la performance des élèves en lecture, écriture et calcul, ainsi que des données sur les effectifs et sur le nombre de diplômés de l'éducation et de la formation professionnelles (dans les établissements secondaires), par niveau et domaine. En 2012, l'Australie a lancé le site *My Skills*, qui fournit des informations permettant aux particuliers et aux entreprises d'entrer en relation avec des organismes de formation, et le site *My University*, qui informe les élèves au sujet des organismes d'enseignement supérieur.
- En Slovénie, le Registre central des élèves et étudiants (CEUVIZ, 2011) est un système en ligne qui exploite des données sur les élèves, du préprimaire à l'enseignement professionnel supérieur de cycle court, ainsi que sur la formation des adultes, afin d'effectuer un suivi des objectifs pédagogiques et de prendre des décisions relatives à l'attribution de fonds publics. Les données sur l'enseignement supérieur sont gérées par le Système d'information électronique sur l'enseignement supérieur (*Evidenca visokega šolstva*, eVŠ, 2012) (chapitre 3).

Recours à l'évaluation interne et externe pour garantir la qualité

L'évaluation des établissements joue un rôle décisif dans l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et des acquis des élèves au sein des établissements et du système éducatif dans son ensemble. Les établissements d'enseignement sont des organisations qui jouissent d'une autonomie décisionnelle croissante et qui sont, davantage que par le passé, contraintes d'apporter la preuve de leurs résultats en termes d'acquis des élèves. Dans ce contexte, les évaluations peuvent être utilisées pour responsabiliser les établissements quant à leur performance, ainsi que pour leur fournir un retour d'information sur les actions qu'ils peuvent envisager pour s'améliorer. L'évaluation peut également concourir à la transparence du système éducatif, du fait que les décideurs publics, les parents et autres parties prenantes demandent des statistiques et des données sur les progrès des établissements et les acquis des élèves. Enfin, elle peut permettre de mieux comprendre le fonctionnement des structures et des procédures en place dans l'établissement, de vérifier si les règles sont appliquées, de mesurer la qualité de l'apprentissage et la capacité de l'établissement à progresser (OCDE, 2013a).

L'évaluation des établissements porte sur les principales dimensions de l'établissement en tant qu'organisation, à savoir l'enseignement et l'apprentissage, la direction, l'administration, l'environnement scolaire et la gestion des ressources (OCDE, 2013a). Elle fait appel à deux grands outils : l'évaluation interne (ou l'auto-évaluation) et l'évaluation externe (contrôle ou inspection de l'établissement, dans certains cas par une agence nationale d'assurance qualité). D'après les résultats de PISA 2012, tous pays confondus, c'est l'évaluation interne qui est la plus courante, a fortiori lorsque les établissements d'enseignement jouissent d'une large autonomie. En moyenne, 87.1 % des élèves de 15 ans sont scolarisés dans un établissement qui, selon les déclarations du chef d'établissement, a recours à des évaluations internes ou à des auto-évaluations, tandis que 63.2 % fréquentent un établissement qui fait appel à des évaluations externes à des fins d'amélioration et d'assurance de la qualité (graphique 5.2). L'évaluation des établissements peut tenir compte d'autres composantes de la démarche d'évaluation, par exemple de l'évaluation des chefs d'établissement et des enseignants, ainsi que d'indicateurs de performance, par exemple d'évaluations d'élèves, d'informations sur le financement et les ressources humaines de l'établissement, ou encore de données démographiques.

Graphique 5.2. **Évaluation des établissements à des fins d'assurance qualité et d'amélioration des établissements (2012)**



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.32.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171503

Les pays de l'OCDE ont la difficile tâche de veiller à ce que les évaluations d'établissements concilient les objectifs de responsabilisation et de conformité aux obligations réglementaires, d'une part, et d'amélioration, d'autre part (OCDE, 2013a). De surcroît, il faut que les différentes parties impliquées dans la conduite des évaluations, par exemple les instances chargées de l'assurance qualité à l'échelon national ou infranational, les chefs d'établissement et les enseignants, soient dotées des compétences et moyens nécessaires pour garantir la cohérence de la démarche au sein du système dans

son ensemble, pour impliquer et accompagner les différents acteurs du système éducatif, et pour veiller à ce que l'amélioration de l'établissement reste la priorité (OCDE, 2013a). À cela s'ajoute que, la demande de données issues de l'évaluation ne cessant de croître, les tâches associées aux évaluations internes et externes risquent d'entraîner une surcharge de travail pour les établissements.

Plusieurs pays de l'OCDE ont récemment adopté des lignes directrices sur la conduite ou la mise en place des évaluations, qu'elles soient internes ou externes (tableau 5.2).

Tableau 5.2. **Politiques mises en œuvre en matière d'évaluation des établissements, 2008-14**

Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées	
LIGNES DIRECTRICES	**ÉVALUATION INTERNE**	**ÉVALUATION EXTERNE**
Finlande : Critères de qualité applicables à l'enseignement de base (2009)	**Grèce :** Décision ministérielle n° 3 0972/G1/ 5-3-2013 instituant un dispositif d'évaluation des pratiques pédagogiques (2013)	**Italie :** Extension de l'expérimentation VALES – démarche d'évaluation volontaire des établissements (2013)
Italie : Décret relatif au système national d'évaluation (2013)	**Irlande :** Lignes directrices relatives à l'auto-évaluation des établissements primaires (2012) et post-primaires (2012)	**République tchèque :** Stratégie pour l'Inspection scolaire nationale pour la période 2014-20 (*Česká školní inspekce*, ČŠI) (2014)
Norvège : Amendement de la loi sur l'éducation (2009) afin d'y introduire l'obligation, pour les établissements et les municipalités, d'établir un rapport sur la qualité	**Norvège :** Dispositif « Évaluer pour apprendre » (2010)	**Suède :** *Skolinspektionen* (Inspection des établissements d'enseignement) (2008)
Pologne : Réforme des missions de l'inspection des établissements (2009)		
Turquie : Normes applicables à l'enseignement primaire (2011-12)		

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

Amélioration des lignes directrices relatives à l'évaluation des établissements : Les politiques portant sur le contenu adoptées en matière d'évaluation des établissements fixent des critères de nature à définir la finalité de cette démarche et les principaux éléments nécessaires pour préserver la cohérence au sein du système éducatif. Ainsi :

- La Pologne a redéfini les fonctions de l'inspection des établissements (2009). Les évaluations, externes comme internes, doivent comporter trois volets : l'évaluation, par exemple l'auto-évaluation dans le cas de l'évaluation interne ; la vérification du respect des obligations législatives ; le soutien (par exemple le développement professionnel des salariés). Les évaluations externes relèvent de la compétence du ministre de l'Éducation nationale et des responsables des autorités régionales chargées de l'éducation, tandis que les évaluations internes sont réalisées sous l'égide du chef d'établissement. Ces deux formes d'évaluation sont menées à bien une fois par an mais leur ampleur peut différer en fonction des besoins de l'établissement, et le déroulement des évaluations externes peut également varier (Eurypedia, 2013).

Introduction de l'évaluation des établissements : Les politiques ciblées s'attachent à définir la démarche d'évaluation interne et d'évaluation externe.

- Le degré d'autonomie de ses établissements a conduit la Norvège à amender la loi sur l'éducation (2009) afin d'y introduire l'obligation, pour les établissements et les municipalités, d'établir un rapport sur la qualité à partir des données issues du système national de contrôle de la qualité. Des guides et un modèle ont été mis au point pour aider les municipalités à établir le rapport et à mieux évaluer les établissements. En

outre, en 2010, la Norvège a introduit le programme « Évaluer pour apprendre ». Mis en place pour quatre ans, ce dispositif visait à aider les municipalités à améliorer les évaluations formatives et devrait être prolongé jusqu'en 2017. Plus de 40 % des municipalités norvégiennes y participent. Il promeut une réflexion systématique sur les établissements, la mise au point de méthodes d'évaluation, l'établissement de liens entre établissements et le développement professionnel. Un premier bilan réalisé pour les besoins d'une étude de l'OCDE a permis de constater qu'il devait souvent son succès à la clarté de ses objectifs, à une bonne communication et à la confiance entre les différents acteurs impliqués, ainsi qu'au fait qu'il a renforcé les capacités des petites municipalités.

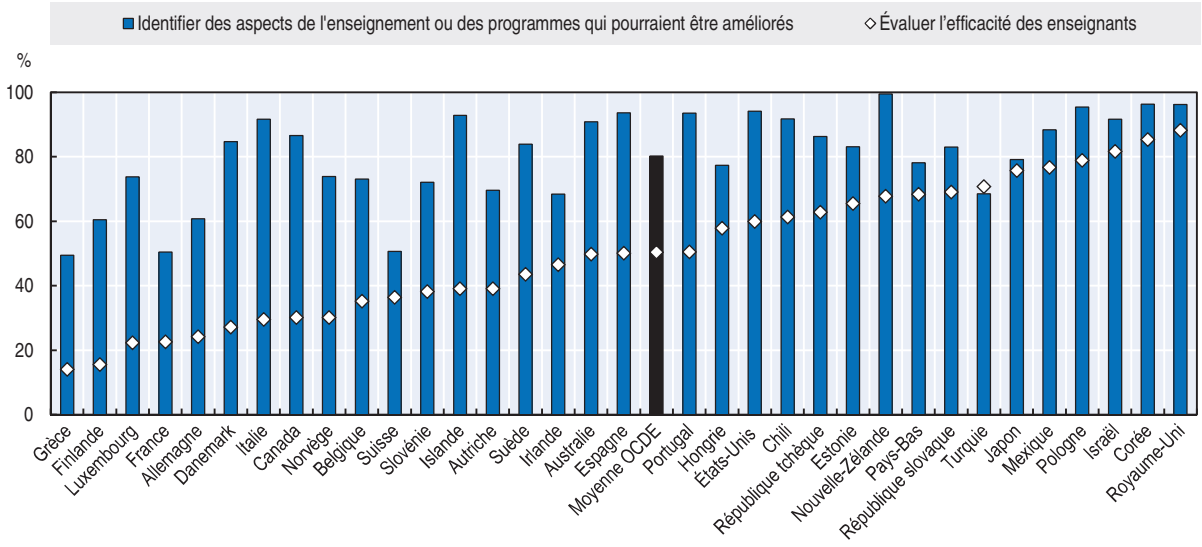
- L'Italie a pris le décret relatif au système national d'évaluation (2013) à la suite du succès du projet pilote VALES, qui a offert aux établissements la possibilité de se soumettre à une évaluation portant sur la direction et la performance. La démarche comprend une auto-évaluation, qui est réalisée par le chef d'établissement et par une équipe coordonnée, et qui est ensuite transmise à une équipe externe. L'évaluation externe permet d'établir un plan et des objectifs d'amélioration, et d'évaluer les chefs d'établissement. Les résultats de la procédure sont rendus publics.

Recourir aux démarches sommative et formative pour évaluer les élèves

Les stratégies d'évaluation des élèves sont de nature à améliorer leurs acquis et, par conséquent, la qualité et l'équité du système éducatif. Des évaluations centrées sur l'apprenant et conçues en fonction d'objectifs et de normes d'apprentissage peuvent être un vecteur d'amélioration (OCDE, 2013a). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 80.3 % des élèves de 15 ans sont scolarisés dans un établissement qui exploite les résultats des évaluations pour faire évoluer le programme scolaire ou l'enseignement (graphique 5.3), et pour effectuer un suivi des pratiques des enseignants en mathématiques (OCDE, 2013b). Les évaluations des élèves peuvent également fournir aux parties prenantes, au niveau du système comme à celui de l'établissement (élèves, parents, enseignants et décideurs), des informations sur les connaissances que les élèves ont acquises et devraient avoir acquises, et sur les mesures à prendre pour qu'ils continuent d'apprendre et de progresser. La quasi-totalité des élèves des pays de l'OCDE fréquentent un établissement qui utilise les évaluations pour informer les parents des progrès de leur enfant (OCDE, 2013b). Par ailleurs, les évaluations des élèves sont de plus en plus souvent utilisées à des fins de comparaisons au sein du système éducatif et entre établissements. Ainsi, plus de la moitié des élèves de 15 ans sont inscrits dans un établissement qui, selon les déclarations du chef d'établissement, compare les résultats des évaluations à ceux obtenus au niveau régional et national (62.6 %) ou à ceux d'autres établissements (52.9 %) (OCDE, 2013b).

Une étude de l'OCDE sur le système d'évaluation de 28 pays permet de distinguer deux grandes stratégies d'évaluation en fonction de la finalité poursuivie : une stratégie formative, qui aide à apprendre, et une stratégie sommative, qui mesure les connaissances déjà acquises. Les évaluations formatives peuvent avoir lieu tout au long de l'année et s'inscrire dans le cadre du fonctionnement courant de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Elles fournissent des données qui peuvent être utilisées à des fins de retour d'information ou pour déterminer ce dont l'élève a besoin pour continuer de progresser (OCDE, 2013a). À l'inverse, la démarche sommative sert à émettre des jugements sur la performance d'un élève à l'issue d'une unité d'enseignement, d'un trimestre ou d'une année. Elle peut être mise en œuvre en interne, par l'établissement ou

Graphique 5.3. **Utilisation de pratiques d'évaluation pour identifier des aspects de l'enseignement ou des programmes qui pourraient être améliorés**



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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171512

l'enseignant, ou en externe, au niveau national. Dans certains cas, les évaluations, en particulier lorsqu'elles sont normalisées au niveau national, peuvent être employées dans une optique à la fois formative et sommative.

Les pays de l'OCDE éprouvent parfois des difficultés à trouver un juste équilibre entre évaluations à visée formative et évaluations à visée sommative (OCDE, 2013a). Des problèmes peuvent également surgir lorsque des évaluations à vocation formative destinées à permettre une amélioration du système doivent également être utilisées à des fins de responsabilisation (OCDE, 2013a). Les exigences de résultats du grand public, des décideurs et des parents se traduisent par un besoin de données et de résultats sommatifs sur la performance des élèves et des établissements, ce qui peut avoir des conséquences négatives et être préjudiciable à la finalité formative – qui consiste à fournir un retour d'information pour permettre une progression (OCDE, 2013a). Les données issues de l'évaluation des élèves sont utilisées non seulement au niveau des élèves eux-mêmes, mais aussi à celui du système.

Les pays ont élaboré des normes relatives à l'apprentissage ou révisé celles qui existaient déjà, soit en les intégrant à des documents nationaux, soit en établissant des évaluations nationales normalisées afin de fournir un référentiel concernant les acquis des élèves à différentes étapes de leur parcours scolaire (tableau 5.3).

Définition de normes : Certains pays de l'OCDE ont introduit des normes ou révisé celles qui existaient. Ces normes peuvent servir de référentiel pour définir une démarche d'amélioration et pour responsabiliser les parties prenantes quant à la mise en œuvre de cette démarche. Les normes relatives à l'apprentissage permettent de mesurer l'évolution de la performance des élèves et fixent des objectifs qui traduisent une conception uniforme au sein du système des apprentissages à acquérir par les élèves. Ainsi :

- La Nouvelle-Zélande a introduit, pour les acquis en lecture, écriture et calcul, des normes qui coïncident avec le programme scolaire. Le ministère de l'Éducation a par ailleurs mis

Tableau 5.3. **Politiques mises en œuvre en matière d'évaluation des élèves, 2008-14**

Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées
NORMES	**ÉVALUATIONS NATIONALES NORMALISÉES**
Allemagne : Lignes directrices à l'usage des enseignants sur l'utilisation de certaines normes scolaires (2009) ; normes relatives au niveau exigé en allemand, mathématiques et anglais/français pour l'*Allgemeine Hochschulreife* (diplôme de fin de scolarité secondaire) (2012)	**Australie :** *National Assessment Program – Literacy and Numeracy* (Plan d'évaluation national – lecture, écriture et calcul) (2008)
Autriche : Normes en mathématiques, allemand et anglais applicables au niveau des 4e et 8e années de la scolarité (2012)	**Autriche :** Tests d'évaluation nationaux en 4e et 8e années de la scolarité (2012)
Danemark : Objectifs nationaux communs pour l'enseignement obligatoire (2009)	**Canada (Alberta) :** Remplacement des *Provincial Achievement Tests* (épreuves provinciales de niveau) par les *Student Learning Assessments* (évaluations des acquis des élèves) (SLA) (2013)
États-Unis : Adoption des *Common Core State Standards* (normes relatives aux apprentissages fondamentaux, communes aux États) (2009)	**Corée :** Introduction de semestres sans évaluations (2013)
Nouvelle-Zélande : Normes nationales en lecture, écriture et calcul (2010)	**Danemark :** Évaluations nationales, de la 2e à la 8e années de la scolarité (2010)
	Espagne : Introduction d'évaluations normalisées des élèves en fin de 3e, 6e, 10e et 12e années de la scolarité dans le cadre de la loi LOMCE (2013) ; PISA pour les établissements d'ebseignement (2014)
	Irlande : Évaluation normalisée en lecture, écriture et calcul (2012)
	Italie : Évaluations nationales normalisées réalisées en primaire et durant le premier cycle du secondaire dans le cadre du système national d'évaluation (2008) ; suspension de l'évaluation normalisée en 6e année de la scolarité et absence d'évaluation en 13e année (2013)
	République tchèque : Évaluations normalisées en 5e et 9e années de la scolarité (2011) ; épreuves de fin de scolarité (2011)
	Royaume-Uni (Pays de Galles) : Évaluations nationales des aptitudes en lecture, écriture et calcul (2013)
	Suède : Adoption d'une nouvelle échelle de notation (2011) ; évaluations nationales en 3e, 6e et 9e années de la scolarité, auxquelles s'ajoutent deux évaluations supplémentaires en 6e et 9e années (2011)
	AUTRES ÉVALUATIONS
	Luxembourg : Modification du système d'évaluation dans le cadre de la réforme de l'enseignement fondamental ; introduction de dossiers d'évaluation (2009)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

en place un cadre de suivi et d'évaluation (2010), appliqué auprès d'un échantillon d'établissements à des fins de suivi de l'application des normes nationales et des résultats du dispositif.

- Aux États-Unis, beaucoup d'États fédérés ont, pour améliorer les acquis des élèves, adopté les *Common Core State Standards* (2009), un ensemble de normes relatives aux apprentissages en mathématiques et en anglais (compréhension de l'écrit). Aux États-Unis, les normes scolaires varient d'un État à l'autre. En 2014, 43 États se sont entendus sur des normes communes définissant ce qu'un élève doit savoir et être capable de faire à la fin de chaque classe.

Introduction d'évaluations nationales normalisées : Les pays qui ont adopté ces outils d'évaluation l'ont fait à l'échelle nationale ou régionale, mais pas nécessairement pour toutes les classes. Il leur reste encore à trouver le moyen de ne pas faire une utilisation excessive de ces outils normalisés et à prévoir des garde-fous, par exemple en

diversifiant les formes d'évaluation des élèves auxquelles ils recourent pour effectuer le suivi des acquis (OCDE, 2013a). Ainsi :

- En Australie, le NAPLAN (2008) prévoit une évaluation annuelle à visée sommative et formative des aptitudes des élèves en lecture, écriture, conventions linguistiques et calcul durant les 3e, 5e, 7e et 9e années de leur scolarité. Ces évaluations fournissent aux parties prenantes des informations sur l'évolution des acquis des élèves au fil du temps et servent ainsi de base à des améliorations. Il est reproché à ce dispositif de réduire le contenu du programme scolaire enseigné, certains établissements et certains classes se concentrant sur la préparation des élèves en vue de ces évaluations.
- En 2013, le ministère de l'Éducation de l'Alberta (Canada) a remplacé les *Provincial Achievement Tests*, ou épreuves provinciales de niveau, par les *Student Learning Assessments* (SLA), ou évaluations des acquis des élèves. Les SLA représentent une forme d'évaluation bienveillante et un outil que peuvent utiliser les enseignants pour aider leurs élèves à réussir. Elles donnent lieu à l'établissement d'un rapport qui recensera les points forts de l'élève et les domaines dans lesquels il doit progresser par rapport aux normes provinciales. Ce rapport doit être remis aux élèves, aux enseignants et aux parents en début d'année scolaire.
- La République tchèque a institué des épreuves de fin de scolarité (2011) pour mesurer les acquis des élèves en fin de scolarité. Une partie de ces épreuves est normalisée et permet une comparaison des résultats entre établissements.
- La Corée a introduit dans le premier cycle du secondaire des semestres sans évaluations (2013). Ce dispositif, qui entrera en vigueur à l'horizon 2016, a pour but de réduire la pression à laquelle sont soumis les élèves et de les encourager à se consacrer à d'autres activités, y compris à réfléchir à leur orientation professionnelle, et à acquérir des valeurs utiles dans la vie. Quarante-deux établissements désignés devaient expérimenter les semestres sans évaluations avant fin 2013. En 2014/15, tous les établissements auront la possibilité de mettre en place le dispositif, qui deviendra obligatoire dans le premier cycle du secondaire à l'horizon 2016. De plus, trois sujets d'examen nationaux (en coréen/lettres, en anglais, en mathématiques) sont introduits dans le premier cycle du secondaire et les tests de niveau sont supprimés en primaire.
- Dans le cadre de la loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (LOMCE, 2013), l'Espagne a, entre autres mesures destinées à renforcer la responsabilisation, introduit des évaluations normalisées des élèves au niveau des 3e, 6e, 10e et 12e années de leur scolarité.

Introduction d'évaluations fondées sur la performance : Cette forme d'évaluation vise à obtenir une image plus précise du niveau des élèves et à évaluer des compétences complexes en proposant des tâches ouvertes, telles qu'essais, exposés, travail de groupe, constitution de dossiers regroupant un échantillon du travail des élèves, et d'autres méthodes innovantes (OCDE, 2013a). Dans le cadre de sa réforme de l'enseignement fondamental (2009), le Luxembourg a créé des dossiers d'évaluation censés mieux rendre compte des acquis des élèves. Ce dossier regroupe : 1) les résultats de l'évaluation formative mise en œuvre durant le cycle scolaire pour aider les élèves et leurs parents à prendre conscience de la progression de l'élève et du chemin à parcourir pour atteindre les objectifs fixés ; et 2) les résultats de l'évaluation sommative, qui mesure les connaissances et aptitudes de l'élève par rapport aux objectifs fixés dans le programme, et qui

conditionne son passage au niveau supérieur. L'enseignant s'appuie sur ce dossier pour établir un rapport d'évaluation qui aide les parents à mesurer les progrès de leur enfant et ce dernier à prendre conscience de ses propres avancées.

Bibliographie

Eurypedia: European Encyclopaedia on National Education Systems (2013), « Poland: Quality Assurance », *https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Quality_Assurance*.

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

OCDE (2013b), *Résultats du PISA 2012: Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV): Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/0.1787/9789264205369-fr*.

PARTIE I

Chapitre 6

Diriger les systèmes éducatifs

Quels moyens d'action les décideurs publics ont-ils à leur disposition pour diriger leur système éducatif avec efficacité ? Le présent chapitre décrit le contexte propre aux différents pays de l'OCDE, les principales problématiques auxquelles ils sont confrontés et les moyens d'action qu'ils ont adoptés pour diriger leur système éducatif. Ces moyens d'action englobent des politiques relatives à la gouvernance et au financement, ainsi que des stratégies destinées à garantir un fonctionnement efficace et efficient du système éducatif.

Ce chapitre compare les politiques adoptées par les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014, notamment à partir des Notes par pays présentées dans la partie III, des Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation et des études comparatives ou spécifiques à certains pays menées par l'OCDE. Les réformes diffèrent selon les pays, en fonction du contexte, des traditions, des structures, et des défis nationaux et régionaux particuliers. Elles visent toutes à améliorer la gouvernance et le financement du système éducatif, et sont regroupées selon leur champ d'action et les différents moyens d'action mis en œuvre.

Principaux résultats

- Le pilotage des systèmes éducatifs représente un défi de taille pour les décideurs chargés de l'éducation. Les contextes dans lesquels s'inscrit l'élaboration des politiques éducatives ne cessent de se complexifier sous l'effet de l'accroissement de la décentralisation et de l'autonomie des établissements, du renforcement de la responsabilisation et de la diminution des budgets publics. À cela s'ajoute que les contextes éducatifs ainsi que les logiques institutionnelles et les conceptions de l'action publique diffèrent en fonction de l'évolution historique et des systèmes politiques et institutionnels de chaque pays, et qu'il en va de même en matière de répartition des compétences et de stratégies de financement dans le domaine de l'éducation.
- Le concept de gouvernance renvoie aux institutions et aux modalités d'élaboration des politiques et de définition des priorités. Selon le contexte qui leur est propre, les pays de l'OCDE réforment la gouvernance en adoptant des stratégies de grande ampleur, en définissant des priorités claires assorties d'objectifs concrets, ou en réorganisant la répartition des rôles et des attributions. Par exemple, au Danemark, la réforme des *Folkeskole*, les établissements publics d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, visait à relever le niveau à atteindre par les établissements publics, à simplifier le socle d'objectifs communs, à modifier la répartition des temps d'apprentissage et à ouvrir les établissements à la collectivité. Au Japon, le Plan pour la promotion de l'éducation définit les priorités et trace une feuille de route pour le ministère. S'agissant de l'échelon local, certains pays, comme l'Estonie, ont restructuré les réseaux scolaires ou les modalités de gouvernance locale.
- Beaucoup de pays ont adopté des réformes touchant le financement de l'éducation, soit en réformant les modalités de financement au niveau systémique, en réorientant les fonds alloués aux établissements vers d'autres niveaux d'enseignement, ou en adoptant des modes de financement directement axés sur les élèves (à travers des allocations ou divers mécanismes d'aide aux élèves). Au niveau du système, dans le sillage de la crise économique, la Grèce et l'Espagne se sont efforcées d'investir de façon plus efficiente dans l'éducation. Au niveau des élèves, nombre de pays, par exemple la Nouvelle-Zélande ou les États-Unis, ont instauré des allocations et autres types d'aide financière en faveur des élèves.

Stratégies de gouvernance et de financement du système éducatif

Les stratégies adoptées en matière de gouvernance et de financement peuvent conduire les systèmes éducatifs à une meilleure performance. Les pays dont le système éducatif fonctionne bien s'appuient sur leurs institutions et tiennent compte des différents niveaux de gouvernance, de leur dynamique et de leurs ressources pour faire progresser le système dans son ensemble et les établissements d'enseignement (OCDE, 2010). Ils assignent des objectifs clairs à leur système éducatif, se dotent d'institutions qui permettront de les atteindre, impliquent les parties prenantes et trouvent un juste

équilibre entre gouvernance centrale et gouvernance locale, tout en veillant à ce que les ressources financières, matérielles et humaines soient en adéquation avec les objectifs (OCDE, 2011). Il est impératif de veiller à la cohérence entre les stratégies de gouvernance et le financement pour rehausser la performance du système éducatif.

Dans le contexte actuel, il est indispensable de mieux comprendre comment optimiser la gouvernance et le financement pour obtenir des résultats évidents. La prise de décision est de plus en plus partagée entre différentes parties prenantes : ainsi, d'après les données relatives au processus décisionnel dans les établissements d'enseignement secondaire, la plupart des décisions sont prises au niveau de l'établissement dans la majorité des pays, même s'il existe parfois des différences selon que la décision porte sur le programme scolaire, les ressources humaines ou d'autres dimensions du système éducatif (OCDE, 2012a). Il ressort des données de l'enquête PISA sur l'autonomie que les établissements disposant d'une plus grande marge de manœuvre quant au programme et à la pédagogie affichent de meilleurs résultats que les autres, ce qui n'est pas le cas de ceux qui disposent de plus de latitude en matière de gestion des ressources (OCDE, 2013). On observe également un renforcement de la responsabilisation et une augmentation des exigences de résultats aux différents niveaux du système éducatif.

De surcroît, sous l'effet de la crise financière, beaucoup de systèmes éducatifs ont vu s'intensifier les contraintes qui pèsent sur leur budget, tandis que les pays et leurs dirigeants sont enjoints à renforcer la transparence et à optimiser les ressources. Entre 2005 et 2011, les dépenses par élève dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur ont progressé de 17 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, mais entre 2009 et 2011, l'investissement dans l'éducation a reculé dans près d'un tiers des pays de l'OCDE sous l'effet de la crise économique, si bien que dans quelques pays, les dépenses par élève ont régressé. Or, les données relatives à la performance des élèves montrent que des investissements et une répartition des ressources efficients, adaptés aux besoins, priorités et capacités des pays, jouent un rôle essentiel au niveau du système et des établissements (OCDE, 2012b ; OCDE, 2012c ; OCDE, 2013). La clarté de l'allocation des ressources est un aspect particulièrement important, souvent peu pris en compte dans le processus d'élaboration des politiques (Grubb, 2009).

Dans ce contexte, il est devenu plus complexe de piloter les systèmes éducatifs pour les conduire vers une meilleure performance. Les décideurs publics doivent accompagner et financer les systèmes d'éducation de manière à en renforcer l'efficience et l'efficacité. Plus concrètement, la décentralisation de ces systèmes vers le niveau régional et local augmentant et l'exigence de responsabilisation à l'égard des résultats allant croissant, les pays doivent, entre autres défis, assurer la coordination et la cohérence des stratégies de gouvernance pour faire progresser le système dans son ensemble. Ils doivent également veiller à ce que l'échelon local soit doté des capacités nécessaires à la mise en œuvre des réformes. Les pays indiquent que le manque de transparence et de cohérence du financement, de même que la nécessité d'optimiser les ressources de manière à affecter les fonds là où ils seront le plus efficace, constituent les principales difficultés auxquelles ils se heurtent en matière de financement.

Moyens d'action mis en œuvre pour diriger les systèmes éducatifs

Les modes de gouvernance et de financement varient d'un pays de l'OCDE à l'autre, et il n'existe pas de modèle unique de prise de décision ou d'optimisation des ressources tant les contextes, les cultures et les traditions diffèrent. Les stratégies de gouvernance visent à agencer les moyens, les procédures et les ressources pour les besoins de l'élaboration des politiques publiques. Elles portent non seulement sur les structures et institutions formelles en place au sein du système, mais aussi sur la manière dont les priorités sont fixées par les pouvoirs publics et sur l'influence que les interactions entre les différents acteurs du système exerce sur la réussite des politiques publiques (Banque mondiale, 1994 ; Hewitt de Alcántara, 1998). De même, les stratégies de financement renvoient aux choix que font les pays en matière d'investissement de ressources économiques dans leur système éducatif, ainsi qu'à la manière dont ces ressources sont effectivement utilisées et réparties entre les différentes entités du système, au plus près de ses besoins, priorités et capacités.

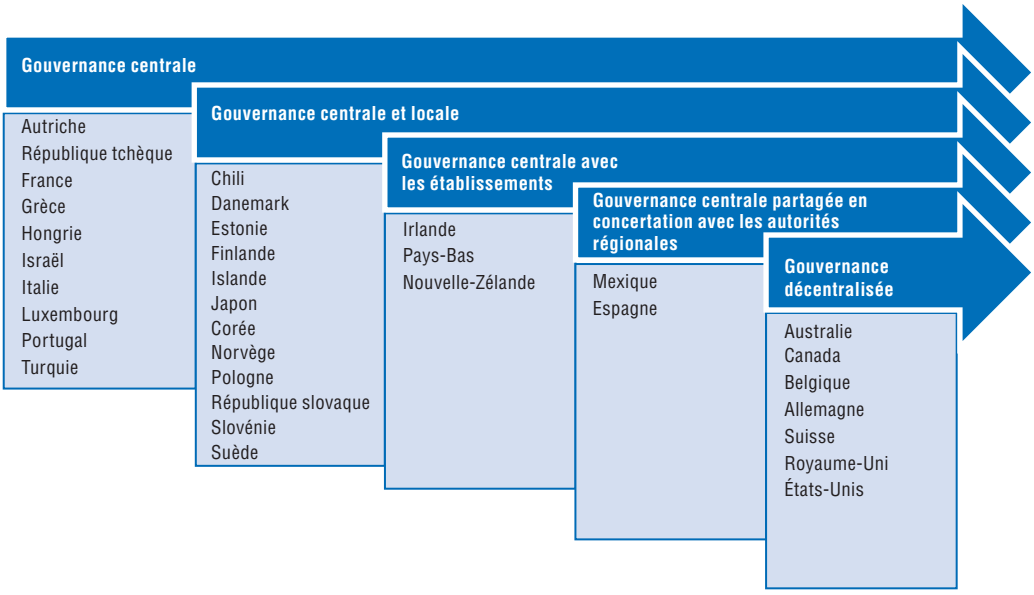
Globalement, il ressort de l'analyse des politiques en place que les pays de l'OCDE ont mis en œuvre des stratégies de gouvernance et de financement à l'échelon du système dans son ensemble, mais aussi de ses différents niveaux. Au vu des moyens d'action adoptés entre 2008 et 2014, tels qu'ils ont été décrits pour les besoins de la présente publication, il apparaît que des approches diverses ont été retenues, y compris des stratégies de gouvernance globales consistant à définir des priorités ou des mandats clairs afin d'aider les acteurs concernés à améliorer le système, ainsi qu'à garantir la transparence et la stabilité du financement nécessaire pour répondre aux besoins. Les pays n'ayant pas tous la même dynamique ni les mêmes mécanismes institutionnels, la nature des politiques adoptées en matière de gouvernance et de financement varie.

Assurer une gouvernance efficace des systèmes éducatifs

Les stratégies de gouvernance englobent les mesures destinées à garantir l'efficacité de la planification, de la mise en œuvre et de la fourniture des services éducatifs. Il existe un continuum de modalités de gouvernance de l'éducation dans les pays de l'OCDE, depuis des modèles dans lesquels l'élaboration des politiques, centralisée au niveau national, relève du ministère de l'Éducation, jusqu'à des modèles totalement décentralisés, avec autonomie au niveau régional (graphique 6.1). Entre ces deux familles, on trouve des systèmes complexes, parmi lesquels certains allient encadrement central et intervention locale importante, ou encadrement central et large autonomie des établissements, tandis que d'autres reposent sur la définition de priorités nationales en concertation avec les autorités régionales, ou encore sur une gouvernance régionale couplée à une coordination nationale plus ou moins forte. C'est donc dans le cadre de ces différents modes d'organisation que sont définis les objectifs du système éducatif et établies les modalités d'élaboration des politiques.

Gouvernance centrale : Dans les systèmes centralisés, c'est soit le ministère de l'Éducation (qui peut également être chargé de l'enseignement supérieur, de la science, de la culture ou des sports) qui définit les orientations ou les politiques, soit l'État qui fixe des priorités générales, à charge pour le ministère de les mettre en œuvre. L'Autriche, la France et le Luxembourg sont emblématiques de ce mode d'organisation. Il est fréquent que le ministère dispose de directions régionales de l'éducation chargées de la mise en œuvre des politiques éducatives. Dans le cadre de cette architecture centralisée, il arrive également

Graphique 6.1. **Un aperçu des mécanismes de gouvernance parmi les pays de l'OCDE**



Source : OCDE, d'après les données de *Regards sur l'éducation*.

que certaines compétences soient déléguées à l'échelon local ou aux établissements d'enseignement. C'est par exemple le cas en Italie, où certains domaines, comme l'éducation et la formation professionnelles, relèvent de la compétence partagée des autorités centrales et locales, ce qui nécessite la conclusion d'accords.

Encadrement central et intervention locale importante : Il existe un groupe de pays dans lesquels un ministère chargé de l'éducation définit des orientations pour le système éducatif, tandis que les services d'éducation sont fournis par les communes ou autres autorités municipales. Les collectivités locales peuvent être investies de pouvoirs étendus en matière de services d'éducation ou d'une compétence globale, comme dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède). Le nombre de communes est compris entre 98 au Danemark (contre 271 en 2007) et 320 en Estonie et en Finlande.

Encadrement central et autonomie des établissements : Dans un autre groupe de pays, un ministère national définit les orientations, mais l'administration du système est décentralisée et les établissements d'enseignement sont autonomes. En Nouvelle-Zélande, où l'autonomie est particulièrement large, les établissements d'enseignement sont encadrés et gérés par un conseil d'administration. Aux Pays-Bas, le ministère définit des normes et des stratégies, et remplit une mission de supervision, tandis que les établissements disposent d'une large autonomie.

Définition de priorités nationales en concertation avec les autorités régionales : Un autre groupe de pays se caractérise par une architecture relativement décentralisée, au sein de laquelle l'administration centrale définit le cadre juridique et la réglementation, les objectifs et le contenu. Les autorités régionales sont chargées de fournir les services. Elles

disposent d'un degré d'autonomie variable et bénéficient du concours d'instances de coordination. Ainsi :

- Au Mexique, le *Consejo Nacional de Autoridades Educativas* (CONAEDU), ou Conseil national des autorités éducatives, est composé de membres de l'administration fédérale et de représentants des 31 États fédérés. Il joue un rôle consultatif.
- En Espagne, la *Conferencia Sectorial de Educación*, ou Conférence sectorielle de l'éducation, réunit le ministère de l'Éducation et des représentants des 17 communautés autonomes. Elle est chargée d'élaborer la politique de l'éducation afin de mettre sur pied un système cohérent et inclusif.

Décentralisation : Dans les systèmes décentralisés, différentes institutions concourent à l'élaboration des politiques et réunissent des représentants d'institutions régionales ou de ministères en charge de l'éducation. Ainsi :

- En Allemagne, l'éducation est principalement une attribution des 16 *Länder*, qui partagent cette responsabilité avec les autorités fédérales et locales. Par ailleurs, la *Kultusministerkonferenz* (KMK), ou Conférence permanente des ministres de l'éducation et de la culture des *Länder*, établit des accords, remplit une mission de suivi et diffuse des informations.
- En Australie, où six États et deux territoires sont chargés de l'enseignement scolaire et de la formation professionnelle, le *Council of Australian Governments* (COAG), ou Conseil des gouverneurs australiens, et ses *Councils of Education, Industry and Skills*, ou conseils de l'éducation, de l'industrie et des compétences, coopèrent en vue d'établir un cadre d'action national commun.
- Au Canada, les 13 ministres provinciaux et territoriaux chargés de l'éducation définissent ensemble des priorités éducatives pour l'ensemble du territoire canadien sous l'égide du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), instance intergouvernementale fondée en 1967 afin de débattre de questions stratégiques, de mener des activités, d'entretenir des relations avec le gouvernement fédéral et de représenter le secteur éducatif canadien sur la scène internationale pour des questions d'intérêt commun.
- En Suisse, les responsables des 26 cantons sont réunis au sein de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui concourt à l'examen et à la coordination de la politique éducative.
- Aux États-Unis, où l'éducation est une prérogative des 50 États fédérés et du District de Columbia, le ministère fédéral de l'Éducation intervient à travers un soutien financier. Le *Council of Chief State School Officers*, organisation sans but lucratif qui réunit les responsables des services chargés de l'enseignement primaire et secondaire au niveau des États, fixe le cap, mène des actions de sensibilisation, fournit une assistance technique et recherche un consensus sur les grands enjeux du secteur éducatif.

Dans certains pays où l'éducation est décentralisée et relève des autorités régionales, il n'existe pas d'instance de coordination. Ainsi :

- Au Royaume-Uni, quatre nations (Angleterre, Écosse, Pays de Galles et Irlande du Nord) disposent de leurs propres structures pour l'élaboration des politiques, et une faible proportion seulement des décisions relatives à la politique de l'éducation sont prises à l'échelon du Royaume-Uni. Il existe une coopération et des mécanismes de coordination entre administrations, avec maintien des prérogatives.

- En Belgique, chacune des trois communautés linguistiques (française, flamande et germanophone) dispose de son propre système éducatif et définit elle-même sa politique éducative. L'État fédéral n'est compétent que pour des questions à caractère général, comme l'âge de la scolarité obligatoire.

L'élaboration des politiques doit : a) être cohérente par rapport à la structure de gouvernance ; et b) tenir compte des attributions des différents acteurs (Fazekas et Burns, 2012). Les systèmes fédéraux peuvent rechercher d'autres modalités de gouvernance de leur système, puisque l'éducation relève des États ou des provinces, lesquels peuvent avoir besoin de différents types de mesures ou de mécanismes institutionnels pour faire progresser leur système éducatif. Le contexte jouant un rôle décisif dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, les résultats peuvent varier d'un système éducatif à l'autre, et une mesure appliquée dans un pays peut fort bien ne pas produire les mêmes effets dans un autre.

Le degré de décentralisation de la prise de décision et la plus grande complexité du processus d'élaboration des politiques occupent désormais une place centrale parmi les problématiques liées à la gouvernance. Dans nombre de pays, la décentralisation accrue s'est traduite par un transfert de compétences aux autorités régionales et locales, tandis que le rôle des établissements d'enseignement et des ministères de l'Éducation et de leurs émanations est devenu un rôle d'orientation et d'accompagnement. Cette évolution a eu une incidence sur les modalités d'élaboration des politiques et sur les incitations en direction des autorités régionales et locales. Dans ces systèmes, la cohérence, les capacités et le sens de l'initiative au niveau municipal revêtent une importance capitale. Quant aux pays plus centralisés, il leur faut parvenir à concéder une plus grande autonomie pour une meilleure adaptation aux besoins locaux et à garantir une bonne coordination entre les décideurs locaux, régionaux et nationaux. Parallèlement, à l'heure où la responsabilisation à l'égard des résultats de l'éducation augmente, les institutions nationales doivent trouver la stratégie la plus adaptée pour guider les politiques éducatives dans des environnements complexes ou décentralisés.

Entre 2008 et 2014, les pays ont eu recours à diverses stratégies pour diriger leurs systèmes éducatifs et impliquer plus efficacement les parties prenantes. Dans l'ensemble, l'analyse montre qu'ils se mobilisent pour élaborer des politiques et définir des priorités, et qu'ils engagent différents types de réformes de la gouvernance. Certains optent pour des stratégies visant à améliorer le système éducatif en général, quand d'autres définissent des priorités ou des buts pour l'aider à atteindre des objectifs concrets. Enfin, plusieurs pays ont cherché à renforcer l'efficacité de leur système en prenant des mesures ciblées afin de réorganiser la répartition des rôles et des attributions, soit en créant de nouvelles instances, soit en renforçant les capacités de l'échelon local (tableau 6.1).

Définition de stratégies nationales en fonction des besoins : Il existe différentes manières d'aborder les politiques de l'éducation. L'une des approches souvent adoptées consiste à définir des stratégies générales touchant le secteur éducatif dans son ensemble, en fonction d'une analyse, d'une situation ou de besoins concrets. Ces stratégies générales sont souvent la résultante d'une alternance politique, un nouveau gouvernement arrivant au pouvoir et fixant de nouvelles priorités et orientations. Il existe également des exemples dans lesquels des réformes d'envergure sont le fruit d'accords politiques. Ainsi :

- Le Danemark a adopté « Un Danemark uni » (2011), une plateforme d'action qui insiste sur l'importance de l'éducation et définit les grandes priorités éducatives du pays, par

Tableau 6.1. **Politiques mises en œuvre dans le domaine de la gouvernance, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées
STRATÉGIE GÉNÉRALE	**PRIORITÉS**	**RÉORGANISATION DU PROCESSUS DÉCISIONNEL**
Canada : L'éducation au Canada – Horizon 2020 (2008) **Chili :** Loi générale sur l'éducation (2009) **Danemark :** Plateforme d'action « Un Danemark uni » (2011) ; réforme des *Folkskole* (établissements publics d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire) (2013) **Espagne :** LOMCE (2013) **Estonie :** Stratégie pour la formation tout au long de la vie pour la période 2014-20 (2014) **Islande :** Stratégie « 2020 – Faire avancer l'Islande » adoptée par le gouvernement (2010) **Luxembourg** : Réforme de l'enseignement fondamental (2009) **Mexique :** Pacte pour le Mexique (2012) ; réforme constitutionnelle (2013) **Pays-Bas :** *Nationaal Onderwijsakkoord* (Accord national sur l'éducation) (2013) **Pologne :** Amendement à la loi sur l'éducation (2013) **République slovaque :** Loi sur l'éducation (2008) **République tchèque :** Plan à long terme pour l'éducation et le développement du système éducatif (2011-15) ; *stratégie concernant la politique de l'éducation à l'horizon 2020* (2014) **Suède :** Loi sur l'éducation (2011) **Turquie :** Plan stratégique pour le ministère de l'Éducation nationale (2010-14) ; plan d'action et document stratégique sur l'apprentissage tout au long de la vie (2009-13 ; 2014-18)	**Australie :** *Melbourne Declaration for Educational Goals for Young Australians* (Déclaration de Melbourne sur les objectifs éducatifs pour les jeunes Australiens) (2008-18) ; *National Education Agreement* (Accord national sur l'éducation) (2009) **Canada :** Reconnaissance, par les ministres, que les aptitudes en calcul sont une priorité (2013) **États-Unis :** *ESEA Flexibility* (programme « Flexibilité dans l'application de la loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire ») (2011) **Finlande :** Plan de développement de l'éducation et de la recherche pour la période 2011-16 **Japon :** Plan pour la promotion de l'éducation (2013) **Nouvelle-Zélande :** *Better Public Service* (programme « Pour des services publics de meilleure qualité ») (2012) ; déclaration d'intention du ministère (2012-17) **République tchèque :** *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* (programme d'action 2014-2020 « Recherche, développement et éducation ») (2014)	**Allemagne :** *« Lernen-vor-Ort »* (« L'apprentissage à l'échelon local ») (2009) **Finlande :** Réforme des municipalités (2013) **Hongrie :** Transfert de la gestion des établissements d'enseignement à l'administration centrale – décret instituant le *Klebelsberg Intézményfenntartó Központ*, Centre Klebelsberg de gestion des établissements (KLIK) (2012) **Mexique :** Création de *Consejos Escolares de Participación Social* (conseils scolaires participatifs) (2009) **Nouvelle-Zélande** : Renforcement par l'*Education Amendment Act* du rôle des conseils d'établissement dans les résultats des élèves (2012) **Portugal :** Accords d'autonomie (2008) ; *Acordo Relativo à Reorganização da Rede Escolar* (accord sur la réorganisation du réseau scolaire) ; mesures de rationalisation des services publics (plan PREMAC) (2011) **République tchèque :** *Národní ústav pro vzdělávání* (Institut national de l'enseignement) (NUV, 2011) **Royaume-Uni (Angleterre) :** Augmentation du nombre d'*academies* et d'écoles libres (2013) ; **(Écosse)** création de l'organisme *Education Scotland* (2011)

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

exemple le renforcement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, ainsi que la réforme, en coopération avec les enseignants et les parents, de l'enseignement et des *Folkeskole*, établissements publics du primaire et du premier cycle du secondaire. La plateforme définit des objectifs chiffrés à atteindre à l'horizon 2020, en termes de pourcentage d'une classe d'âge achevant avec succès le deuxième cycle du secondaire (25 %), des études supérieures (60 %) et des études supérieures longues (25 %). Adoptée dans la foulée dans le cadre d'un consensus entre tous les partis politiques, la réforme des *Folkeskole* (2013) relève les objectifs de niveau à atteindre par les établissements publics et simplifie les objectifs communs nationaux, modifie la répartition des temps d'apprentissage et ouvre les établissements à la collectivité, prévoyant une collaboration avec le secteur associatif pour certaines activités.

- En Estonie, la Stratégie pour la formation tout au long de la vie pour la période 2014-20 propose des mesures stratégiques dans cinq domaines : 1) faire évoluer la conception de l'enseignement et de l'apprentissage ; 2) rehausser le statut de la profession enseignante et former les chefs d'établissement ; 3) garantir une meilleure adéquation entre les offres de formation tout au long de la vie et les besoins du marché du travail ; 4) intégrer les

technologies numériques dans les pratiques pédagogiques ; et 5) garantir à tous un accès égal à la formation tout au long de la vie.

- Au Mexique, le gouvernement fédéral a signé le Pacte pour le Mexique (2012). Cet accord entre l'État fédéral et les principaux partis politiques du pays a été suivi d'une réforme constitutionnelle et de l'adoption de la législation nécessaire à sa mise en œuvre. Il définit des engagements clairs en matière d'éducation, par exemple l'augmentation de la couverture de l'offre dans le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur ; l'instauration de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage au niveau des établissements, et la création d'établissements permettant une scolarisation à plein temps ; la création d'un système d'encadrement de la profession enseignante (2013) ; des efforts d'amélioration du système passant par le renforcement de la transparence et l'autonomie de l'INEE, l'autorité chargée de l'évaluation.
- Aux Pays-Bas, le gouvernement a introduit un nouveau mode d'élaboration des politiques, qui repose sur la conclusion d'accords avec les parties prenantes. Illustration de cette nouvelle démarche, le récent accord sur l'éducation (2013) définit des objectifs communs d'amélioration de la qualité, décrits plus précisément dans des accords subsidiaires spécifiques. L'introduction de la supervision différenciée a pour but de renforcer la contribution de la supervision à l'amélioration des établissements.

Définition de priorités en vue d'orienter le système : L'amélioration des politiques éducatives passe par la définition d'un petit nombre d'objectifs clairs, prioritaires et mesurables, susceptibles de faire progresser le système dans l'intérêt de tous les acteurs concernés (OCDE, 2010). Il est possible de rehausser la performance en fixant des ambitions nationales claires sous forme d'objectifs, de stratégies, de programmes scolaires, de normes ou de mécanismes de responsabilisation. L'analyse des moyens d'action adoptés révèle que certains pays gèrent leur système éducatif en adoptant des plans annuels ou pluriannuels clairs dans le cadre d'une procédure transparente et systématique. Ainsi :

- Au Canada, le cadre L'éducation au Canada – Horizon 2020 (2008) est une déclaration conjointe des ministres provinciaux et territoriaux visant à améliorer les systèmes d'éducation, les possibilités d'apprentissage et la réussite scolaire à l'échelle du Canada. Il s'articule autour de quatre axes considérés comme les quatre piliers de l'apprentissage tout au long de la vie : apprentissage et développement de la petite enfance ; systèmes scolaires primaire et secondaire ; enseignement post-secondaire ; et apprentissage et développement des compétences des adultes.
- Au Japon, le Plan pour la promotion de l'éducation (2013) est un plan national qui fixe des orientations en matière d'investissement dans l'éducation, d'objectifs et de réformes. Il constitue un cadre à partir duquel les autorités locales élaborent leurs propres plans en fonction de leurs besoins spécifiques.
- En Nouvelle-Zélande, le ministère adopte une déclaration d'intention annuelle dans laquelle il définit des objectifs pour les cinq ans à venir, et qui est utilisée à des fins de planification et de responsabilisation. Par ailleurs, le programme *Better Public Service* (2011) fixe trois objectifs clairs : 1) porter le taux de préscolarisation à 98 % à l'horizon 2016 ; 2) porter à environ 85 %, à l'horizon 2017, le pourcentage de jeunes de 18 ans obtenant un certificat national de niveau 2 ou un diplôme équivalent ; et 3) augmenter le pourcentage de personnes de 25 à 34 ans obtenant une qualification, un diplôme ou un brevet technique de niveau avancé. Ces objectifs fixent le cap et sont

utilisés à des fins budgétaires, de planification stratégique et de suivi des progrès, l'objectif étant qu'ils conduisent à rehausser durablement les résultats des élèves sous l'effet des nouvelles pratiques mises au point et adoptées par l'ensemble du système éducatif.

Réorganisation des processus décisionnels et renforcement des capacités locales : Il est important que les systèmes éducatifs disposent de capacités au niveau ministériel et d'un soutien à l'échelon régional et local pour que des améliorations à grande échelle soient possibles (OCDE, 2010 ; OCDE, 2013). Différents moyens d'action ont été adoptés par les pays dans cette optique : organisation plus efficiente du système d'enseignement, création de nouvelles instances ayant pour mission d'améliorer le système scolaire et renforcement de l'autonomie des établissements dans le cadre de plans de réforme plus vastes. Ainsi :

- Certains pays dans lesquels l'échelon local ou municipal est fortement impliqué dans le secteur de l'éducation, comme l'Allemagne et les Pays-Bas, ont modifié leurs modalités de gouvernance. Les Pays-Bas ont pris, dans le cadre de l'Accord national sur l'éducation (2013), des mesures destinées à accroître les capacités des conseils d'administration. En Allemagne, 35 collectivités locales ont institué des structures de gestion du système éducatif, notamment un système de suivi qui recueille et analyse des données sur l'apprentissage tout au long de la vie. Par ailleurs, « *Lernen-vor-Ort* » (« L'apprentissage à l'échelon local »), un dispositif qui a pour but d'accroître la transparence et l'efficience, a été mis sur pied (2009).
- La Finlande a engagé une réforme de l'organisation de son système au niveau local. Elle a adopté une réforme des municipalités (2013) afin de consolider les structures municipales et les structures de prestation de services, et va revoir la répartition des attributions entre les communes et l'État. Elle prévoit également de réformer le financement de l'éducation en 2015.
- Dans certains pays, l'évolution vers une décentralisation plus marquée s'est accompagnée d'un transfert de compétences au profit de l'échelon local ou des établissements d'enseignement. Au Portugal, l'accord sur la réorganisation du réseau scolaire (2010) est censé permettre des gains d'efficience et d'efficacité à travers le regroupement des établissements en groupements scolaires, et prévoit également la possibilité de fermer les établissements de petite taille ou ceux qui obtiennent des résultats décevants. Par ailleurs, les établissements ont eu la possibilité de signer des contrats d'autonomie (2008), et 26 % des groupements scolaires ont profité de cette mesure depuis son adoption. En 2008, la Pologne a, parallèlement à la réforme du programme scolaire, accordé aux établissements une plus grande latitude pour ce qui est de la définition de leurs propres programmes. L'autonomie des chefs d'établissement a également été renforcée.

Financement des systèmes éducatifs

Face à la crise économique et à une exigence croissante de transparence, de responsabilisation et d'amélioration des résultats de l'enseignement, les pays doivent faire plus avec moins de moyens. Il faut donc que les stratégies de financement garantissent l'efficacité et l'efficience de l'investissement dans les systèmes éducatifs. La façon dont les ressources disponibles sont utilisées a une incidence décisive sur les résultats. Il est important pour le système éducatif et les établissements que les ressources soient

investies avec efficience, en fonction des besoins, des priorités et des capacités des pays (OCDE, 2012b ; OCDE, 2012c ; OCDE, 2013).

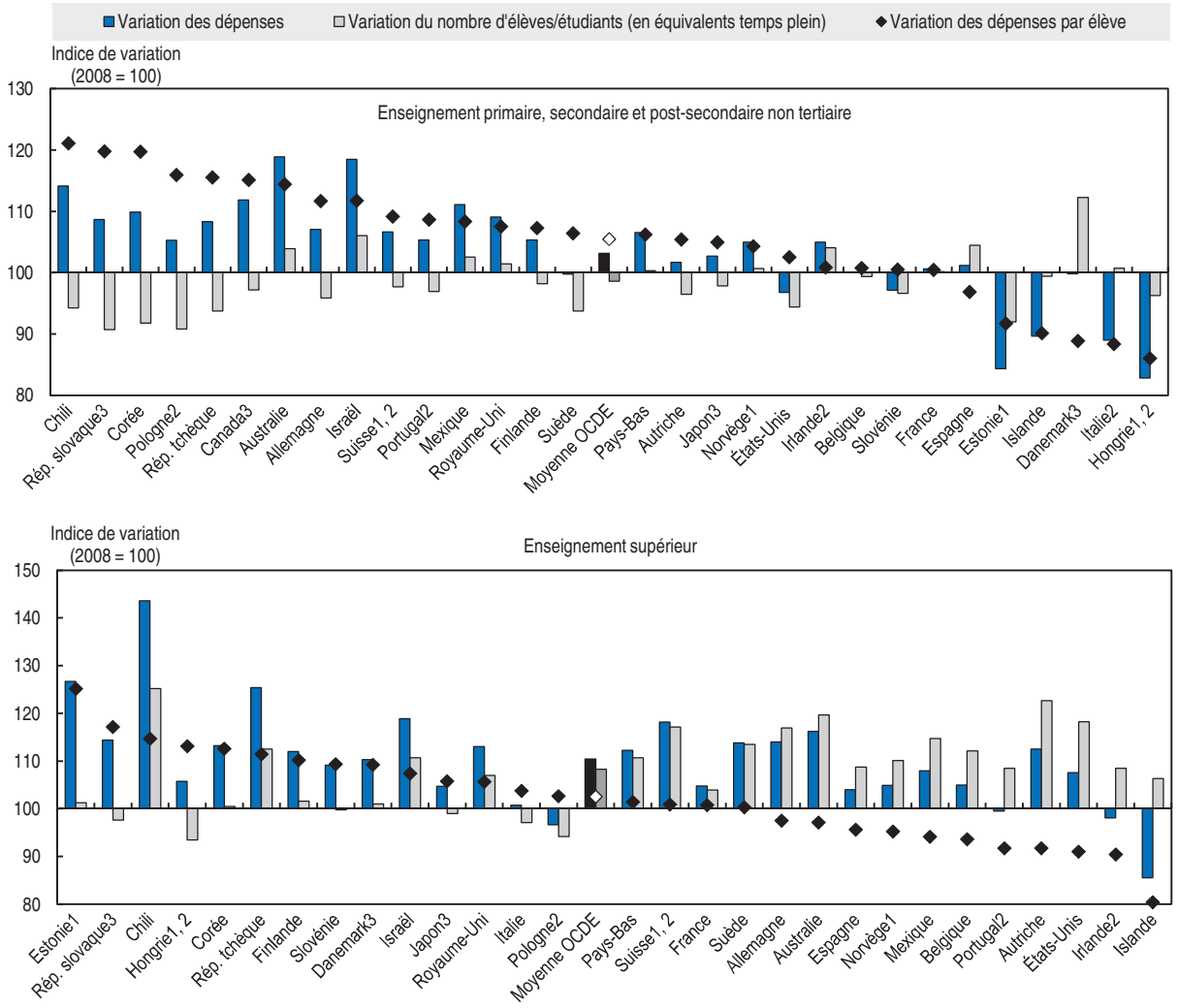
L'investissement des pays dans l'éducation (en termes de pourcentage du PIB, de pourcentage par niveau d'enseignement et établissement, et de contribution de sources de financement privées) fournit un aperçu du fonctionnement du système et des priorités définies. En 2011, les pays de l'OCDE ont consacré, en moyenne, 6.1 % de leur PIB aux établissements d'enseignement, soit 12.9 % des dépenses publiques totales (OCDE, 2014). Le financement public a représenté 83.9 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement et a atteint un niveau très élevé (91.4 %) s'agissant des établissements primaires, secondaires et post-secondaires non supérieurs (OCDE, 2014). C'est dans l'enseignement supérieur (30.8 %) et dans l'éducation préprimaire (18.7 %) que la part privée du financement des établissements est la plus forte (OCDE, 2014). Entre 2000 et 2011, l'investissement public dans l'éducation a progressé dans tous les pays pour lesquels on dispose de données comparables et la part privée du financement a augmenté à un rythme plus rapide encore dans plus des trois quarts des pays de l'OCDE. La place importante du financement public a pour corollaire une nécessité d'allocation efficiente des ressources, le montant des ressources disponibles et la manière dont elles sont dépensées ayant une incidence sur les perspectives de formation qui s'offrent aux élèves.

Les dépenses par élève sont plus fortes dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement primaire ou secondaire, même s'il existe des différences selon les pays. En 2011, les pays de l'OCDE ont dépensé en moyenne 9 487 USD par élève, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur (soit 8 296 USD par élève dans l'enseignement primaire, 9 280 USD dans l'enseignement secondaire et 13 958 USD dans l'enseignement supérieur). Dans l'éducation préprimaire, les dépenses moyennes se sont établies à 7 428 USD par élève. Ces dépenses unitaires dépendent en grande partie des dépenses liées aux enseignants, au matériel pédagogique et aux infrastructures, des filières d'enseignement (générale ou professionnelle), et des effectifs scolarisés. Elles peuvent également être influencées par le montant du financement privé. Il ressort d'une étude comparative de l'évolution des dépenses unitaires des établissements d'enseignement que dans nombre de pays de l'OCDE, l'évolution des dépenses n'a pas suivi celle des effectifs, en particulier dans l'enseignement supérieur (graphique 6.2).

Les pays doivent, entre autres défis à relever en matière de financement, garantir l'existence de mécanismes de financement transparents et allouer les ressources plus équitablement entre les établissements défavorisés sur le plan socio-économique et les autres (OCDE, 2013). Il leur faut notamment veiller à ce que l'éducation préprimaire et l'enseignement supérieur (caractérisés par la place relativement forte du financement privé) restent financièrement accessibles pour les élèves et les familles. De surcroît, une utilisation efficace des ressources passe également par l'offre de moyens humains et matériels et d'infrastructures, et par des investissements dans ces moyens et infrastructures. Les ressources financières peuvent être affectées à la rémunération des enseignants et autres personnels, à l'entretien et à la construction de bâtiments et infrastructures, et aux frais de fonctionnement, comme les frais de transport scolaire ou de cantine (OCDE, 2013). Les mécanismes de financement public peuvent également contribuer à compenser la propension des individus ou des employeurs à ne pas investir suffisamment dans l'acquisition de compétences (OCDE, 2012d). Le recours à des stratégies de financement axées sur les établissements ou les élèves, tenant compte des effectifs et

Graphique 6.2. **Variation des dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le niveau d'enseignement (2011)**

Indice de variation entre 2008 et 2011 (2008 = 100, prix constants de 2010)



Note méthodologique :

1. Dépenses publiques uniquement.
2. Établissements publics uniquement.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de la variation des dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

Pour le Canada, l'année de référence est 2010 (et non 2011).

Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableaux B1.5a et B1.5b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171528

des besoins spécifiques des élèves (profil socio-économique, par exemple), peut conforter les efforts déployés pour améliorer l'équité et la qualité (OCDE, 2012b).

Il ressort de l'analyse des réformes du financement adoptées entre 2008 et 2014 que les pays de l'OCDE ont fait appel à des moyens d'action divers et complémentaires. Ils réorganisent et repensent l'utilisation qu'ils font des ressources du système, et investissent dans les établissements et les élèves afin de rehausser la qualité de l'enseignement et le niveau de formation (tableau 6.2).

Tableau 6.2. **Politiques mises en œuvre dans le domaine du financement, 2008-14**

Politiques globales	Politiques ciblées	
RESSOURCES DU SYSTÈME (FINANCEMENT PUBLIC ET PRIVÉ)	**FINANCEMENT DES ÉTABLISSEMENTS**	**FINANCEMENT DIRECT AUX ÉLEVES/ÉTUDIANTS**
Allemagne : *Zukunftsinvestitions-gesetz (*loi sur l'investissement pour l'avenir) (2009)	**EAJE**	**Allemagne** : *Bundesausbildungsförderungsgesetz* (loi sur les bourses d'études) (BAföG) (amendée en 2010)
Australie : *National Partnership Agreements* (accords de partenariat nationaux) (2008, 2009) ; *Intergovernmental Agreement on Federal Financial Relations* (accord intergouvernemental sur les relations financières fédérales) (2009)	**États-Unis :** *Race to the Top – Early learning Challenge* (programme de subventions à l'EAJE accordées sur appel d'offres) (2011)	**Canada :** *Scholarships for innovation and research* (bourses d'innovation et de recherche en faveur des étudiants de l'enseignement supérieur) (2013)
Espagne : Mesures adoptées en réaction à la crise économique dans le cadre du décret-loi n° 14/2012 (2012)	**Norvège :** Réforme du financement de l'EAJE (2011)	**Chili :** Bourses pour l'enseignement supérieur et prêts étudiants privés subventionnés (2012)
États-Unis : *Race To the Top* (programme de subventions accordées sur appel d'offres) (2009)	**Pologne :** Amendement à la loi sur l'enseignement scolaire (2013) ; subventions affectées de l'État aux collectivités locales au titre des dépenses d'EAJE	**Estonie :** Réforme de l'enseignement supérieur : aide financière soumise à condition de ressources en faveur des étudiants ; gratuité de l'enseignement (2013)
Finlande : Programme de réforme structurelle (2013)	**FINANCEMENT DES ÉTABLISSEMENTS**	**États-Unis** : Revalorisation de l'allocation *Federal Pell Grant* (2008) ; *American Opportunity Tax Credit* (crédit d'impôt au titre des dépenses d'études supérieures) (2009) ; *Model financial aid disclosure form* (formulaire d'information sur les aides financières auxquelles un étudiant peut prétendre) (2011) ; *College Scorecard* (tableau de bord évaluant le coût des études) (2013) ; *Pay as You Earn* (dispositif de prêt appliquant le principe « remboursez selon vos moyens ») (2013)
Grèce : Création de la Direction centrale des questions économiques au sein du ministère de l'Éducation (décision ministérielle n° 110101/ /22-08-2013)	**Australie :** Évaluation du financement (2011) ; *Australian Education Act* (loi australienne sur l'éducation) (2013).	**Finlande :** Réforme de l'aide financière aux étudiants (2014)
Irlande : Investissement dans les infrastructures scolaires (2012)	**Belgique (Communauté flamande) :** Loi sur le budget de fonctionnement 2008 (2008) ; partenariat public-privé (2011)	**Hongrie :** Prêts étudiants liés (2012)
Japon : Plan pour la promotion de l'éducation (2013)	**Belgique (Communauté française) :** Financement de places supplémentaires dans l'enseignement primaire et secondaire (2014)	**Irlande :** Réformes de l'enseignement supérieur, dont augmentation progressive des droits d'inscription dans l'enseignement supérieur (2011-15) et allocations ; *Third Level Bursary Scheme* (bourses du troisième degré) (2012)
	Mexique : *Programa Escuelas Dignas* (programme « Pour des écoles dignes ») (2013)	**Japon :** Programme de prêts étudiants sans intérêts (2012)
	République slovaque : Revalorisation annuelle du financement public alloué aux établissements primaires et secondaires (2011)	**Mexique :** Programmes de transferts monétaires en faveur des élèves/étudiants défavorisés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur (2008-12)
	République tchèque : Amendement à la loi sur l'éducation (2011) : formules de financement des établissements	**Nouvelle-Zélande :** *Aspire Scholarship* (bourse en faveur des élèves/étudiants défavorisés) (2009)
	Turquie : Loi sur les établissements d'enseignement privés : octroi d'un financement pour l'EFP (2013)	**Portugal :** Programme de bourses d'études post-licence (2013)
	FINANCEMENT DES UNIVERSITÉS	**Turquie :** Aide financière en faveur des étudiants étrangers (2012)
	Allemagne : *Qualitätspakt Lehre* (Pacte pour la qualité de l'enseignement) (2010) ; *Hochschulpakt* 2020 (Pacte pour la création de places supplémentaires dans l'enseignement supérieur – 2020) (2013)	
	Autriche : *Hochschulraum-Strukturmittelverordnung* (ordonnance sur les fonds structurels aux universités) (2012)	
	Estonie : Financement des établissements d'enseignement supérieur aux résultats (2013)	
	Finlande : Réforme du financement dans le cadre de la loi sur les universités (2009)	
	Hongrie : Loi sur le système national d'enseignement supérieur (2011)	
	Italie : *Fondo di finanziamento ordinario* (Fonds de fonctionnement) (2010); et *Fondo per la Programmazione* (Fonds de programmation) (2010)	
	Portugal : Mesures de maîtrise des coûts et définition de critères (2014)	

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, *www.oecd.org/edu/profiles.htm*.

Stratégies visant à garantir une utilisation efficiente des ressources : Les pays font appel à des stratégies de financement pour investir dans l'éducation et réagir à la crise. Ainsi :

- Les États-Unis, de même que d'autres États fédéraux, mettent au point des stratégies de financement pour encourager les acteurs régionaux et locaux à réformer, et pour récompenser ceux qui le font. En 2009, le ministère fédéral de l'Éducation des États-Unis a lancé *Race to The Top* (RTT), un programme de subventions accordées sur appel d'offres aux États pour les inciter à introduire des réformes et des innovations dans le secteur éducatif. Des subventions quadriennales leur sont octroyées sur la base du programme de réformes envisagé et des réformes couronnées de succès déjà mises en œuvre en matière de normes, de qualité du corps enseignant, de performance des élèves et des établissements, et de gestion de l'information et des données. Le ministère fédéral de l'Éducation a également mis sur pied les dispositifs *RTT-Early Learning Challenge*, pour l'éducation préscolaire, *RTT-Assessment*, pour l'évaluation, et *RTT-District* dans le but d'aider les États et les districts à engager des réformes ambitieuses dans d'autres domaines importants.
- En Allemagne, la *Zukunftsinvestitionsgesetz,* loi sur l'investissement pour l'avenir, a été adoptée dans le cadre du deuxième plan de relance (*Konjunkturpaket* II, 2009), adopté pour stimuler l'activité économique pendant la crise financière. Entre 2009 et 2011, le gouvernement fédéral a contribué au financement des investissements des *Länder* et des communes. Quelque 8.7 milliards EUR ont été débloqués pour l'ensemble du secteur de l'éducation, dont l'éducation préscolaire, les infrastructures scolaires et universitaires, les centres locaux de formation post-scolaire et la recherche.
- En réaction à la crise économique, la Grèce et l'Espagne se sont mobilisées pour accroître l'efficience de l'investissement dans l'éducation. La Grèce a créé, au sein du ministère de l'Éducation, une Direction centrale des questions économiques chargée de rechercher des pistes pour utiliser le budget alloué à l'éducation avec le plus d'efficacité et d'efficience possible. L'Espagne a, dans le cadre du décret-loi n° 14/2012, pris des mesures pour rationaliser l'utilisation des ressources affectées à l'éducation, en augmentant la charge de cours des enseignants, en modifiant les effectifs des classes, en ajustant l'offre d'enseignement à la demande et en révisant les frais d'inscription à l'université.

Financement des établissements d'enseignement : Les pays investissent pour mieux adapter le financement aux besoins des établissements et leur permettre d'améliorer leur offre d'enseignement et leurs infrastructures. Des mesures de ce type ont été prises dans le domaine de l'EAJE, de l'enseignement primaire et secondaire, et de l'enseignement supérieur. Ainsi :

- La Norvège a modifié les modalités d'attribution du financement de source nationale aux services d'EAJE, remplaçant la subvention affectée qui était allouée à l'accueil en jardin d'enfants par un financement inclus dans la dotation globale versée aux communes (2011). Ce changement a permis aux communes de disposer d'une latitude plus grande pour réaffecter les ressources. Il a cependant été nécessaire d'adopter des règles financières pour que les jardins d'enfants non municipaux bénéficient d'une égalité de traitement en matière de subventions publiques.
- La Belgique (Communauté flamande) et le Mexique investissent dans les infrastructures scolaires. La Communauté flamande de Belgique a créé une société DBFM (concevoir,

construire, financer, entretenir) dans le cadre d'un partenariat public-privé (2011), dans l'objectif d'améliorer l'infrastructure scolaire et de construire 211 établissements d'enseignement. Quant au Mexique, il a lancé le programme *Programa Escuelas Dignas* (« Pour des écoles dignes ») pour renforcer l'infrastructure scolaire en termes de sécurité, d'hygiène et d'adaptation du mobilier et des équipements.

- L'Australie compte parmi les rares pays qui ont envisagé de réformer en profondeur le financement des établissements. Une évaluation approfondie et indépendante de son système de financement (2010-11) a en effet démontré que les règles de financement, de responsabilisation et de transparence en place dans les établissements australiens ne conduisaient pas à de bons résultats pour tous les élèves, et que certains établissements étaient confrontés à des pénuries de ressources. Dans ce contexte, l'Australie a, dans le cadre de sa loi sur l'éducation (2013), mis au point un mécanisme de financement récurrent des établissements fondé sur leurs besoins.
- S'agissant de l'enseignement supérieur, les pays introduisent des mécanismes de financement qui subordonnent l'investissement dans les établissements à des critères de qualité. L'Estonie (2013) et l'Italie (2010) font appel à un système de financement fondé sur les résultats reposant sur divers types de critères. L'Estonie se fonde sur le degré d'internationalisation et la qualité globale, tandis que l'Italie conditionne le financement aux activités de recherche et développement, et aux effectifs régulièrement inscrits (création du Fonds de fonctionnement et du Fonds de programmation, 2010).

Financement alloué directement aux élèves : Les pays octroient des allocations ou des prêts à taux bonifié pour aider les élèves à accéder à l'enseignement secondaire et supérieur en levant les obstacles financiers à l'accès. Ainsi :

- La plupart des pays de l'OCDE accordent sous condition de ressources des allocations ou des bourses pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur. C'est par exemple le cas du Chili et de l'Irlande. Le Chili s'est fixé pour but de réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur à travers un programme de bourses d'enseignement supérieur (2012) qui renforce les dispositifs existants pour couvrir tout ou partie des droits d'inscription de l'ensemble des étudiants qui affichent des résultats satisfaisants et font partie des 60 % de ménages les plus modestes. En Irlande, où les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur ont augmenté et devraient atteindre 3 000 EUR à l'horizon 2015, un système de bourses du troisième degré (2012) a été créé pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur des élèves issus de milieux défavorisés. La bourse est allouée sur une base régionale aux élèves de milieux défavorisés, en fonction des résultats qu'ils ont obtenus aux épreuves de fin de deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Certains pays accordent aussi des prêts à taux bonifié aux étudiants de l'enseignement supérieur qui ne peuvent pas percevoir de bourse ou d'allocation complète. La Hongrie a créé un programme de prêts étudiants liés (2012), qui permet aux étudiants n'ouvrant pas droit à une allocation de bénéficier d'un prêt portant un taux d'intérêt fixe de 2 %. Le Japon a mis en place un programme de prêts étudiants sans intérêts (2012) et un système de prêts remboursables en fonction des revenus futurs en faveur des étudiants de l'enseignement supérieur. Aux États-Unis, le programme *Pay as You Earn* plafonne le montant des remboursements à 10 % du revenu mensuel. Tous ces programmes ont pour but de garantir que les étudiants disposent de ressources financières suffisantes pour pouvoir poursuivre leurs études sans avoir à s'endetter pour l'avenir.

Bibliographie

Banque mondiale (1994), *Governance: Development in Practice, The World Bank's Experience,* Banque Mondiale, Washington, DC, *http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1994/05/01/000009265_3970716142854/Rendered/PDF/multi0page.pdf*.

Fazekas, M. et T. Burns (2012), « Exploring the Complex Interaction between Governance and Knowledge in Education », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 67, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en*.

Grubb, N. (2009), *The Money Myth: School Resources, Outcomes, and Equity*, Russell Sage Foundation, New York.

Hewitt de Alcántara, C. (1998), « Uses and abuses of the concept of governance », *International Social Science Journal*, vol. 50, pp. 105-113.

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr*.

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 :* Les clés de la réussite des établissements d'enseignement, *Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr*.

OCDE (2012a), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr*.

OCDE (2012b), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr*.

OCDE (2012c), « Argent rime-t-il avec bonne performance dans l'enquête PISA ? », *Pisa à la loupe*, n° 13, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmg382zt-fr*.

OCDE (2012d), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-fr*.

OCDE (2011), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en*.

OCDE (2010), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-en*.

PARTIE II

Gros plan sur les réformes

© OCDE 2015

PARTIE II

Chapitre 7

Réformer l'évaluation dans le secteur éducatif

Quels sont les facteurs que doivent prendre en compte les responsables de l'action publique pour concevoir et mettre en œuvre les politiques d'évaluation ? Ce chapitre présente les facteurs communs à tous les systèmes éducatifs de l'OCDE qui contribuent à la réussite des politiques d'évaluation, tels qu'ils ont été recensés dans les travaux de recherche et à partir des programmes mis en œuvre ces dernières années. L'examen des réformes menées par le passé dans le domaine de l'évaluation peut aider les décideurs qui souhaitent repenser leurs politiques dans ce domaine.

Le présent chapitre met l'accent sur l'élaboration et la mise en œuvre de l'action publique dans trois domaines clés : l'évaluation des élèves pour l'apprentissage, l'auto-évaluation des établissements d'enseignement et l'évaluation des systèmes éducatifs. Dans chaque domaine, les principaux objectifs et les caractéristiques contextuelles de l'évaluation sont examinés afin de déterminer les éléments indispensables à la réussite des réformes et d'expliquer, au moyen de l'analyse des réformes passées, les pratiques et les facteurs pouvant contribuer à une mise en œuvre efficace des politiques publiques.

Principaux résultats

- Il est généralement admis que les mécanismes d'évaluation sont essentiels à l'amélioration des pratiques pédagogiques et de l'apprentissage des élèves, à la reconnaissance du travail des professionnels de l'enseignement et à la validation des résultats des élèves. Les pays sont confrontés à plusieurs difficultés dans le domaine de l'évaluation : ils doivent en effet élaborer un cadre cohérent pour les politiques d'évaluation, viser une amélioration des pratiques en classe et des résultats scolaires, et renforcer les moyens à tous les niveaux. Pour relever ces défis, il est crucial de comprendre quels sont les éléments et processus indispensables à la réussite de la conception et de la mise en œuvre des mesures d'évaluation, tant au niveau des élèves que des établissements et du système éducatif.
- Les politiques d'évaluation ont pour objectif de faire participer activement les élèves à leur apprentissage, de favoriser l'auto-évaluation des établissements et de fournir au public des informations détaillées sur les résultats obtenus. Elles doivent permettre au personnel des établissements d'enseignement de mieux comprendre les objectifs de l'évaluation, tout en leur donnant les moyens d'utiliser les outils prévus à cet effet. Pour garantir le bon fonctionnement des pratiques d'évaluation, les réformes doivent également renforcer les compétences du personnel en matière d'évaluation et assurer au processus un certain degré d'externalité (via notamment un évaluateur extérieur à l'établissement ou un outil de comparaison normalisé à l'échelon national). Au niveau du système éducatif, les politiques doivent dépasser le cadre de la simple mesure afin d'analyser les résultats de l'évaluation au regard des objectifs du système.
- Pour garantir l'application efficace des politiques, à chaque format d'évaluation doit correspondre un objectif spécifique et explicite, de manière à rallier l'adhésion du personnel de l'établissement et des élèves. Cela nécessite de renforcer les capacités et de nouer une collaboration entre les établissements et les évaluateurs extérieurs. Au-delà de la mobilisation des parties prenantes, la mise en œuvre des politiques doit aussi garantir la cohérence, au moyen d'une répartition judicieuse des responsabilités et de l'objectivité, tout en mesurant les effets obtenus au moyen de comptes-rendus réguliers et facilement accessibles.

Défis associés aux réformes de l'évaluation

De nombreux pays de l'OCDE ont lancé d'ambitieux programmes de réforme scolaire qui comprennent un volet important consacré à l'évaluation. Il est largement reconnu que les mécanismes d'évaluation sont essentiels à l'amélioration des pratiques pédagogiques et de l'apprentissage des élèves. Ils contribuent également à la reconnaissance et à la valorisation du travail des professionnels de l'enseignement, ainsi qu'à la validation des résultats des élèves. Il est clairement dans l'intérêt des élèves et de leurs familles, des enseignants et des systèmes éducatifs dans leur ensemble de promouvoir l'évaluation.

L'Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires* analyse les politiques et les pratiques dans 28 pays, et dispense des conseils aux pays sur l'intégration des mécanismes d'évaluation au sein d'un cadre cohérent en vue d'améliorer concrètement les performances des systèmes scolaires. Les conclusions de l'Examen montrent que les habitudes et les démarches adoptées en matière d'évaluation diffèrent d'un pays à l'autre. Néanmoins, tous les pays sont confrontés aux mêmes problématiques pour élaborer des cadres d'évaluation efficaces, notamment :

- **Adoption d'une démarche globale :** Dans la plupart des pays, il existe toute une gamme de dispositions relatives à l'évaluation des élèves, des enseignants et des établissements d'enseignement, définies séparément les unes des autres. L'une des principales difficultés consiste à réunir tous ces éléments disparates au sein d'un cadre cohérent, avec à la clé des synergies générées par la suppression des doublons et des incohérences entre les différentes méthodes d'évaluation.
- **Priorité aux élèves et à l'amélioration des pratiques en classe :** Le point fort de l'évaluation, c'est qu'elle offre la possibilité d'améliorer la raison d'être de l'éducation, à savoir l'apprentissage des élèves. Les responsables de l'action publique devraient encourager l'utilisation régulière des résultats de l'évaluation pour améliorer les pratiques en classe. Les élèves devraient participer pleinement et activement à leur apprentissage, et on devrait leur donner les moyens d'évaluer leurs propres progrès. Il faudrait également vérifier qu'ils acquièrent un raisonnement critique et des compétences sociales.
- **Renforcement des capacités à tous les niveaux :** Pour créer un cadre d'évaluation efficace, il faut développer les ressources à tous les échelons du système éducatif. Par exemple, les enseignants peuvent avoir besoin d'être formés à l'utilisation des outils d'évaluation formative, le personnel des établissements peut avoir besoin de renforcer ses compétences en matière de gestion de données, tandis que les chefs d'établissement (qui se concentrent souvent sur les tâches administratives) peuvent avoir besoin de renforcer leurs compétences en matière de direction pédagogique et leurs capacités en termes d'évaluation. Par ailleurs, un effort centralisé pourrait être nécessaire pour mettre au point une base de connaissances, des outils et des lignes directrices visant à accompagner les activités d'évaluation.

En s'appuyant sur l'Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires, le présent chapitre illustre la manière dont les pays relèvent ces défis pour mettre en œuvre les politiques dans trois domaines : l'évaluation des élèves pour l'apprentissage, l'auto-évaluation des établissements et l'évaluation des systèmes éducatifs. Chaque section fournit une analyse des principaux objectifs stratégiques, des facteurs contextuels pertinents, des principaux volets des réformes à prendre en compte, et des processus indispensables à une mise en œuvre efficace, ainsi que des exemples de réforme dans différents pays.

* L'OCDE a mené, sur une période de trois ans, un examen des politiques et des pratiques de 28 pays en matière d'évaluation, qui a abouti à la publication d'un rapport intitulé *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment Review* (OCDE, 2013), *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*. Outre ce rapport de synthèse international, l'examen a également débouché sur 25 rapports préparés par les pays participants, 15 rapports préparés par des équipes externes et plusieurs documents de recherche.

L'évaluation des élèves au service de l'apprentissage

Les résultats de l'évaluation des élèves devraient être utilisés afin d'améliorer leur apprentissage. Un grand nombre de travaux de recherche ont été menés à l'échelle mondiale quant à l'utilisation des évaluations des élèves aux fins de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage : certains chercheurs sont parvenus à la conclusion que les progrès accomplis par le biais de l'évaluation pour l'apprentissage (également désignée évaluation formative) figurent parmi les plus importants dont il ait jamais été fait état pour des interventions pédagogiques.

Les politiques et les pratiques actuellement en vigueur dans nombre de pays soulignent l'importance de l'évaluation pour l'apprentissage (ou évaluation formative), qui doit être intégrée aux interactions quotidiennes en classe. Traditionnellement, l'évaluation est considérée comme un élément distinct de l'enseignement et de l'apprentissage, par exemple sous forme de test ou d'examen à la fin d'une partie du programme. Cependant, dans les pays de l'OCDE, les classes sont de plus en plus diverses en ce qui concerne l'origine et les acquis des élèves, tandis que l'on attend de plus en plus des enseignants qu'ils déterminent les connaissances déjà acquises par les élèves afin de répondre à leurs besoins pédagogiques particuliers. Il faut, pour ce faire, mettre en place des activités continues d'évaluation en classe. C'est pourquoi la théorie relative aux objectifs de l'évaluation a considérablement évolué au cours des dernières décennies.

Au vu des avantages largement reconnus de l'utilisation des résultats de l'évaluation au service de l'enseignement et de l'apprentissage, de nombreux systèmes éducatifs dans la zone OCDE ont mis au point des cadres d'action (législations ou réglementations nationales ou locales) en vue de promouvoir et de soutenir le recours à l'évaluation pour l'apprentissage (ou évaluation formative) en classe. Plusieurs pays ont également adopté des évaluations normalisées à des fins formatives au niveau des établissements. Ces réformes ont pour principaux objectifs :

- de cerner les difficultés d'apprentissage des élèves, de diagnostiquer les besoins d'apprentissage et de différencier l'enseignement en conséquence ;
- d'assurer un retour d'information régulier aux élèves, afin qu'ils puissent l'intégrer à leur processus d'apprentissage ;
- d'aider les élèves à prendre des risques et à faire des erreurs en classe, de sorte qu'ils se sentent à l'aise pour dire qu'ils n'ont pas compris quelque chose et qu'ils apprennent mieux ;
- de faire participer activement les élèves à leur apprentissage et à leur évaluation ; et
- de permettre aux élèves et aux enseignants de mener une réflexion sur le processus d'apprentissage.

Facteurs contextuels pertinents

Plusieurs facteurs contextuels pertinents sous-tendent les décisions relatives à la mise en œuvre des réformes en faveur de l'évaluation formative. Cette dernière s'inscrit généralement dans des cadres plus larges d'évaluation des élèves et elle doit être mise en œuvre avec précaution en complément des évaluations sommatives réalisées pour évaluer et valider les résultats des élèves à différents moments dans le temps. Par ailleurs, de nombreux pays utilisent les résultats des évaluations des élèves à des fins très diverses, notamment pour responsabiliser les enseignants et les établissements, ou pour assurer le

suivi de la qualité du système éducatif. Il existe souvent des tensions entre l'engagement à l'égard de l'évaluation formative et les pressions exercées par l'opinion publique, les parents et la sphère politique qui souhaitent plus de transparence, sous la forme de notes et de classements. On observe aussi des disparités entre les systèmes éducatifs en ce qui concerne le rôle des évaluations externes normalisées dans les établissements. Dans les pays où les enseignants ont l'habitude de travailler avec des tests et des données externes, il peut être plus facile d'intégrer un test formatif externe dans le fonctionnement quotidien des établissements. La culture de l'évaluation et la compréhension qu'ont les enseignants de différents aspects liés à la fiabilité et à la validité déterminent aussi dans quelle mesure ils seront à même de mettre au point leurs propres évaluations et de définir des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation en concertation avec leurs élèves.

Éléments indispensables à la réussite des réformes

Pour réussir les réformes, il faut notamment montrer la voie à suivre pour améliorer la compréhension de l'évaluation formative, placer les élèves au centre des cadres d'évaluation, donner aux enseignants les moyens d'utiliser l'évaluation des élèves pour les faire progresser, et élaborer des outils et des instruments adaptés pour étayer les pratiques en matière d'évaluation.

Orientations visant à mieux faire connaître l'évaluation formative

Dans la plupart des pays, les enseignants ont de longue date la responsabilité des évaluations sommatives en classe, c'est pourquoi il peut se révéler difficile de favoriser une solide compréhension de l'évaluation formative dans les établissements d'enseignement. On ne comprend en effet pas toujours dans quelle mesure l'évaluation pour l'apprentissage nécessite une véritable évolution des mentalités des enseignants, ainsi que des changements en profondeur dans les pratiques d'évaluation utilisées en classe. La difficulté consiste à définir des orientations claires et à communiquer de manière transparente pour veiller à ce que les enseignants ne se contentent pas d'employer des méthodes superficielles d'évaluation formative, en ayant par exemple recours à une série de petits tests pour préparer un examen final de type sommatif ou en fournissant aux élèves un retour d'information non détaillé. L'évaluation formative doit être détachée de l'obligation de validation des performances. Elle doit avoir pour objectif de repérer les idées fausses ou les lacunes des élèves afin de modifier l'enseignement dispensé et de fournir un retour d'information. Pour qu'il soit pleinement efficace, le retour d'information fourni aux élèves doit être régulier, détaillé et précis, et leur proposer par exemple des étapes concrètes à suivre pour continuer de progresser.

Placer les élèves au centre des cadres d'évaluation

Une vision et une direction sont également essentielles pour veiller à ce que les élèves soient placés au centre du processus d'évaluation et participent activement au suivi de leurs progrès. Les recherches menées récemment dans le domaine de l'éducation soulignent l'importance de l'évaluation comme processus de métacognition, permettant aux apprenants de prendre conscience de leurs propres processus de pensée, de suivre leurs acquis et d'adapter leur apprentissage afin d'approfondir leur compréhension. Par exemple, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont des outils puissants par le biais desquels les élèves apprennent à connaître des normes et des critères afin de juger leur propre travail et celui de leurs camarades, ce qui peut favoriser un plus grand sentiment de

contrôle et de responsabilité pour l'apprentissage à l'école et tout au long de la vie. Néanmoins, il faut du temps et un dispositif de soutien adapté en classe pour acquérir les compétences nécessaires à l'auto-évaluation et à l'auto-discipline.

Donner aux enseignants les moyens dont ils ont besoin

Pour veiller à ce que l'engagement des pouvoirs publics à l'égard de l'évaluation formative soit suivi par des actions concrètes en classe, il est nécessaire d'investir de manière continue pour donner aux enseignants les moyens de s'impliquer dans l'évaluation formative. Il faut, en priorité, renforcer l'aptitude des enseignants à interpréter les résultats des évaluations des élèves (notamment des examens normalisés) en vue d'améliorer l'instruction en classe. Pour ce faire, les enseignants doivent être sensibilisés aux différents facteurs susceptibles d'influencer la validité et la fiabilité des résultats, et acquérir l'aptitude à interpréter les résultats des évaluations, à déterminer les actions adaptées à mener et à suivre les progrès accomplis. La formation des enseignants à l'évaluation formative doit aussi les aider à recenser les informations les plus adaptées à différentes utilisations, à fournir aux élèves un retour d'information efficace et à faire participer les élèves à leur propre évaluation.

Élaborer des outils d'évaluation

Des outils et des instruments adaptés peuvent aussi étayer les pratiques des enseignants en matière d'évaluation. Les évaluations centralisées dont les enjeux ne sont pas importants peuvent servir d'indicateurs aux élèves et aux enseignants, en rappelant les objectifs d'apprentissage définis à l'échelon national, et ils peuvent offrir aux enseignants des outils pédagogiques intéressants. Cependant, de nombreux systèmes rencontrent des difficultés pour utiliser efficacement les évaluations externes à des fins formatives. Souvent, les données recueillies dans le cadre des évaluations à grande échelle ne sont pas suffisamment détaillées pour diagnostiquer les besoins individuels des élèves, tandis que les résultats peuvent être transmis trop tardivement aux établissements pour avoir un effet sur l'apprentissage des élèves testés. Si les évaluations normalisées à grande échelle peuvent être utiles pour fournir un premier aperçu des domaines qui requièrent plus d'attention, d'autres instruments de diagnostic plus fins sont nécessaires pour déterminer les causes des mauvais résultats et mettre au point une intervention pédagogique adaptée.

Processus pour une mise en œuvre efficace

Si les cadres d'action existants témoignent de l'attention importante accordée à l'évaluation formative par les pouvoirs publics, il est tout aussi crucial de veiller à la mise en œuvre efficace de ce type d'évaluation. Les données recueillies sur différentes méthodes montrent que l'évaluation peut soutenir ou au contraire limiter la motivation et les résultats des élèves, en fonction de la manière dont elle est mise en œuvre et utilisée. Les évaluations qui ne sont pas déployées et utilisées correctement peuvent contribuer à aliéner les élèves (et les enseignants) du système éducatif et à renforcer les inégalités en matière d'éducation. À l'inverse, si elles sont minutieusement préparées, alignées sur les objectifs d'apprentissage et centrées sur l'élève, les évaluations peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires et à résorber les inégalités.

L'utilisation d'une évaluation à des fins à la fois formatives et sommatives peut générer des tensions. Les systèmes d'évaluation qui sont utiles pour l'apprentissage et le

suivi perdent généralement une grande part de leur crédibilité dès lors qu'on leur attache des enjeux importants pour les élèves, les enseignants ou les établissements. L'explication : les évaluations dont les enjeux sont élevés ont des effets négatifs indirects, comme l'exclusion de certaines parties du programme ou une préparation excessive aux examens, qui tendent à annuler les effets positifs attendus. Il y a des risques à utiliser un seul test à des fins trop nombreuses, notamment lorsque l'information idéalement requise dans chaque cas n'est pas la même.

Pour les pays, l'une des problématiques clés en termes de gouvernance consiste à définir une stratégie d'évaluation claire, dans laquelle les différentes méthodes d'évaluation formative et sommative, élaborées à l'échelon national et local, servent des objectifs précis, et où le format de l'évaluation correspond à ces objectifs. Une communication transparente sur l'objectif principal d'un outil d'évaluation est indispensable pour veiller à ce que les résultats de l'évaluation soient utilisés efficacement. Il est capital de communiquer clairement sur les informations que les différents types d'évaluation peuvent – et ne peuvent pas – fournir. L'encadré 7.1 présente trois exemples de stratégies adoptées par différents pays pour relever ces défis.

Encadré 7.1. **Nouvelle-Zélande, Norvège et Pays-Bas : Veiller à ce que les résultats de l'évaluation soient utilisés à des fins d'amélioration de l'apprentissage des élèves**

Nouvelle-Zélande : une communication claire sur les objectifs de l'évaluation

Dans sa note d'information sur l'évaluation (2010), le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande expose sa vision dans ce domaine. Il décrit le cadre à mettre en place pour garantir une utilisation efficace de l'évaluation en vue de promouvoir une amélioration à tous les niveaux du système scolaire. Dans sa note, le ministère affirme la place centrale que doit occuper l'évaluation dans un système d'enseignement et d'apprentissage efficace. La note met l'accent sur six principes clés : 1) l'élève doit être au centre du système ; 2) le programme doit étayer l'évaluation ; 3) il est crucial de renforcer les moyens dédiés à l'évaluation afin de parvenir à une amélioration ; 4) le système doit être tenu de rendre des comptes ; 5) l'utilisation de données issues de sources multiples permet une réaction plus précise ; et 6) l'efficacité de l'évaluation dépend de la qualité des interactions et des relations. Pour encourager l'adoption de pratiques d'évaluation efficaces dans les établissements, le ministère a décidé de répertorier les outils existants d'évaluation des élèves. L'objectif : aligner certains de ces outils sur les normes nationales et dresser une liste des outils d'évaluation afin d'aider les professionnels de l'enseignement à choisir celui qui est le plus adapté à leur objectif.

Source : Nusche, D. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en*.

Norvège : une stratégie de renforcement des capacités des enseignants en matière d'évaluation formative

En Norvège, les établissements d'enseignement ont désormais l'obligation d'utiliser l'évaluation pour l'apprentissage. Pour aider les enseignants à répondre aux exigences de l'évaluation formative, la Direction de l'éducation et de la formation a créé un site web dédié proposant une large gamme de contenus et d'outils, comme des questions destinées à susciter la réflexion, des films, des outils d'évaluation et des travaux de recherche sur le sujet, ainsi que des exemples des différentes manières de documenter les pratiques en matière d'évaluation formative. Parallèlement, on prend de plus en plus conscience que les enseignants ne sont généralement pas formés à l'évaluation formative et que l'expertise sur laquelle peuvent s'appuyer les chefs d'établissement dans ce domaine à l'échelon national est très limitée. Pour remédier à cette situation, le ministère de l'Éducation et de la Recherche et la Direction de l'éducation et de la formation ont fait de

Encadré 7.1. **Nouvelle-Zélande, Norvège et Pays-Bas : Veiller à ce que les résultats de l'évaluation soient utilisés à des fins d'amélioration de l'apprentissage des élèves** *(suite)*

l'évaluation formative une priorité de la politique de l'éducation et du développement professionnel, et ont lancé plusieurs programmes de soutien et réseaux d'apprentissage aux niveaux régional, local et des établissements. Ainsi, le programme Évaluation pour l'apprentissage (2010-14) s'articule autour de réseaux d'apprentissage implantés à l'échelon local et régional, dans lesquels les spécialistes peuvent partager leur expérience et mener une réflexion commune sur les pratiques efficaces. Les collectivités locales qui participent à ces réseaux emploient une personne en charge de l'évaluation formative, qui aide à la gestion du projet sur le plan local. Ces points de contact participent aux ateliers dédiés à l'évaluation pour l'apprentissage organisés par la Direction. Le programme propose aussi des ressources en ligne, parmi lesquelles des outils et des vidéos sur la manière d'utiliser efficacement l'évaluation formative en classe.

Source : Nusche, D. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en*.

Pays-Bas : un outil externe au service de l'évaluation formative à l'école

Au milieu des années 80, les écoles primaires ont commencé à utiliser un système de suivi des élèves, baptisé LVS (*Leerling Volg Systeem*), mis au point par le CITO. Des systèmes comparables de suivi des élèves ont ensuite été mis en œuvre dans le secondaire et aujourd'hui, tous les établissements secondaires en sont dotés. Le système LVS du CITO pour l'enseignement primaire s'articule autour d'un ensemble cohérent de tests normalisés à l'échelon national pour l'évaluation longitudinale des résultats des élèves tout au long du primaire, ainsi que d'un dispositif d'enregistrement manuel ou automatisé des progrès des élèves. Le système LVS couvre le langage (compréhension de l'écrit incluse), les mathématiques, les compétences en géographie, en histoire et en biologie, le développement socio-affectif, l'anglais, les sciences et la technologie. Ce sont les établissements qui, de leur propre initiative, adoptent ce système, dont ils assument le coût. Le système LVS a pour principal objectif d'évaluer, de manière formative, les performances des élèves et leurs connaissances dans certaines matières clés au regard de leur niveau de scolarité. La théorie des réponses aux items est appliquée aux scores obtenus par les élèves aux tests du LVS, afin de calculer la trajectoire suivie dans le primaire. Depuis 2003, le système LVS comprend également des tests informatiques, évolutifs pour certains. Les formats de présentation disponibles sont les suivants :

- Le rapport par élève se présente sous forme d'un graphique illustrant les progrès accomplis au fil des années. Les données issues des enquêtes nationales servent de cadre de référence, sur la base des centiles, de sorte que le positionnement d'un élève par rapport aux cinq groupes de référence (25 % de scores les plus élevés, scores légèrement supérieurs à la moyenne, scores légèrement inférieurs à la moyenne, scores largement inférieurs à la moyenne et 10 % de scores les moins élevés) soit immédiatement visible dans le graphique correspondant.
- Pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui fréquentent des établissements spécialisés, un autre type de rapport est disponible. Il illustre également le niveau de l'élève et montre comment interpréter ses résultats par comparaison avec ceux des élèves du même âge qui suivent un enseignement de type général.
- L'enquête par groupe illustre les résultats de l'ensemble des élèves d'un même groupe sur plusieurs années, sous forme de tableau. À chaque élève correspond un score d'aptitude à différents moments, ainsi qu'un score de niveau.

Source : OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

Mieux faire connaître l'auto-évaluation des établissements d'enseignement

Il est capital, pour l'amélioration des établissements et l'assurance qualité, de mieux faire connaître l'auto-évaluation des établissements d'enseignement et de renforcer sa place au sein des systèmes scolaires. De plus en plus d'éléments mettent en évidence le lien crucial entre une auto-évaluation efficace des établissements et les mesures d'amélioration de la qualité de ces derniers. Les systèmes éducatifs de la zone OCDE ont, en grande majorité, imposé aux établissements des obligations d'auto-évaluation, dont la nature varie toutefois considérablement. Les principaux objectifs sont les suivants :

- montrer que les établissements sont les mieux placés pour analyser leur propre environnement, leurs performances et leurs lacunes ;
- favoriser une évaluation régulière de l'efficacité des structures et des processus en place dans les établissements, et des acquis des élèves ; et
- mobiliser l'ensemble de la communauté scolaire dans le processus d'auto-évaluation, afin qu'elle se l'approprie et qu'elle s'appuie sur ses résultats pour améliorer en permanence l'enseignement et l'apprentissage à l'école.

Différentes approches peuvent être utilisées pour développer une culture de l'auto-évaluation des établissements. Cela peut ainsi passer par le fait de demander aux établissements de promouvoir la planification stratégique, notamment en élaborant des plans sur 4 ou 5 ans, et en rendant régulièrement compte des progrès accomplis, ou en établissant des rapports annuels sur les résultats, les défis et les stratégies d'amélioration. Les évaluations externes des établissements peuvent apporter plus de profondeur et d'ampleur aux auto-évaluations, en fournissant des informations de référence pertinentes, des données comparatives provenant d'autres établissements, ou de nouvelles idées susceptibles d'aider l'établissement à étendre son évaluation, à interpréter ses propres données et à évaluer sa qualité. Dans les systèmes dotés de mécanismes d'évaluation externe, ces derniers peuvent être adaptés pour encourager le renforcement des pratiques d'auto-évaluation. Pour les autres systèmes, il pourrait être utile d'intégrer des évaluations externes afin d'optimiser l'efficacité de l'auto-évaluation des établissements.

Facteurs contextuels pertinents

Plusieurs facteurs contextuels importants sous-tendent les décisions relatives à la promotion de l'auto-évaluation des établissements, parmi lesquels l'autonomie dont bénéficient les établissements au sein du système éducatif et les structures de direction au sein des établissements. On observe une tendance généralisée vers une plus grande autonomie des établissements, et plusieurs systèmes ont adopté des réglementations spécifiques en vue de souligner la responsabilité des établissements vis-à-vis de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. La culture de l'évaluation dans les établissements est plus ou moins développée selon les systèmes scolaires. Dans de nombreux pays, les activités d'auto-évaluation sont initiées par les établissements individuels ou les groupes d'établissements (par exemple en Allemagne, en Australie, au Canada et en Angleterre [Royaume-Uni]). L'Examen de l'OCDE montre que, même dans les systèmes scolaires où la culture de l'évaluation des établissements est relativement bien développée, on observe de fortes disparités entre les établissements en ce qui concerne leurs capacités d'auto-évaluation. Il semble que les pouvoirs publics s'engagent de manière déterminée en faveur de l'auto-évaluation. Ainsi, depuis 2001, les pays de l'Union européenne enregistrent un vaste mouvement de soutien de la sphère politique en faveur de l'auto-évaluation.

D'autres facteurs importants entrent en jeu : existence d'un mécanisme établi pour l'évaluation externe, comme un comité d'examen ou une inspection des établissements, ou définition de mesures objectives des performances pour l'ensemble des établissements, comme les résultats obtenus aux évaluations et/ou examens nationaux.

Éléments indispensables à la réussite des réformes

Pour promouvoir une auto-évaluation efficace des établissements d'enseignement, il faut notamment : veiller à ce que les activités d'auto-évaluation se concentrent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ; renforcer en priorité les capacités et dégager des moyens pour l'auto-évaluation ; promouvoir une vision commune de la qualité des établissements et leur proposer des outils d'aide ; et intégrer une évaluation externe afin de garantir la validité des résultats de l'auto-évaluation.

Mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

Lorsqu'elle ne se limite pas à respecter une obligation et qu'elle est efficace, l'auto-évaluation des établissements d'enseignement contribue à améliorer leurs performances. La qualité de l'enseignement est essentielle à la qualité de l'apprentissage des élèves et elle constitue la principale variable sur laquelle peut jouer l'établissement. Par conséquent, toute réforme visant à mieux faire connaître l'auto-évaluation doit veiller à ce que les activités d'évaluation soient axées sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et sur les liens avec le vécu des élèves et leurs résultats scolaires. Pour ce faire, il est nécessaire de développer une culture d'ouverture et de réflexion sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, observation en classe comprise. C'est aussi un moyen important de souligner que l'auto-évaluation doit faire participer activement tous les membres du personnel des établissements et établir un lien avec leur travail.

Donner la priorité au renforcement des capacités et dégager des moyens pour l'auto-évaluation

Il faut reconnaître explicitement que le processus d'auto-évaluation dépend de la capacité des chefs d'établissement à favoriser l'implication, mobiliser les ressources et offrir au personnel une formation et un soutien adaptés. L'élaboration de profils de compétences nationaux et/ou professionnels pour les chefs d'établissement et leurs adjoints devrait clarifier l'importance du processus d'auto-évaluation des établissements, y compris de l'observation en classe, dans le cadre des fonctions du chef d'établissement. Les chefs d'établissement doivent pouvoir s'appuyer sur une formation aux techniques d'observation, d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, et de communication d'informations. Il est également possible d'avoir recours à des structures pour renforcer leur aptitude à mettre en œuvre des processus efficaces d'auto-évaluation, par exemple en créant de nouvelles fonctions d'évaluation à l'intérieur de l'établissement pour différents membres du personnel (mise en place, par exemple, d'équipes chargées de l'amélioration des performances de l'établissement ou de l'analyse des données). Il est capital de veiller à ce que tous les membres du personnel de l'établissement qui assument des responsabilités en matière d'évaluation soient dotés des compétences nécessaires s'agissant de l'observation en classe, des entretiens, de la collecte de données, de l'analyse, et de l'interprétation des résultats, afin de garantir la validité et la fiabilité du processus d'évaluation et de faciliter la compréhension des résultats de l'évaluation.

Promouvoir une vision commune de la qualité des établissements et leur proposer des outils dédiés

L'utilisation de normes et de critères de référence clairement définis est essentielle à l'efficacité de l'auto-évaluation. La mise au point d'un ensemble de critères de qualité à l'échelon national pour les établissements d'enseignement, s'intégrant par exemple dans un cadre de qualité des établissements, peut constituer un outil de référence utile pour l'auto-évaluation. Un cadre national de qualité des établissements d'enseignement pourrait s'appuyer sur les recherches internationales qui mettent en évidence les caractéristiques des établissements performants, ainsi que sur les stratégies efficaces recensées à l'échelon national et local. Les établissements peuvent utiliser ce cadre pour définir leurs propres critères d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et, partant, leurs objectifs de développement stratégique. Il est également important d'examiner régulièrement le cadre de qualité des établissements à la lumière de l'expérience pratique, des résultats des évaluations et des recherches plus récentes.

Les établissements peuvent également tirer profit des ressources et des outils d'auto-évaluation qui ont été approuvés (voire développés) au niveau national, qui constituent des supports fiables et diversifiés. Entre autres outils, les enquêtes réalisées auprès des parties prenantes peuvent être utilisées par les établissements pour interroger la communauté scolaire dans son ensemble quant à sa perception de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'établissement concerné. Les systèmes de gestion de l'information sur les établissements peuvent améliorer l'efficience des comptes rendus réguliers et les optimiser à l'aide de programmes analytiques supplémentaires, afin de donner plus de moyens aux établissements pour suivre et analyser les principaux résultats.

Intégrer une évaluation externe afin de garantir la validité des résultats de l'auto-évaluation

En mettant fortement l'accent sur l'auto-évaluation, on part du principe que les établissements d'enseignement sont les mieux placés pour analyser leurs propres environnements, performances et lacunes. La mise à disposition d'une base de données comparables pour tous les établissements permet de mener une réflexion critique sur le positionnement des établissements les uns par rapport aux autres. Tous les pays recueillent régulièrement des informations auprès des établissements dans le cadre des systèmes de reddition de comptes, qui peuvent être utilisées pour compiler des données de référence sur les indicateurs clés. De la même manière, la tendance en faveur des évaluations nationales donne l'occasion de fournir aux établissements un retour d'information sur les données de performances comparables dans des domaines clés. Les données comparatives sont utiles pour les établissements, mais de nombreux pays pourraient tirer davantage profit des technologies pour améliorer la pertinence des résultats au regard des pratiques pédagogiques, en fournissant un retour d'information plus rapide et des analyses sur mesure. Lorsqu'il existe une base de données comparables pour l'évaluation des établissements et un mécanisme reconnu pour l'évaluation externe, les organismes chargés de l'évaluation externe peuvent se concentrer sur les modalités de l'auto-évaluation des établissements et l'utilisation des résultats de cette évaluation pour améliorer l'apprentissage des élèves, ou ils peuvent même collaborer avec l'établissement pour valider son plan d'auto-évaluation et d'amélioration.

Processus pour une mise en œuvre efficace

La mise en œuvre des activités d'auto-évaluation doit faire en sorte de mobiliser le personnel de l'établissement et les élèves, afin d'éviter qu'elles ne soient limitées à l'équipe de direction. De plus en plus, on reconnaît la nécessité de mobiliser l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire dans le processus d'auto-évaluation. Toutefois, il apparaît également qu'un niveau de confiance élevé et un engagement déterminé de la communauté scolaire sont indispensables pour ce faire. Comme indiqué ci-dessus, cela implique de reconnaître le rôle clé joué par les chefs d'établissement dans la mise en œuvre d'une culture efficace de l'auto-évaluation. Néanmoins, d'autres acteurs importants de la communauté scolaire ont aussi un rôle essentiel à jouer dans l'auto-évaluation, comme par exemple les gestionnaires d'établissement (*school governors* au Royaume-Uni), ou même un groupe de volontaires ayant des capacités d'évaluation limitées.

Pour valider les résultats de l'auto-évaluation, une approche stratégique est nécessaire. Les responsables des évaluations externes doivent pouvoir actualiser leurs compétences afin d'être en mesure de valider l'auto-évaluation des établissements, voire de travailler en concertation avec les établissements sur leur auto-évaluation. Une formation adaptée est donc indispensable, ainsi qu'une planification stratégique de

Encadré 7.2. **Luxembourg et Irlande du Nord (Royamue-Uni) : mieux faire connaître l'auto-évaluation des établissements d'enseignement**

Luxembourg : instaurer des obligations en matière de planification du développement des établissements

Au Luxembourg, l'évaluation des établissements n'est pas encore pleinement ancrée dans les pratiques. Il n'existe pas de mécanisme officiel pour l'évaluation externe et seul un système de reddition de comptes annuels a été mis en place. En 2009, une grande stratégie a été lancée en vue de favoriser une culture de l'évaluation régulière des établissements. Une Agence pour le développement de la qualité scolaire (ADQS) a été créée au sein du ministère et une réglementation a été mise en place pour « l'enseignement fondamental » (niveaux 0 et 1 de la CITE), afin d'élaborer un plan de développement des établissements, dans un premier temps sur un cycle de quatre ans, puis sur un cycle de trois ans depuis 2013. Cette mesure a été adoptée dans le contexte d'une réforme visant à axer l'enseignement fondamental sur le développement des compétences des élèves en quatre étapes clés, réforme qui s'est accompagnée de l'introduction d'évaluations nationales des élèves à l'une de ces étapes (cycle 3) et dans le premier cycle du secondaire. Chaque établissement a mis en place de nouvelles équipes et de nouvelles structures organisationnelles jouant également un rôle dans le processus de développement de l'établissement. L'ADQS a suivi étroitement les établissements dans la planification de leur développement et, fin 2011, toutes les écoles fondamentales avaient mis au point un plan de développement sur quatre ans. L'ADQS a notamment mis fortement l'accent sur les mesures visant à aider les établissements à analyser les données et elle assure un retour d'information à partir des examens nationaux et des autres outils d'évaluation, tout en dispensant des conseils et en faisant partager ses connaissances en matière d'analyse. Chaque année, l'établissement doit évaluer la mise en œuvre de son plan de développement, ce qui suppose d'examiner dans quelle mesure les objectifs annuels ont été atteints et d'adapter ceux à mettre en œuvre au cours de l'année suivante. En s'appuyant sur l'expérience acquise dans la mise en œuvre de plans de développement, l'ADQS a travaillé à la mise au point d'un cadre d'évaluation de la qualité des établissements et de conseils méthodologiques, avec des exemples d'outils d'évaluation que les établissements peuvent choisir d'utiliser.

Source : Shewbridge, C. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264116801-en*.

Encadré 7.2. **Luxembourg et Irlande du Nord (Royamue-Uni) : mieux faire connaître l'auto-évaluation des établissements d'enseignement** *(suite)*

Irlande du Nord (Royaume-Uni) : s'appuyer sur l'évaluation externe des établissements pour améliorer l'efficacité de l'auto-évaluation

En Irlande du Nord, l'évaluation des établissements d'enseignement est bien établie. Au sein du ministère de l'Éducation, l'inspection dédiée à l'enseignement et à la formation (*Education and Training Inspectorate*) procède à des évaluations régulières des établissements, fondées sur un cadre d'inspection de la qualité qu'elle publie et qu'elle encourage les établissements à utiliser. Depuis 1998, les établissements d'enseignement sont tenus d'élaborer des plans de développement ; ils s'appuient sur les logiciels analytiques et les systèmes d'information mis au point par des organes dédiés, et bénéficient de séries de données comparatives sur mesure compilées par le ministère de l'Éducation. Les données de l'*Education and Training Inspectorate* montrent qu'un grand nombre d'établissements ont recours à des activités d'auto-évaluation très poussées, tandis que les activités d'évaluation ne sont pas suffisamment développées dans d'autres. Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation a récemment pris des mesures visant à mieux faire connaître l'auto-évaluation des établissements. En 2010, les obligations relatives aux plans de développement des établissements ont été modifiées pour préciser les domaines qui doivent faire l'objet d'une auto-évaluation. Ces mesures soulignent aussi la responsabilité de l'établissement à l'égard de son propre développement et le rôle joué par l'auto-évaluation. Parallèlement, l'auto-évaluation joue un rôle de plus en plus important dans l'évaluation externe des établissements : l'approche retenue par l'établissement à l'égard de son plan de développement est examinée dans le cadre de l'évaluation externe, et on instaure progressivement une approche plus proportionnelle de l'inspection des établissements d'enseignement. Le processus d'inspection est aussi utilisé pour doter les chefs d'établissement de moyens plus importants en matière d'évaluation. Un concours est ouvert à tous les chefs d'établissements et aux autres personnels de direction afin de participer à l'évaluation externe en tant que membre d'une équipe d'inspection. Les candidats retenus peuvent participer à deux inspections au maximum par an, en qualité d'évaluateurs associés. Ils sont formés par l'*Education and Training Inspectorate* aux procédures d'évaluation externe et aux indicateurs de performance. Ainsi, ils participent non seulement à l'inspection d'autres établissements, mais ils acquièrent aussi les compétences professionnelles nécessaires pour suivre, évaluer et améliorer l'enseignement dans leur propre établissement.

Source : Shewbridge, C. et al. (2014), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Northern Ireland, United Kingdom, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264207707-en*.

l'intensité et de la fréquence requises pour les évaluations externes. La mise en œuvre d'un système d'évaluation externe des établissements mobiliserait d'importantes ressources et impliquerait un engagement à doter les évaluateurs des moyens adéquats. L'encadré 7.2 illustre comment certains pays s'efforcent de relever ces défis.

Adopter une approche globale à l'égard de l'évaluation des systèmes éducatifs

L'évaluation des systèmes éducatifs doit s'inscrire dans une approche globale, de manière à assurer le suivi de l'ensemble des objectifs nationaux en matière d'éducation. L'évaluation des systèmes correspond aux stratégies de suivi et d'évaluation des performances du système éducatif dans son ensemble, mais aussi des performances des systèmes éducatifs infranationaux.

L'évaluation des systèmes éducatifs a un rôle clé à jouer dans le cadre d'évaluation, compte tenu de l'importance croissante accordée à l'élaboration de l'action publique fondée sur des faits et du renforcement des obligations de transparence. Les objectifs nationaux d'éducation peuvent être exhaustifs et couvrir un champ étendu, mais les

systèmes nationaux de suivi peuvent offrir des informations relativement limitées. En règle générale, les pays ont recours à de nombreux outils différents pour évaluer leurs systèmes éducatifs (recherche sur l'enseignement, examens nationaux, cadres d'indicateurs, enquêtes internationales), mais ces outils ont été établis à différents moments et peuvent évoluer en fonction de différents besoins sans véritable coordination. La difficulté consiste à élaborer une approche globale en matière d'évaluation des systèmes éducatifs, intégrant ces différents outils de manière cohérente.

Au vu du rôle de référence joué par les objectifs d'apprentissage des élèves pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, plusieurs systèmes éducatifs de l'OCDE ont mis en place des cadres exhaustifs pour l'évaluation des systèmes éducatifs. L'objectif : veiller à ce que les résultats de ces évaluations fournissent une vaste base d'informations utiles pour l'élaboration des politiques publiques, prenant en compte l'ensemble des objectifs d'apprentissage des élèves. Les réformes menées dans ce sens ont les objectifs suivants :

- fournir des informations complètes au grand public quant à la qualité et à l'équité dans le système éducatif, ainsi qu'un retour d'information sur les réformes du système éducatif ;
- aider les parties prenantes à se concentrer sur les principaux objectifs et les grands défis du système éducatif dans son ensemble ; et
- étayer la planification et l'élaboration des politiques publiques afin d'améliorer les processus et les résultats.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, des systèmes de suivi ont été mis au point pour répondre à la demande d'informations régulières sur les résultats à différentes étapes du système éducatif, généralement par l'intermédiaire d'évaluations nationales normalisées à grande échelle et d'enquêtes internationales sur les élèves, mais aussi au moyen d'évaluations thématiques d'échantillons d'établissements dans le cadre de l'évaluation externe des établissements. L'importance croissante des données relatives aux performances a suscité un gros volume de recherches et d'analyses des résultats des élèves. Parallèlement, la plupart des pays de l'OCDE ont investi dans des cadres d'indicateurs, réunissant des données démographiques, administratives et contextuelles recueillies auprès des établissements d'enseignement. Certains pays ont également créé des organismes dédiés à l'évaluation afin de tenir compte de la nécessité de mettre en place des moyens adaptés, un savoir-faire spécialisé et une analyse indépendante. Par ailleurs, les pays s'engagent de plus en plus dans des cycles de planification prévoyant la définition de priorités pour l'action publique et d'objectifs d'amélioration, avec un suivi et une évaluation réguliers des progrès accomplis.

Facteurs contextuels pertinents

Plusieurs tendances générales ont renforcé l'accent mis sur l'évaluation des systèmes éducatifs au sein du cadre d'évaluation. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, on reconnaît de plus en plus la nécessité de s'appuyer sur des données pour étayer les politiques visant à améliorer les processus et les résultats dans le système éducatif. Par ailleurs, on assiste à un accroissement de la demande de diffusion d'informations auprès du public sur les performances du système éducatif, dans le cadre des efforts déployés pour mesurer les résultats du secteur public et sous l'effet des pressions accrues exercées par les parents, qui ont un niveau d'études plus élevé. Ce phénomène s'est accompagné du renforcement,

dans certains pays, du rôle joué par les mécanismes de marché qui impliquent que des informations de qualité soient disponibles pour étayer les décisions des parents et des élèves. Par ailleurs, compte tenu des difficultés financières rencontrées par certains pays, il est de plus en plus indispensable de contrôler l'utilisation des ressources publiques.

Éléments indispensables à la réussite des réformes

Pour réussir les réformes relatives à l'évaluation du système scolaire, il faut veiller à ce que le concept d'évaluation des systèmes éducatifs ne soit pas trop restreint et s'étende au-delà de la mesure des résultats scolaires, et il convient d'organiser les informations disponibles pour évaluer les systèmes éducatifs au regard des objectifs qui leur ont été assignés.

Ne pas restreindre le concept de l'évaluation des systèmes éducatifs

Une approche globale de l'évaluation des systèmes éducatifs implique de tenir compte de l'éventail complet d'informations à l'échelon du système, afin de bien comprendre les performances obtenues au regard des divers objectifs d'apprentissage des élèves. Il serait utile, pour l'approche stratégique de l'évaluation à l'échelle du système, de définir clairement des objectifs et des priorités au niveau national, afin d'évaluer les progrès accomplis. L'évaluation des systèmes doit s'articuler autour de différentes composantes, comme des indicateurs généraux sur les résultats des élèves (examens nationaux spécifiques, recherches et enquêtes longitudinales, ou évaluations internationales), un cadre d'indicateurs à l'échelle du système réunissant des données démographiques, administratives et contextuelles de base, des systèmes conçus pour partager et diffuser les informations à l'échelle du système, et des recherches et des analyses visant à étayer la planification et l'élaboration des politiques publiques, notamment l'évaluation de programmes et politiques spécifiques. Par ailleurs, l'évaluation du système doit mettre l'accent sur les progrès accomplis par les élèves, en contrôlant l'évolution de leurs résultats dans le temps et les progrès de certaines cohortes d'élèves. Autre priorité essentielle : collecter des informations contextuelles adaptées à l'analyse comparative en tenant compte des différences de contexte et afin de suivre efficacement les questions d'équité. Par ailleurs, l'évaluation à l'échelle du système doit comprendre la production d'un rapport annuel afin de déterminer si le système éducatif atteint ou non ses objectifs.

Aller au-delà de la mesure des résultats scolaires

Il est indispensable d'élaborer des mesures de performances suffisamment étendues pour tenir compte de toute la palette d'objectifs d'apprentissage des élèves. S'il n'est pas toujours possible de concevoir des indicateurs et des mesures de la qualité couvrant l'ensemble des objectifs du système éducatif, l'élaboration de l'action publique au niveau du système doit être étayée par des données de qualité, et elle ne doit pas dépendre de la disponibilité de ces informations. Des enquêtes qualitatives et une analyse secondaire des mesures et indicateurs disponibles offrent des informations capitales à prendre en compte pour élaborer et mettre en œuvre les politiques publiques. Les approches qualitatives englobent le compte-rendu assuré par les rapports d'évaluation externe, le retour d'information des parties prenantes sur les résultats plus vastes (climat de l'établissement, implication des élèves, points de vue sur la mise en œuvre des réformes scolaires) et l'évaluation qualitative des enseignants et des chefs d'établissement. Ces considérations qualitatives peuvent alimenter le débat sur l'action à mener en apportant des données sur

un éventail plus large de résultats en ce qui concerne l'apprentissage des élèves, tout en contribuant à faire la lumière sur certains des facteurs associés aux résultats d'apprentissage des élèves.

Organiser les informations disponibles afin d'évaluer les systèmes éducatifs au regard des objectifs qui leur ont été assignés

Il faut réaliser un examen systématique de la disponibilité des informations dans un cadre d'évaluation du système éducatif utile et approuvé à l'échelon national, en s'appuyant sur la définition d'objectifs clés pour le système éducatif. Il convient ensuite de déterminer une série d'objectifs à atteindre, puis de recenser systématiquement les indicateurs disponibles et, enfin, lorsque des indicateurs sont disponibles, de préparer une note technique sur leur validité et/ou leurs limites en termes d'interprétation. Cette analyse fournira des informations sur les principales lacunes observées sur le plan de la disponibilité des données, ainsi que sur les limitations des indicateurs existants. Elles étayeront les stratégies visant à classer par priorité les efforts supplémentaires à consentir pour recueillir d'autres données et/ou affiner les données existantes, conformément aux priorités de l'action publique et aux objectifs à long terme à l'échelle nationale. Cet exercice rappellera également à toutes les parties prenantes l'ensemble des priorités et objectifs nationaux, et montrera clairement qu'ils ne sont pas tous mesurés à l'heure actuelle. C'est pourquoi il conviendra ensuite de mener une analyse qualitative dans les domaines prioritaires, pour lesquels aucune mesure n'existe actuellement, et d'intégrer les conclusions de cette analyse au processus d'élaboration de l'action publique.

Processus pour une mise en œuvre efficace

Pour réussir la mise en œuvre d'une approche globale à l'égard de l'évaluation des systèmes éducatifs, plusieurs éléments sont indispensables : cohérence des politiques publiques, crédibilité de l'exécution, capacités techniques et analytiques élevées, approche stratégique, transparence dans la publication d'informations et mise à profit des résultats. Pour garantir la cohérence avec une approche globale de l'évaluation des systèmes éducatifs, il est nécessaire de s'engager en faveur de l'élaboration des politiques publiques fondée sur des faits. L'adoption d'une telle approche s'appuie sur un principe : les résultats de l'évaluation des systèmes doivent être utilisés pour étoffer la base de connaissances sur laquelle s'appuient les décideurs et les spécialistes pour améliorer leurs pratiques. Cela implique une démarche stratégique à l'égard de la recherche, de l'analyse et de l'évaluation, ainsi que des activités de gestion de l'information pour étayer la fourniture de conseils sur l'action à mener fondés sur des données probantes.

La crédibilité des activités d'évaluation des systèmes facilite une mise en œuvre efficace. Cela nécessite des capacités techniques suffisantes pour mener à bien l'évaluation des systèmes éducatifs, de même qu'une distribution bien définie des responsabilités. Pour améliorer la crédibilité des activités d'évaluation, une solution consiste à donner un mandat précis à un organisme national autonome sur le plan technique, chargé de mener à bien l'évaluation du système éducatif avec la distance suffisante par rapport au niveau de décision politique pour garantir une analyse rigoureuse et fiable des données. Un organisme national peut affronter les autorités de l'éducation si nécessaire et être impartial dans ses conclusions à l'égard du système éducatif. Il peut ainsi offrir un point de vue nouveau et constructif pour étayer le débat national.

Autre élément important pour la mise en œuvre : il faut veiller à ce que les parties prenantes du secteur de l'éducation reconnaissent l'importance de l'évaluation du système éducatif. Pour ce faire, les résultats de l'évaluation des systèmes doivent être communiqués de manière à encourager leur utilisation par différentes parties prenantes. Si les pays collectent souvent de gros volumes de données et de statistiques à l'échelle du système, il existe souvent un potentiel non exploité important s'agissant de l'intégration et de l'utilisation des données disponibles. Une attention particulière s'impose pour garantir l'accessibilité aux résultats de l'évaluation, préciser l'interprétabilité des résultats, établir des protocoles de partage des données avec les parties prenantes, communiquer de manière claire et régulière les résultats à différents publics, formuler des messages clés sur les principaux résultats et proposer des pistes de discussion. L'encadré 7.3 montre l'approche globale adoptée par l'Australie en matière de communication des informations au public.

Encadré 7.3. **Australie : une approche globale de l'évaluation des systèmes éducatifs**

L'évaluation des systèmes éducatifs est une priorité pour le gouvernement australien et la communication au public des progrès et des performances du système scolaire est un engagement clé. L'objectif consiste à suivre et à examiner les performances des systèmes scolaires afin de les améliorer conformément à des objectifs d'éducation nationaux et de renforcer la transparence de ces systèmes. Cet engagement à l'égard de la transparence s'est considérablement développé au niveau national en un laps de temps relativement court et il a suscité un renforcement de la coopération entre les États, les territoires et les secteurs public et privé.

L'accent mis sur la communication au public s'inscrit dans un cadre de normes clairement établi, à la fois pour la communication des indicateurs clés de performance et pour la reddition de comptes de l'administration. En 2008, le *Council of Australian Governments* a approuvé un programme d'action national pour la productivité, qui définit quatre grands objectifs pour le système scolaire, visant notamment à accroître la proportion de jeunes dans le deuxième cycle du secondaire et à réduire le retard accusé par les élèves aborigènes en termes de résultats scolaires. Il a également défini des objectifs de résultats en termes de mobilisation des élèves, de compétences à l'écrit et en calcul, d'inclusion sociale, et de transition de l'école à la vie active et de poursuite des études. Les ministres sont convenus que la publication d'informations sur les performances du système scolaire australien contribuerait à leur amélioration et à celle des résultats scolaires, tout en étant pertinente tant à l'échelon local que national, sous réserve que ces informations soient publiées régulièrement et qu'elles soient cohérentes et comparables. Pour étayer la communication d'informations sur les progrès accomplis par le système éducatif, le cadre de mesure des performances du système scolaire australien :

- détermine les responsabilités des systèmes et des secteurs scolaires du pays en termes de collecte et de publication de données ;
- présente en détail les indicateurs clés de performance nationaux ;
- présente les grandes lignes du cycle d'évaluation et de la reddition de comptes annuelle ; et
- contribue au rapport national sur le système scolaire en Australie, publié par le ministère de l'Éducation.

Encadré 7.3. **Australie : une approche globale de l'évaluation des systèmes éducatifs** *(suite)*

Le cadre de mesure des performances du système scolaire australien 2012 présente clairement les mesures convenues et leur source pour chaque domaine prioritaire, à savoir : compréhension de l'écrit, mathématiques, sciences, éducation civique, technologies de l'information et de la communication, enseignement professionnel, participation des élèves, niveau scolaire des élèves et assiduité des élèves. En 2008, le cadre a été complété par l'ajout d'indicateurs comparables issus du NAPLAN (*National Assessment Program – Literacy and Numeracy*).

Fin 2010, le cadre a encore été affiné pour prendre en compte l'ensemble des indicateurs clés nationaux de performance liés à la reddition de comptes de l'administration. Ce cadre est réévalué tous les trois ans par l'autorité en charge des programmes, des évaluations et de la communication (*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*), en consultation avec les autorités locales et les secteurs. Le cadre est révisé puis soumis pour approbation à l'*Education Council for Education Ministers*.

Source : Santiago, P. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en*.

Bibliographie

Nusche, D. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en*.

Nusche, D. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en*.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

Santiago, P. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en*.

Shewbridge, C. et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Northern Ireland, United Kingdom*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264207707-en*.

Shewbridge, C. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264116801-en*.

PARTIE II

Chapitre 8

Mettre en place et pérenniser des environnements d'apprentissage novateurs

Quels facteurs les décideurs publics doivent-ils prendre en compte lorsqu'ils conçoivent et appliquent des politiques en vue de mettre en place des environnements d'apprentissage novateurs (ILE) ? Le présent chapitre décrit les facteurs communs aux systèmes scolaires des pays de l'OCDE qui contribuent à la création d'environnements d'apprentissage novateurs et performants, comme l'indiquent à la fois les travaux de recherche et les programmes ILE exécutés ces dernières années. Les expériences passées dans ce domaine aideront les décideurs publics à définir et à mettre en œuvre les réformes nécessaires.

Le présent chapitre porte sur l'élaboration et l'application de politiques relatives aux environnements d'apprentissage novateurs. Il définit et examine les principaux objectifs des ILE ainsi que leurs caractéristiques contextuelles, recense les éléments clés de la conception réussie des politiques et explique, sur la base des expériences passées en matière de réforme, quelles pratiques et quels facteurs sont susceptibles de contribuer à la mise en œuvre efficace des politiques.

Principaux résultats

- Il est aujourd'hui nécessaire de mettre en place des environnements d'apprentissage novateurs (ILE), étant donné que les démarches éducatives traditionnelles ne seront pas en mesure de dispenser aux apprenants les compétences du XXI^{e} siècle. L'enseignement traditionnel a du mal à influencer l'évolution réelle de l'apprentissage, vu la complexité des systèmes scolaires, le manque de reconnaissance de l'apprentissage non formel et la perception que l'amélioration et l'innovation sont des objectifs contradictoires.
- Le Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) a dégagé, par le biais des travaux de recherche qu'il a menés sur les ILE et du cadre qu'il a défini, les caractéristiques clés suivantes : intégration des principes tirés d'une compréhension approfondie de l'apprentissage, fondée sur la recherche ; renouvellement du noyau pédagogique ; développement d'un rôle de direction en matière d'apprentissage et création d'organisations formatives ; et renforcement des capacités par le biais de partenariats. Ces démarches peuvent être entreprises par des établissements d'enseignement et des environnements d'apprentissage, par des réseaux élargis (niveau intermédiaire), et par des systèmes (niveau macroscopique).
- Pour mettre en œuvre les politiques et créer les conditions propices aux ILE, les pouvoirs publics devront jouer un rôle de facilitation et les établissements d'enseignement un rôle de direction. Les processus appropriés de mise en œuvre de la réforme pour promouvoir et pérenniser les ILE ont été mis en évidence dans le cadre défini par le CERI/OCDE, à l'aide d'une série d'expressions et de mots en « C » : changement de culture, clarification des priorités, capacités, création, collectivités, collaboration, communication, agents du changement, cohérence et consolidation.

Mettre en place et pérenniser des environnements d'apprentissage novateurs : les enjeux

L'innovation et l'apprentissage sont essentiels à l'évolution de l'enseignement, notamment compte tenu du fait que les pédagogies traditionnelles sont insuffisantes pour doter les apprenants des compétences du XXI^{e} siècle. Le fait de mettre en place des environnements d'apprentissage novateurs contribuera à relever ce défi.

Les « environnements d'apprentissage novateurs » sont des cadres d'apprentissage et d'enseignement qui intègrent des idées nouvelles en matière d'apprentissage et d'innovation. Parler d'environnements d'apprentissage plutôt que d'unités institutionnelles, telles que les établissements d'enseignement ou les salles de classe, souligne la nécessité de placer l'apprentissage au cœur des politiques et des réformes. Parmi les principaux enjeux de la réforme de l'école pour l'apprentissage du XXI^{e} siècle figurent les éléments suivants :

- **Influencer l'évolution réelle de l'apprentissage :** les instruments d'élaboration des politiques sont très éloignés de l'enseignement et l'apprentissage sur le terrain, alors que c'est à ce niveau que les changements doivent s'opérer pour que des progrès soient accomplis.

- **Alimenter le débat avec des mots et des messages simples :** les messages ambivalents qui alimentent le débat risquent de jeter la confusion parmi les directions à suivre pour réaliser les changements souhaitables, par exemple encourager les travaux de collaboration et les collectivités tout en privilégiant l'autonomie (même si ces deux démarches ne doivent pas être incompatibles dans la pratique).
- **Reconnaître la complexité des systèmes éducatifs modernes :** les cadres de gouvernance et de direction ont tendance à cibler les établissements et les systèmes d'enseignement formel, alors que l'apprentissage s'inscrit de plus en plus dans des cadres non formels très divers, y compris via les médias sociaux.
- **Cesser de percevoir l'amélioration et l'innovation comme des objectifs contradictoires :** cette vision des choses est très répandue, alors qu'au contraire, l'innovation devrait être considérée comme un élément essentiel de l'amélioration des systèmes d'apprentissage du XXI^{e} siècle.

Sur la base du projet du CERI/OCDE sur les ILE*, le présent chapitre analyse et recense les éléments et les stratégies qui placent l'apprentissage au centre de la démarche éducative. Pour ce faire, il présente quatre caractéristiques clés des environnements d'apprentissage novateurs et propose ensuite une série d'orientations qui ont été jugées efficaces pour mettre en place de manière durable des établissements et des environnement d'apprentissage modernes (la série des mots en « C » susmentionnée) : changement de culture, clarification des priorités, capacités, création, collectivités, collaboration, communication, agents du changement, cohérence et consolidation. Il présente aussi des exemples de la manière dont ces processus sont encouragés dans les systèmes éducatifs de différents pays à travers le monde.

Caractéristiques clés des environnements d'apprentissage novateurs

D'après les travaux de l'OCDE sur les environnements d'apprentissage novateurs, les établissements et les environnements d'apprentissage du XXI^{e} siècle devraient s'efforcer :

- de s'appuyer sur des « principes d'apprentissage fondés sur la recherche » dans l'ensemble de leurs travaux, de leur organisation et de leurs stratégies ;
- d'innover concernant les éléments et les dynamiques du noyau pédagogique ;
- de devenir des organisations formatives grâce à un rôle efficace de direction en matière d'apprentissage, à l'évaluation et au retour d'information, et par le biais de stratégies correspondantes de conception ; et
- de s'ouvrir aux partenariats, y compris avec d'autres établissements et environnements d'apprentissage, pour développer leur capital professionnel, conserver leur dynamisme et poursuivre leur renouvellement.

Les principes d'apprentissage fondés sur la recherche sont les valeurs directrices des environnements d'apprentissage, tandis que les trois autres éléments sont les bases sur lesquelles ils reposent : le noyau pédagogique, la direction de l'apprentissage et les partenariats.

* Le projet du CERI/OCDE sur les environnements d'apprentissage novateurs a rassemblé 125 exemples tirés de 29 systèmes dans 23 pays, et a effectué une étude de cas détaillée pour 40 d'entre eux. Le présent chapitre se fonde sur les stratégies et les initiatives soumises à l'OCDE dans le cadre des travaux en cours sur les ILE (*wwwoecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironments.htm*).

Fonder l'apprentissage sur des principes tirés de la recherche

Pour que l'apprentissage occupe une place centrale, des principes clés fondés sur la recherche ont été définis pour orienter les travaux, l'organisation et les stratégies des environnements d'apprentissage. Ces principes peuvent servir de critères pour des systèmes entiers ou des réformes qui cherchent à se fonder sur les éléments ayant prouvé qu'ils favorisaient le plus l'apprentissage des jeunes. Il faut pour cela accepter deux objectifs principaux : 1) la scolarisation a pour but de créer des environnements dans lesquels les jeunes acquièrent des connaissances de manière efficace ; et 2) les stratégies pour ce faire devraient dans l'idéal se fonder sur les travaux ayant mis en évidence les facteurs qui favorisent le plus cet apprentissage.

Les principes d'apprentissage fondés sur la recherche affirment que, pour être les plus efficaces, les établissements et les autres environnements d'apprentissage devraient :

- accorder une place centrale à l'apprentissage, encourager la participation et se développer là où se trouvent les apprenants afin que ces derniers puissent se considérer comme tels ;
- veiller à ce que l'apprentissage adopte un mode social et souvent collaboratif ;
- bien connaître les motivations des apprenants et l'importance des émotions ;
- tenir compte des spécificités de chaque élève, notamment au niveau des connaissances acquises antérieurement ;
- être exigeants à l'égard des apprenants, sans leur imposer toutefois une charge de travail excessive ;
- avoir recours à des évaluations correspondant à ces objectifs, en mettant l'accent sur un retour d'information constructif ; et
- promouvoir l'établissement de liens horizontaux entre les différentes disciplines et activités d'apprentissage, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements d'enseignement (Dumont et al., 2010).

Ces principes représentent les engagements pris en faveur à la fois de l'apprentissage et de l'exécution des processus dont la capacité à promouvoir l'apprentissage a été démontrée par des décennies de recherche. Ils supposent de mettre en place des environnements d'apprentissage structurés et bien conçus à l'aide de combinaisons perfectionnées de répertoires pédagogiques. Ils peuvent être traduits en des termes éducatifs plus communs : axés sur l'apprentissage, profondément personnalisés, inclusifs et sociaux.

Dans la plupart des contextes, la mise en œuvre de ces principes d'apprentissage fondés sur la recherche peut entraîner des changements considérables si l'on doit les intégrer dans la pratique quotidienne, et encore plus importants s'ils sont incorporés dans la pratique d'environnements d'apprentissage dans leur globalité. Ces principes supposent de grandes innovations, étant donné que de nombreux établissements et systèmes ont besoin d'évoluer, de façon radicale pour certains, pour pouvoir les traduire dans la pratique. En outre, les environnements d'apprentissage devraient viser à intégrer tous les principes plutôt qu'un nombre limité d'entre eux. Si les établissements s'efforcent d'encourager la participation des apprenants et l'évaluation formative, par exemple, mais qu'ils cherchent à le faire sans tenir compte des spécificités de chacun ou de l'importance des émotions pour l'efficacité de l'apprentissage, l'impact général de leur action s'en verra diminué.

Renouveler le noyau pédagogique

Au cœur de chaque environnement d'apprentissage se trouve le noyau pédagogique, lequel se compose de quatre éléments répondant à des dynamiques différentes :

- Les apprenants (qui ?) : dans n'importe quel établissement d'enseignement, leur profil peut être une indication de proximité géographique, mais il peut aussi être modifié, par exemple, en invitant les parents ou d'autres membres de la famille à devenir des élèves ou en réunissant des apprenants géographiquement éloignés, parfois dispersés dans le monde entier, grâce aux nouvelles technologies de la communication.
- Les éducateurs (avec qui ?) : leur profil peut être une source d'innovation vu que différents experts, adultes, membres de la famille ou de la collectivité, et les élèves eux-mêmes, travaillent avec les enseignants, ou que les enseignants unissent leurs forces sur plusieurs établissements, voire sur de longues distances, pour partager une classe ou un projet.
- Les contenus (quoi ?) : de nombreuses méthodes peuvent être appliquées pour réinventer les contenus, même dans le cadre des directives existantes en matière de programmes, par exemple : en mettant l'accent sur les compétences du XXI^{e} siècle y compris sur l'apprentissage social ; en établissant des liens grâce à des méthodes interdisciplinaires ; ou en privilégiant certains domaines comme l'apprentissage d'une langue ou la durabilité.
- Les ressources (avec quoi ?) : un grand nombre de moyens existent pour réinventer les ressources, en élargissant la portée de l'environnement d'apprentissage grâce aux ressources numériques, mais aussi en redéfinissant les installations et les espaces d'apprentissage (de nombreux exemples détaillés tirés de 40 études de cas internationales figurent dans OCDE, 2013a).

Repenser et renouveler chacun de ces éléments clés – de façon individuelle puis globale – revient à examiner en profondeur le cœur même de chaque environnement d'apprentissage. Les éléments clés sont interconnectés de façon dynamique. Ils sont liés sur le plan pédagogique et dépendent de la façon dont les enseignants et les apprenants interagissent à propos de tel ou tel contenu et à l'aide de différentes ressources (d'où l'expression de noyau pédagogique). Les autres dynamiques qui relient ces éléments s'articulent dans les structures organisationnelles traditionnelles et établies qui ont été créées dans une grande mesure pour des raisons de commodité afin de simplifier le contrôle et la redevabilité plutôt que d'optimiser la participation ou les résultats de l'apprentissage – par exemple, le rôle prédominant de l'enseignant unique travaillant seul et de façon largement invisible sauf pour sa classe, devant des effectifs fixes de jeunes du même âge/niveau, et suivant des emplois du temps normalisés. Ce modèle est une réponse industrielle (et non post-industrielle) à l'éducation de très grands nombres d'enfants dans des systèmes éducatifs de grande ampleur.

Les quatre dimensions dans lesquelles les établissements d'enseignement repensent ces structures et ces dynamiques fondamentales sont les suivantes :

- les différentes combinaisons pédagogiques qui font participer les apprenants et personnalisent l'apprentissage grâce à une pratique efficace de l'enseignement – pour un apprentissage actif, une meilleure compréhension et un renforcement de la résolution des problèmes et du travail d'équipe, tout en stimulant chaque apprenant de façon individuelle ;

- les différentes façons dont les éducateurs travaillent au service de ces pédagogies, parfois seuls mais souvent en collaboration, en rompant avec le modèle excessivement utilisé de l'enseignant unique devant une classe unique dans une structure plus complexe du système et de la profession ;
- la remise à plat de la façon dont les apprenants travaillent ensemble à différents moments, en réexaminant les pratiques correspondant à un âge/une classe unique et comment les élèves sont regroupés de façon à optimiser leur apprentissage ; et
- l'exploitation plus souple du temps d'apprentissage, pour veiller par exemple à ce qu'un apprentissage approfondi soit possible et pour personnaliser les emplois du temps.

Des établissements d'enseignement novateurs adoptent des pratiques et des pédagogies mixtes plus complexes pour atteindre des objectifs ambitieux en termes d'apprentissage. Une grande partie du débat sur l'éducation est simplifié à l'excès et réduit à des oppositions artificielles – connaissances contre compétences, enseignement direct contre apprentissage par l'observation et l'investigation –, alors que tous ces éléments ont leur place. Si des choix sont à faire, c'est pour déterminer comment combiner diverses pratiques en vue de répondre aux besoins des apprenants, de réaliser les objectifs d'apprentissage et de prendre en considération le contexte de l'innovation, afin de faire bloc contre la normalisation de tant de pratiques scolaires (voir aussi Vieluf et al., 2012).

Créer des organisations formatives : la direction de l'apprentissage et le cycle formatif

Les environnements d'apprentissage novateurs sont des organisations formatives dont la priorité est l'apprentissage ; ils se consolident au fil du temps grâce à une direction énergique de l'apprentissage et à une évaluation et un retour d'information efficaces, mais aussi par le biais de stratégies de conception correspondantes. La direction est essentielle pour garantir la continuité du cycle formatif de l'organisation dans les environnements d'apprentissage qui reflètent et utilisent de façon stratégique l'évaluation et le retour d'informations. La participation des enseignants et la formation professionnelle sont des aspects fondamentaux des processus de conception et de mise en œuvre, comme le sont les apprenants. Ces derniers devraient être des acteurs privilégiés et influents dans ce domaine.

Pour que l'apprentissage devienne et reste l'activité principale des établissements d'enseignement, la direction joue un rôle essentiel en ce qui concerne la réforme et l'innovation. Que ce soit au mico-niveau de l'établissement et de l'environnement d'apprentissage, ou au macro-niveau du système dans son ensemble, la direction influence l'orientation et les résultats des environnements d'apprentissage. Mettre en place et pérenniser des environnements propices à un apprentissage efficace exige une direction de l'apprentissage qui repose sur une vision solide et sur des stratégies correspondantes largement centrées sur l'apprentissage via une démarche commune et collaborative, et pas simplement un chef d'établissement performant. Une telle direction aura des répercussions au-delà de l'établissement dans les environnements d'apprentissage modernes faisant partie d'un vaste écheveau de réseaux et de partenariats.

En outre, le retour d'information à visée formative devrait faire partie intégrante de la pédagogie en classe et se retrouver dans l'ensemble de l'organisation. Cela suppose de disposer d'un grand nombre d'informations fiables sur la pratique de l'apprentissage, lesquelles sont communiquées en permanence aux différentes parties prenantes et sont intégrées dans les stratégies en faveur de l'apprentissage et de l'innovation. Cela suppose

aussi des processus efficaces d'auto-évaluation et un effort constant de partage des connaissances sur l'apprentissage, que ce soit par le biais de journaux et de portefeuilles d'apprentissage, de l'enseignement collaboratif et de l'observation professionnelle, de la recherche, ou de l'application ciblée de systèmes d'information et de la gestion de données sur les élèves. Les nombreuses informations sur les stratégies d'apprentissage, les élèves et les résultats d'apprentissage deviendront rapidement excessives à moins qu'elles ne soient converties en des connaissances utiles pour l'évaluation et qu'elles ne servent de base aux décisions des chefs d'établissement et d'autres acteurs.

Ouvrir les partenariats pour renforcer les capacités et ouvrir de nouvelles perspectives

L'environnement d'apprentissage moderne doit établir des liens étroits avec différents partenaires afin d'élargir sa portée, d'accroître ses ressources et de développer ses espaces d'apprentissage. Ces évolutions devraient associer les parents et les familles, non en tant que soutiens passifs des établissements, mais plutôt en tant que partenaires actifs, ainsi que les parties prenantes et les différents acteurs du processus éducatif. Les partenariats devraient inclure des instances au niveau des collectivités locales, des entreprises et des organisations culturelles, notamment les musées et les bibliothèques. Les partenaires dans l'enseignement supérieur sont indispensables pour ouvrir l'horizon d'apprentissage à la fois pour les élèves et le personnel et pour apporter une expertise complémentaire dans le cadre du processus continu de perfectionnement. Tout aussi importants sont les partenariats avec d'autres établissements et environnements d'apprentissage par le biais de réseaux et de la formation professionnelle.

Élargir les partenariats devrait être une activité permanente des environnements d'apprentissage du XXI^{e} siècle, lesquels devraient dépasser les limites de l'isolement pour acquérir l'expertise et les connaissances de leurs partenaires et créer les synergies qui découlent de tout partenariat. Les partenaires viennent renforcer de fait les effectifs, les ressources et les lieux d'apprentissage. Coopérer est une forme d'investissement productif – dans le capital social, intellectuel et professionnel sur lequel la réussite d'une organisation formative dépend (Hargreaves et Fullan, 2012). C'est encore plus vital lorsque les ressources sont rares et que l'on est censé faire plus en dépensant moins. Il s'agit en outre d'appliquer l'un des « principes d'apprentissage » clés évoqués ci-dessus : promouvoir les liens horizontaux, notamment les connexions entre le secteur de l'éducation et la sphère sociale au sens large, au-delà des limites des établissements.

Appliquer des stratégies politiques pour mettre en place et pérenniser des environnements d'apprentissage novateurs

Identifier les caractéristiques des établissements et des environnements d'apprentissage novateurs et performants est une chose ; les appliquer à plus grande échelle pour que les environnements d'apprentissage se développent et s'inscrivent dans la durée en est une autre. La réforme dans ce sens consiste à créer des ensembles toujours plus denses de pratiques d'apprentissage du XXI^{e} siècle pour atteindre une masse critique de pratiques et de changements. Elle vise aussi à reconnaître que, dans les systèmes d'apprentissage modernes, l'enseignement formel en établissement n'est qu'une partie de l'offre éducative. Comme indiqué ci-avant, les processus appropriés pour mettre en place, développer et maintenir des environnements d'apprentissage novateurs sont identifiés

dans le présent chapitre par une série de mots en « C », parmi lesquels : changement de culture, clarification des priorités, capacités, création, collectivités, collaboration, communication, agents du changement, cohérence et consolidation.

Au moment d'envisager diverses stratégies pour mettre en place un apprentissage innovant et performant dans le monde entier, il importe toutefois de reconnaître que les contextes et les conditions varient tellement, surtout au niveau international, que les recettes « qui marchent » ne sont pas intéressantes. Cela dépend beaucoup de la façon dont les politiques sont interprétées et appliquées dans la pratique : les grandes mesures comme le travail en réseau, l'évaluation ou le développement professionnel des enseignants couvrent une telle diversité de pratiques qu'elles peuvent être très efficaces ou au contraire avoir des effets limités. Il importe en outre de déterminer si ces mesures sont articulées sous forme de systèmes ou au contraire prises en considération de façon isolée en tant que pratiques uniques. Les exemples et les stratégies présentés ici ont un caractère illustratif et non prescriptif.

De plus, en ce qui concerne la création des conditions propices au développement de systèmes d'apprentissage novateurs, les pouvoirs publics ont clairement un rôle d'appui et de facilitation à jouer, afin d'établir des liens avec les nombreux partenaires impliqués. Mais ils doivent aussi s'acquitter de fonctions de direction. Un grand nombre des stratégies examinées dans le présent chapitre sont conçues et dirigées par les pouvoirs publics. Les ministères et les instances du système apportent la légitimité et la vision globale qui permettent de promouvoir de nouvelles orientations. Dans le cadre des approches imposées d'en haut ou venant de la base, ces deux aspects sont nécessaires, souvent de manière combinée. Si l'on veut que les stratégies entraînent un changement de culture et qu'elles résistent aux renouvellements des administrations, il peut s'avérer important de veiller à ce que la direction de l'apprentissage par les pouvoirs publics ne repose pas sur des programmes trop politisés et médiatisés, mais au contraire sur des évolutions durables moins visibles, susceptibles de modifier les comportements et les attitudes dans l'éducation.

Changement de culture

Plusieurs stratégies soulignent l'importance de provoquer un changement de culture à l'école, celui-ci étant à la fois beaucoup plus utile qu'un changement de surface et beaucoup plus difficile à réaliser. Une réforme dans l'État du Victoria en Australie, par exemple, fait référence à « l'évolution des mentalités dans les établissements pour aspirer à des améliorations importantes, à la modification des pratiques d'enseignement des chefs d'établissement et des enseignants, et à la mise en place d'un système fournissant un appui solide et progressif ». Le renouvellement de l'ensemble du système en Slovénie (encadré 8.1) a découlé de la prise de conscience que les réformes passées avaient été excessivement imposées d'en haut, de sorte que les acteurs locaux avaient du mal à se les approprier. La nécessité de nouvelles formes de connaissances et de nouvelles catégories d'établissements d'enseignement – en tant que collectivités d'apprentissage – représente un véritable changement de culture, en particulier le fait d'accepter l'importance de travailler davantage en réseau. Dans ce cas concret, une formation à la médiation s'est avérée nécessaire, compte tenu du manque d'expérience en matière de collaboration.

Encadré 8.1. **Slovénie : renouvellement du système scolaire grâce à l'intervention d'équipes spéciales**

Dans le cadre du processus de renouvellement des *gymnasia* (établissements d'enseignement général du deuxième cycle du secondaire), des équipes de modernisation des établissements ont été mises en place sur la base des concepts suivants : répartition des responsabilités de direction, collectivités d'apprentissage et autonomisation des enseignants en tant qu'agents du changement au niveau des établissements. Avec l'aide des chefs d'établissement, les équipes spéciales ont encouragé, piloté et coordonné les processus de modernisation des établissements en menant des activités telles que l'analyse des besoins et le dialogue structuré sur les notions de connaissances, d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi de planification et d'évaluation. Ces équipes reçoivent également le soutien conceptuel et pratique d'une équipe stratégique de l'Institut national de l'Éducation. L'objectif était d'obtenir les deux effets durables suivants :

- stimuler les innovations didactiques des enseignants et des équipes interdisciplinaires afin de développer les compétences et de mener une réflexion de niveau supérieur ; et
- introduire et maintenir un tel changement dans les établissements d'enseignement grâce à une planification stratégique et à une mise en œuvre et une coordination rigoureuses des travaux dans les établissements.

Au début, la réforme visait à réaliser en priorité le premier de ces deux objectifs, mais elle a eu tendance à s'orienter vers le second.

Elle combine différents instruments et méthodes, comme la promotion directe, les incitations, la création de réseaux, la gestion des connaissances, les stratégies de direction et le renforcement des capacités de développement professionnel, via la création de nouvelles formes d'expertise et de gestion du changement, mais aussi des facteurs plus généraux pour créer les conditions propices à un apprentissage novateur. La réforme concerne différents groupes et éléments pouvant être organisés et associés de manières très diverses : professionnels de l'enseignement ; élèves ; concepts de gestion du changement, de l'apprentissage, de l'enseignement et des connaissances ; supports pédagogiques, installations et technologies. Elle a mis sur pied un institut pour les agents du changement, les programmes de recherche et de développement professionnel et le travail en réseau.

Le processus dans son ensemble a duré environ dix ans, y compris trois années d'expérimentation durant lesquelles ses principales caractéristiques ont été définies et mises en œuvre. Dix établissements d'enseignement faisaient partie de la phase pilote initiale, mais la réforme s'est ensuite étendue à tous les *gymnasia* (plus de 70 établissements), et représente désormais un modèle pour l'introduction du changement dans d'autres établissements.

Avec le temps, des activités de plus en plus nombreuses ont été confiées aux établissements. Quand les personnes concernées ne sont pas associées aux projets, elles n'ont pas le sentiment d'être parties prenantes des changements et des innovations qui se produisent. L'idée nouvelle la plus importante a été de concevoir les initiatives avec les enseignants, et même de leur confier la responsabilité de prendre les décisions en fonction des moyens et des supports pédagogiques dans leur pays.

Source : OCDE (2013a), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en*.

Clarification des priorités

Plusieurs systèmes visent des objectifs précis. La Colombie britannique (Canada) et la Nouvelle-Zélande font état d'un recours constant à des données d'apprentissage pour s'assurer que l'activité d'innovation en réseau est organisée et ciblée, et qu'elle encourage la responsabilisation et accélère le transfert de connaissances entre les différents établissements et systèmes. À vouloir tout couvrir simultanément, on risque d'éparpiller les efforts et de manquer tous les objectifs. Dans plusieurs systèmes, des choix ont dû être faits pour veiller à la prise en compte des priorités d'action, tout en évitant de fixer des objectifs trop étroits susceptibles d'entraver l'innovation à plus grande échelle. De nombreux réseaux, par exemple, choisissent d'améliorer la compréhension de l'écrit en priorité, mais l'envisagent comme le moyen par lequel de nombreuses activités novatrices peuvent être mises en place. De même, l'initiative franco-belge *Décolâge!*, qui associe 260 établissements d'enseignement et 53 centres psychosociaux, vise activement à limiter les redoublements en début de scolarité, cette stratégie ayant pour but de consolider un ensemble beaucoup plus vaste de changements relatifs à la pratique en classe et à l'échec scolaire.

Les stratégies en faveur de l'innovation visent pour beaucoup à atteindre des objectifs ordinaires, comme relever le niveau de formation et améliorer la qualité de l'enseignement. Les méthodes conventionnelles ne sont pas parvenues à atténuer des problèmes aussi profondément ancrés et persistants que les mauvais résultats scolaires chez les mêmes groupes d'élèves. Dans ce contexte, il arrive que les environnements d'apprentissage novateurs ne soient pas considérés uniquement comme un moyen d'atteindre les buts largement partagés d'équité et de qualité, mais aussi comme une fin en soi. Renforcer la place de l'apprentissage est également un objectif explicite, qui vise à axer davantage les activités des établissements sur l'apprentissage et à permettre aux élèves d'acquérir des connaissances approfondies plutôt que superficielles. Certains systèmes ont de grands objectifs pour l'avenir : la Thuringe (Allemagne) et l'Espagne, par exemple, travaillent à la diffusion de nouveaux contenus liés aux compétences du XXI^{e} siècle et à la littératie de demain.

Capacités, création, collectivités et collaboration

La création et la transmission de connaissances sont les composantes essentielles de bon nombre de stratégies visant à réinventer les environnements d'apprentissage, à les développer et à les pérenniser. De nombreuses méthodes sont utilisées pour mettre en commun les connaissances et appréhender le processus continu d'apprentissage par le biais de l'innovation.

L'un des principes fondamentaux de la réforme est que plusieurs stratégies génèrent des connaissances sur les processus d'apprentissage et sur les actions fondées sur ces connaissances. La stratégie néo-zélandaise des réseaux pour l'apprentissage et le changement associe d'emblée les participants à un processus d'apprentissage approfondi pendant six mois au plus, dans le but d'identifier les enjeux prioritaires en termes d'apprentissage, de faire l'état des lieux du niveau de formation, et d'évaluer les pratiques d'apprentissage, de direction de l'enseignement et de soutien aux familles (encadré 8.2). En Australie (Victoria), la réforme de la région métropolitaine occidentale a été conçue sur la base d'une analyse rigoureuse de la performance, d'une direction unifiée et axée sur le renforcement des capacités et de l'adhésion, de la formation aux techniques en classe fondées sur des données probantes et de leur mise en pratique, et de la fourniture de moyens et d'appuis supplémentaires.

Encadré 8.2. **Nouvelle-Zélande : Stratégie des Réseaux pour l'apprentissage et le changement**

La Stratégie des Réseaux pour l'apprentissage et le changement cherche à tirer les enseignements d'une période d'expérimentation à grande échelle en vue de rassembler les établissements d'enseignement, les kura (établissements d'immersion en langue maori), les collectivités, les prestataires professionnels et les responsables ministériels, pour atteindre des objectifs en termes d'acquisition des connaissances (notamment l'obtention quasi universelle du diplôme NCEA de niveau 2 chez les jeunes de 18 ans d'ici 2021). La nouveauté de ces réseaux réside dans le fait qu'ils abordent de manière globale les trois grands enjeux que sont l'amélioration de l'enseignement, l'apprentissage mixte et l'ouverture aux différences culturelles au lieu de monter des projets séparés pour chacun, comme c'est souvent le cas.

La conception de la stratégie a commencé en octobre 2011 et cinq réseaux pilotes incluant 45 établissements/kura ont été mis en place. La stratégie est entrée en vigueur en octobre 2012, et on compte aujourd'hui environ 55 réseaux intégrant pas moins d'un cinquième des établissements/kura de Nouvelle-Zélande, la taille moyenne étant d'à peine plus de sept établissements par réseau. Tous les apprenants sont inclus, et une attention particulière est accordée aux groupes prioritaires : les Maoris, les habitants des îles du Pacifique, les élèves issus de groupes socio-économiques défavorisés et ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que leurs familles, les enseignants, les établissements et les responsables locaux.

Parmi les caractéristiques distinctives des réseaux figurent :

- une méthodologie rigoureuse et détaillée pour centrer tous les efforts sur l'apprentissage et le changement, y compris des outils et des procédures très explicites, et un dispositif d'appui et de facilitation ;
- une attention prioritaire et explicite portée à la participation des parents, des familles, des collectivités et des apprenants eux-mêmes à l'apprentissage et à l'éducation (pas simplement pour créer des liens constructifs, mais parce qu'ils sont des acteurs stratégiques qui déterminent les résultats de l'apprentissage) ;
- une théorie appliquée pour que les réseaux et les collectivités de professionnels de l'apprentissage collaborent en vue d'atteindre les résultats que les établissements d'enseignement et les enseignants ne parviennent pas à obtenir à titre individuel ;
- un ensemble élaboré de structures et de dispositifs de gestion qui confie la responsabilité de l'action et du changement aux réseaux et à leurs membres, tout en les intégrant dans des structures d'appui régionales et nationales ;
- un rôle central accordé à l'évaluation, afin de générer des données d'apprentissage au niveau des établissements, des réseaux, des régions et des systèmes ; et
- un lien étroit avec les réseaux et l'expérience internationale.

Source : OCDE (2013a), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en*.

La recherche est souvent un élément indispensable pour comprendre comment la stratégie fonctionne et pour créer les supports pédagogiques qui consolident et soutiennent la formation des enseignants et le développement professionnel des chefs d'établissement. La recherche et l'observation ont été les moteurs du changement dans la

stratégie de la Fondation catalane Jaume Bofill pour la promotion de la direction d'un apprentissage novateur (Jolonch, Martinez et Badia, 2013). Le programme éducatif LEGO au Pérou, qui équipe 20 000 écoles primaires en TIC, s'est fondé sur des travaux de recherche en trois étapes : conception expérimentale et évaluation d'une nouvelle pédagogie ; enquêtes auprès de chefs d'établissement et d'autres responsables ; et évaluation plus qualitatives des résultats. De tels travaux de recherche permettent de mieux comprendre le processus de mise en œuvre des stratégies, et pas simplement les éléments qui donnent de bons résultats dans des conditions idéales.

Les établissements et les projets qui participent à des programmes d'innovation ayant des fonds supplémentaires peuvent être tenus, en contrepartie (comme les écoles expérimentales choisies par la Division des expérimentations et de l'entreprenariat du ministère de l'Éducation, ou les projets finlandais de coordination *On the Move!*), de présenter leurs méthodes et leurs supports pédagogiques dans des manuels qui seront communiqués à d'autres.

La création de connaissances d'experts et leur conversion en documents et formats multiples exigeront probablement que des instituts spécialisés fassent partie intégrante de la stratégie de réforme. Dans le cas de la réforme NMS (nouvelle école secondaire) en Autriche, cette démarche a abouti grâce à la création du Centre national des établissements d'apprentissage (encadré 8.3). L'évaluation approfondie fait partie intégrante de la réforme autrichienne, de même que l'utilisation combinée de vastes recherches quantitatives nationales et de recherches qualitatives à plus petite échelle, et que l'intégration des résultats dans le programme de qualification et dans les protocoles d'évaluation mis spécifiquement au point. De même, en Slovénie, l'Institut national de l'éducation a joué un rôle crucial dans la réforme, en partenariat avec le ministère et les groupements de *gymnasia*. En Australie-Méridionale, les innovations sont liées à une université locale où les étudiants brillants fournissent des travaux de recherche qui alimentent le processus d'innovation.

Dans le cadre des stratégies visant à mettre en place des environnements d'apprentissage novateurs, la formation professionnelle va de pair avec les connaissances, celles-ci devant être utilisées et diffusées. En Colombie britannique (Canada), le programme du CIEL (Centre pour une direction scolaire innovante) immerge les participants dans une base de connaissances scientifiques sur la direction et l'apprentissage, laquelle est approfondie et fondée sur des éléments contextuels, en mettant fortement l'accent sur le processus d'enquête. Une partie de la démarche passe par une adhésion directe aux principes d'apprentissage de l'OCDE dans le domaine des ILE. La mise en place d'agents du changement, appelés *Lerndesigners*, dans le cadre de la réforme NMS en Autriche, a impliqué de la même façon l'organisation de *Lernateliers* dans lesquels ces nouveaux acteurs de l'innovation pédagogique se regroupent pour apprendre les uns des autres et échanger sur leurs pratiques professionnelles (encadré 8.3). La reconnaissance et l'expertise qui découlent d'un tel apprentissage approfondi a appuyé la volonté de réforme tout au long du processus.

Les programmes organisationnels qui visent principalement à maintenir l'apprentissage au cœur de l'activité scolaire en faisant évoluer la culture de l'organisation aussi bien des enseignants que des établissements – par le biais de la collaboration, de l'observation et de la formation des élèves et des professionnels – sont des stratégies prometteuses qu'il convient de promouvoir. Parmi ces approches figurent l'étude collective

Encadré 8.3. **Autriche : initiative des agents du changement – les *Lerndesigners*, dans le cadre de la réforme des établissements du premier cycle du secondaire**

En Autriche, la réforme NMS (nouvelle école secondaire) a débuté en 2008 dans 67 établissements pilotes et a depuis abouti à une réforme scolaire obligatoire dans l'ensemble du secteur, celle-ci devant être menée à bon terme par étapes d'ici à 2018. Le but initial de la réforme pilote était d'encourager la mise en place d'environnements d'apprentissage novateurs et de promouvoir l'équité dans l'enseignement du premier cycle. Du secondaire. Une société de conseil externe a été recrutée dès le début pour guider la phase pilote, durant laquelle des réseaux et des communautés de pratique ont été créés et mis en œuvre à tous les niveaux du système. Les efforts ciblaient en priorité les chefs d'établissement et les *Lerndesigners* (rôle de direction des enseignants, une nouveauté pour l'Autriche) afin qu'ils deviennent des agents du changement et qu'ils influencent la réforme du système éducatif. La raison de leur mise en place était claire et précise : la réforme scolaire devait avoir lieu au niveau des établissements et les agents du changement exigeaient la création de réseaux et de communautés de pratique.

Chaque nouvelle école secondaire désigne un membre du personnel enseignant en tant que *Lerndesigner*, lequel assiste aux réunions nationales et régionales du réseau, et participe aux programmes de qualification (*Lernateliers*) ainsi qu'aux manifestations locales de travail en réseau. Pour renforcer leur rôle et promouvoir l'innovation, les chefs d'établissement sont également invités à une réunion nationale du réseau chaque semestre pour examiner leurs propres difficultés à diriger des établissements et concevoir un modèle de direction partagée avec les nouveaux *Lerndesigners,* en tant que stratégie du changement au niveau des établissements.

Un titre spécifique pour les *Lerndesigners* a été conjointement élaboré par le centre national responsable des *Lernateliers* nationaux et les établissements supérieurs de formation des enseignants chargés des *Lernateliers* régionaux. Deux années d'étude sont nécessaires pour acquérir des compétences dans six domaines : conscience de l'apprentissage, différence et diversité, orientation des compétences, planification à rebours des programmes d'étude, instruction différenciée, et évaluation.

En avril 2012, le Parlement autrichien a rendu obligatoire la réforme NMS, et une nouvelle phase de mise en œuvre a débuté à la rentrée scolaire 2012/13. Un Centre national des établissements d'apprentissage a été mis sur pied pour assurer un changement positif continu et promouvoir des environnements d'apprentissage équitables et stimulants pour tous les élèves des établissements du premier cycle du secondaire (NMS). Ses principaux objectifs sont les suivants :

- promouvoir et soutenir les réseaux d'établissements et les communautés de pratique ;
- renforcer les capacités des agents du changement grâce à des programmes de qualification, des symposiums et le travail en réseau ;
- intégrer les résultats des travaux de recherche en cours sur l'apprentissage dans les stratégies de développement des environnements des NMS ;
- diffuser des exemples et des données sur la pratique en ligne et sur papier ;
- encourager les processus de changement au niveau de la formation des enseignants pour atteindre les buts des NMS ;
- exploiter les possibilités de synergie au niveau de l'ensemble du système ; et
- faciliter l'élaboration des politiques et des programmes.

Source : OCDE (2013a), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en*.

de leçons et l'étude de l'apprentissage, associées en particulier au Japon et à Hong-Kong (Chine) (Cheng et Lo, 2013), y compris les « routines germinatives » décrites par Resnick et al. (2010) :

> Lorsqu'elles répondent à un objectif et sont correctement mises en œuvre, les nouvelles routines organisationnelles peuvent être de puissants outils de transformation des pratiques de l'école. … Au lieu de tenter de chasser les pratiques en place, la routine germinative sollicite les modes d'action familiers et leur redonne un but … [avec] un exposé clair des étapes de la routine, la justification de ces étapes et les exigences qui leur sont associées. Cela demande des procédures de formation et un ensemble d'outils et d'artéfacts pour l'exécution de la routine.

La stratégie WMR (région métropolitaine de l'ouest) de l'État de Victoria en Australie, appelée *School Improvement at Scale,* a également utilisé des programmes d'apprentissage pour la formation professionnelle et le changement de culture. Les stratégies pour l'action en faveur de ces cultures organisationnelles viseront naturellement à promouvoir la formation professionnelle aux différentes méthodes et démarches d'apprentissage, et à mettre en place des communautés de pratique qui les appliquent activement.

Les réseaux et les communautés de pratique dans le cadre de la formation professionnelle sont par conséquent une caractéristique courante des stratégies visant à développer et à maintenir des environnements d'apprentissage novateurs. De nature, ils se fondent sur la participation volontaire et motivée plutôt que sur l'obligation. Même si ce phénomène peut sembler éphémère par rapport à la solidité des structures éducatives bien établies, il tend à devenir la forme naturelle d'action collective dans les systèmes d'apprentissage modernes. L'augmentation de la participation aux réseaux est un indicateur simple de la croissance et de la durabilité des environnements d'apprentissage novateurs : les réseaux de la Colombie britannique pour l'enquête et l'innovation, par exemple, ont commencé avec 34 établissements d'enseignement et en comptent aujourd'hui plus de 500. Mais, comme nous l'avons déjà souligné, il ne s'agit pas d'adopter le travail en réseau (ou l'accumulation de partenaires en réseau) en tant que fin en soi. Le travail en réseau est le plus efficace lorsqu'il encourage de façon ciblée et organisée un apprentissage et un enseignement de qualité.

Réunir les conditions et les moyens nécessaires pour garantir l'efficacité du travail en réseau est important pour créer des réseaux et des communautés de pratique pour la formation professionnelle. Une façon évidente d'y parvenir consiste à encourager l'installation de plateformes en ligne pour la formation des enseignants et le travail en réseau, comme cela sera envisagé dans la prochaine partie. Comme nous le verrons plus bas, les pouvoirs publics ont un rôle à jouer en termes de cohérence et d'harmonisation : ils doivent veiller à ce que les mesures incitatives et les besoins de gouvernance ne nient pas, à tout le moins, les demandes des professionnels de travailler et d'apprendre collectivement entre différents sites et différents établissements. Ils ont aussi un rôle de direction à jouer, en valorisant les objectifs ne pouvant être atteints que par le biais de travaux de collaboration et en proposant leur aide pour favoriser le travail en réseau.

Technologies et plateformes de communication

Au XXI^{e} siècle, il est évident que la communication numérique doit occuper une place centrale dans toute stratégie cherchant à dépasser les limites temporelles, spatiales et financières pour mettre en commun les connaissances et créer des communautés de

pratique à l'échelle. Les technologies contribuent à l'ensemble des composantes, des relations, des partenariats et des principes qui font partie intégrante des environnements d'apprentissage novateurs, que ce soit pour renouveler le noyau pédagogique, faciliter la direction de l'apprentissage et le cycle organisationnel de la formation, ou renforcer les capacités par l'intermédiaire de réseaux étendus de partenariats.

Les plateformes et les communications numériques sont devenues un élément central de toute stratégie visant à développer et à maintenir des environnements d'apprentissage novateurs, comme dans les exemples suivants :

- La plateforme française pour l'innovation, *Respire*, gérée par le ministère de l'Éducation, rassemble plus de 2 500 innovations et accueille des communautés de pratique. Elle s'articule autour de quatre principes directeurs : caractère informel, personnalisation, source libre et coopération. Enfin, elle facilite la mise en œuvre des facteurs existants : l'utilisation numérique des réseaux sociaux, une stratégie pour le changement et une communauté de pratique.
- En Suède, le site sur le thème de la langue maternelle est en service depuis 2001 et est coordonné et géré par l'Agence suédoise pour l'Éducation. En 2003, il a obtenu la récompense du meilleur site web mondial en tant que « site multilingue et multiculturel le plus novateur d'Europe ». Il se compose de trois volets (informations générales, ressources en ligne et rubriques linguistiques) et bénéficie de la participation de 100 enseignants et chefs d'établissement, et d'un contenu unique en 45 langues. Le site est activement lié aux activités de développement professionnel – conférences, séminaires et cours de formation.
- Fin 2012, le Conseil finlandais de l'Éducation a lancé un nouveau portail en libre-service pour faciliter la diffusion de l'innovation et des bonnes pratiques. L'un des thèmes du portail est l'environnement d'apprentissage.
- Le programme *Enlaces,* géré par le ministère chilien de l'Éducation, a créé des ressources en ligne sur la qualité de l'enseignement et les pratiques pédagogiques novatrices, et propose des synthèses et des ressources pédagogiques connexes.

Agents du changement

Bon nombre de stratégies supposent la mise en place, à l'initiative des pouvoirs publics, d'agents du changement capables d'exercer une influence à l'échelon local et de contribuer à maintenir les ressorts de l'innovation. Le *Lerndesigner* autrichien dans le cadre de la réforme NMS (encadré 8.3) est une nouvelle fonction de direction des enseignants, envisagée en complément, et non en remplacement, du rôle de direction des chefs d'établissement et d'autres responsables. Il s'agit non seulement d'un rôle individuel, mais aussi d'une mission qui inclut travail en réseau et apprentissage à l'occasion de *Lernateliers* périodiques, lesquels sont en mesure de faire des *Lerndesigners* des agents efficaces du changement. Dans le cadre du Conafe, au Mexique, les conseillers pédagogiques itinérants ont été créés spécialement pour accompagner et conseiller les collectivités et les enseignants là où les ressources pédagogiques sont faibles. En Espagne, les coordonnateurs scolaires du projet d'intégration de compétences clés dans les programmes d'étude ont pris la direction de cette stratégie dans chaque établissement d'enseignement, comme en Slovénie les responsables des équipes chargées du renouvellement par le biais de l'amélioration des établissements d'enseignement (encadré 8.1). La Norvège a mis en place des équipes de conseillers qui apportent leur soutien aux propriétaires et aux chefs

d'établissements dans les domaines problématiques que sont les résultats et la qualité de l'enseignement.

Ces exemples ne sont en aucun cas identiques – certains portent sur des conseillers travaillant auprès des chefs d'établissement, d'autres sur des directeurs d'enseignants ou encore sur des tuteurs et des consultants en matière d'apprentissage –, mais ils ont en commun la caractéristique d'avoir été créés récemment pour répondre à des besoins exigeant des connaissances spécialisées et des pratiques d'experts. Des tensions risquent d'apparaître et des compromis devront sans doute être faits en ce qui concerne le degré de régularisation de ces nouveaux rôles. Plus la régularisation sera importante, plus la reconnaissance sera grande et les processus rigoureux, au risque de réduire la flexibilité au niveau local et d'augmenter la résistance. Il faudra sans doute du temps pour régulariser et intégrer ces nouvelles fonctions, et pour éviter de les introduire d'emblée en bloc.

Cohérence et harmonisation

Améliorer la cohérence et l'harmonisation des différentes parties des systèmes éducatifs est un objectif commun pour veiller à ce que les orientations stratégiques dans une partie du système n'annulent pas celles d'une autre partie et, mieux encore, qu'elles se renforcent les unes les autres. Il existe un exemple concret dans le domaine de l'évaluation : « Un aspect fondamental de l'efficacité du cadre d'évaluation est son harmonisation avec les buts éducatifs et les objectifs d'apprentissage des élèves » (OCDE, 2013b). Cette harmonisation du système dans son ensemble reflète le sixième principe d'apprentissage dans le cadre des ILE, lequel est axé sur la réforme au niveau des établissements et des systèmes, et s'applique aux stratégies et à l'apprentissage novateur en tant qu'autres domaines de changement. L'harmonisation suppose des processus linéaires et mécaniques, et ne correspond donc pas aux systèmes d'apprentissage modernes et complexes (Looney, 2011). La notion élargie de cohérence pourra lui être préférée.

Il existe plusieurs façons d'œuvrer pour une plus grande cohérence. L'une est proposée par la Finlande, où les idées de projets d'apprentissage novateurs sont diffusées et étoffées par le biais de leur intégration dans la base de connaissances sur laquelle reposent la réforme en cours des programmes d'études et l'élaboration connexe des supports pédagogiques. Les programmes contribuent par conséquent au processus de réforme, non seulement en évitant les incohérences et les doublons, mais aussi en se consolidant les uns les autres. Un autre exemple consiste à s'assurer que les activités d'innovation appliquent des normes à l'échelle du système de façon à éviter d'établir des références qui sont en concurrence (et qui sont aussi sources de confusion) (par exemple, en Colombie britannique, les réseaux pour l'enquête et l'innovation (NOII) reposent sur des normes de performance appliquées dans cet État).

La question ne se pose pas uniquement en termes de cohérence, mais aussi pour éviter toute concurrence inutile (et donc toute confusion) entre plusieurs initiatives pouvant être en compétition pour le temps et l'attention limités des parties concernées. La réforme NMS en Autriche a été délibérément associée à d'autres initiatives de façon à éviter toute mise en concurrence, et de la même façon la Nouvelle-Zélande souligne l'importance de supprimer toute concurrence avec les autres initiatives axées sur l'apprentissage accéléré. À tout le moins, cela correspond à une volonté d'intégrer, voire de supprimer, les initiatives qui génèrent des interférences à mesure qu'elles deviennent redondantes, au lieu de continuer à en ajouter de nouvelles. Cette démarche souligne, de

façon plus fondamentale encore, l'importance d'adopter une approche globale et surtout de ne pas examiner séparément les trois grands enjeux néo-zélandais que sont la modernisation de l'école, l'apprentissage mixte et l'ouverture aux différences culturelles.

Il peut s'avérer difficile de trouver les ressources nécessaires dans de telles circonstances. Les initiatives novatrices doivent souvent se contenter de budgets limités, et les exemples soumis aux ILE ne font pas exception. Il faut donc faire preuve d'ingéniosité pour les coordonner avec d'autres programmes (par exemple pour financer la formation aux nouvelles technologies ou l'enseignement collégial) ou les associer à des flux de financement nationaux, voire internationaux (la Hongrie et la Slovénie font toutes deux référence aux fonds européens de développement). Établir des liens constructifs avec d'autres initiatives apporterait un soutien plus que nécessaire, mais le risque existe d'atténuer les priorités d'action.

Consolidation : échelle et temps

La mise en place d'environnements d'apprentissage novateurs sur la base de connaissances solides et avec la participation de professionnels ne peut pas se faire du jour au lendemain. Pour qu'ils se développent et deviennent pérennes, il convient de déterminer l'échelle à laquelle les pilotes seront expérimentés et de disposer de suffisamment de temps pour les mettre en œuvre, à la fois pour instaurer un changement et pour les mettre à l'échelle. Plusieurs stratégies parmi celles examinées dans le présent rapport indiquent comment elles ont été mises en œuvre par l'intermédiaire de pilotes. La réforme NMS en Autriche (encadré 8.3) a débuté en 2008 avec 67 établissements pilotes, avant de devenir plus tard obligatoire dans l'ensemble du système à l'horizon 2018. Dans l'ex-République yougoslave de Macédoine, le programme de formation des enseignants à la numératie et la littératie des jeunes enfants a fait l'objet d'un examen minutieux et d'une phase préparatoire en 2008-09 avant d'être pleinement exécuté. Le programme néo-zélandais des réseaux pour l'apprentissage et le changement (encadré 8.2) a commencé avec cinq réseaux pilotes représentant 45 établissements/kuras et concerne aujourd'hui 20 % des plus de 2 500 établissements d'enseignement du pays. En Thuringe, en Allemagne, le programme de développement d'environnements d'apprentissage novateurs et inclusifs a débuté dans 40 établissements pilotes avec dans l'idée qu'ils deviendraient des références pour les établissements rejoignant le programme ultérieurement. Le projet finlandais *Innolukio* a commencé à l'échelon local avant de prendre une ampleur nationale (encadré 8.4).

Dans certains cas, comme avec la réforme WMR dans l'État de Victoria, il était convenu d'emblée que le changement devait avoir une portée régionale, et ne pas se limiter aux sites d'expérimentation ou aux établissements volontaires. En Slovénie, dans le cadre du programme de renouvellement grâce à des équipes de modernisation de l'école, il était d'abord prévu de commencer avec un pilote, mais la moitié des établissements d'enseignement étaient prêts à participer immédiatement, et le programme a été rejoint à la demande.

Ces exemples représentent des projets pilotes au sens propre du terme. Mais, bien souvent, l'expression est utilisée non pour désigner de véritables expérimentations qui s'enrichiront à plus long terme, mais des initiatives menées à une échelle relativement petite et qui n'aboutiront vraisemblablement jamais à une adoption plus vaste ou à un changement quelconque. Il est très fréquent que les programmes d'innovation bénéficiant d'un financement ne durent que le temps de la disponibilité des fonds et que la pratique

Encadré 8.4. **Finlande : l'exemple du projet *Innolukio***

Innolukio est un bon exemple d'initiative en faveur de l'environnement d'apprentissage, qui est passée de l'échelon local à l'échelon national (« établissement d'enseignement général novateur du deuxième cycle du secondaire »). Sa priorité est l'entreprenariat.

« L'environnement d'apprentissage *Innolukio* encourage les élèves du deuxième cycle du secondaire à faire preuve d'imagination créative et leur fournit les connaissances et les compétences dont ils auront besoin dans leurs futurs emplois. Le but premier du projet est de créer un lien entre les élèves du deuxième cycle du secondaire, les entreprises et les universités, tout en exploitant la créativité des élèves en tant qu'atout national. Le concept *Innolukio* englobe, par exemple, des vidéos stimulantes, des exercices hebdomadaires, le concours *Innolukio* et d'autres supports pédagogiques qui favorisent la créativité. L'environnement d'apprentissage est gratuit pour les établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire et leurs élèves. Le but recherché est avant tout que les élèves participent aux activités pendant leur temps libre, mais les enseignants peuvent utiliser librement les supports à des fins pédagogiques ».

L'initiative a débuté dans un seul établissement d'enseignement dans une petite ville du nord de la Finlande (Ylievieska). Plusieurs années plus tard, au début de l'année 2012-13, le réseau comprenait 320 établissements du deuxième cycle du secondaire et concernait 110 000 élèves. *Innolukio* a déjà commencé à générer de nouvelles solutions locales, et le but à long terme est d'associer au projet tous les établissements finlandais du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Parmi les partenaires figurent le Conseil finlandais de l'Éducation, le ministère de l'Emploi et de l'Économie, le Syndicat des enseignants de Finlande, l'Association des collectivités locales et régionales finlandaises, l'Université Aalto, l'Université d'Oulu, la Fédération des Industries technologiques finlandaises, le Bureau de l'information économique, et les entreprises Nokia Corporation et Microsoft Corporation.

Plusieurs facteurs contribuent à sa réussite. Certains sont liés aux environnements d'apprentissage, mais d'autres reposent sur le recours actif aux défenseurs du projet, la gestion judicieuse de la publicité et la place de choix accordée à l'éducation à l'entreprenariat, qui est largement acceptée comme étant un domaine prioritaire (y compris chez les décideurs publics).

Source : OCDE (2013a), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en*.

revienne à la situation antérieure une fois leur épuisement. Il existe l'effet bien connu dit de Hawthorne, selon lequel l'expérience des pilotes de référence n'est pas représentative et n'est donc pas une indication précise de l'adoption potentielle des projets par d'autres parties prenantes, simplement en raison des éclairages nouveaux et de l'appui supplémentaire que le pilote a reçus. En l'absence d'une volonté d'inscrire le changement dans la durée, les projets pilotes deviennent des fins en soi. Comme indiqué dans l'une des notes sur les systèmes éducatifs soumises au projet ILE, « il est beaucoup plus facile de lancer un projet que de le pérenniser ».

L'une des caractéristiques des stratégies pour le changement et l'innovation dans l'éducation est que leur mise en œuvre prend nécessairement du temps, quelle que soit l'urgence. Le site suédois sur le thème de la langue maternelle, par exemple, a débuté avec 4 langues en 2001 et contient aujourd'hui, après plus de dix ans, des supports

pédagogiques en 45 langues, et plus de 10 000 pages web. Le programme slovène de renouvellement est un processus qui a duré dix ans. Même les stratégies qui ont avancé de façon relativement rapide (par exemple, il a fallu cinq ans à la stratégie WMR du Victoria pour donner ses premiers résultats) peuvent être considérées comme lentes par rapport aux cycles politiques.

Le temps est une donnée importante non seulement pour les processus permettant de dépasser les premières innovations pour atteindre une masse critique d'utilisateurs professionnels, mais aussi pour les étapes d'apprentissage et de mise en œuvre qui doivent être franchies pour intégrer les stratégies d'apprentissage dans les systèmes et les établissements. Cela se traduit dans la stratégie néo-zélandaise pour l'apprentissage et le changement (encadré 8.2) par quatre phases de développement : 1) mise en place d'une infrastructure permettant de fonctionner en réseau ; 2) établissement du profil de l'environnement d'apprentissage pour comprendre les enjeux pour les élèves et fixer les priorités pour le changement ; 3) exécution d'un plan pour tenir compte de ces priorités ; et 4) pérennisation des changements utiles et prise de décisions concernant les étapes suivantes. La stratégie dans le Victoria (Australie) qui vise à influencer considérablement les résultats dans la région métropolitaine occidentale a également été conçue en quatre grandes phases : initiation, mise en œuvre précoce, application continue, et approfondissement de l'apprentissage. Ce n'est qu'en atteignant l'étape ultime que les avantages du changement peuvent être pleinement observés. Cela permet aussi d'éviter de chercher à évaluer les programmes à un stade précoce, quand la période de temps écoulée est insuffisante pour que le changement soit correctement intégré. Les résultats de ces évaluations ne pourront qu'être décevants.

L'une des caractéristiques de la stratégie autrichienne NMS est qu'elle tient compte des différentes générations qui ont suivi les cycles de qualification en tant que *Lerndesigners*. Au lieu de partir du principe que les générations précédentes déjà qualifiées sont devenues actives et expertes, et qu'elles n'ont par conséquent plus besoin d'attention, la stratégie a créé des possibilités de travail en réseau et de développement professionnel aussi pour ces générations afin de les maintenir impliquées dans le processus de réforme. Cet exemple illustre à merveille comment la conception d'un programme peut intégrer l'instauration du changement et sa pérennisation.

L'un des problèmes persistants de la réforme éducative est que les échéanciers du changement dans les établissements ne correspondent pas aux calendriers politiques des programmes gouvernementaux et des financements publics. Plutôt que de s'appuyer sur les bases posées par un gouvernement précédent, la tentation existe toujours de supprimer les initiatives en cours et de reprendre tout à zéro. Un moyen d'atténuer l'impact manifestement négatif de l'inadéquation entre le cycle politique et celui des réformes éducatives consiste à détacher les innovations qui sont trop étroitement liées à tel ou tel programme. Plus le gouvernement n'est qu'un partenaire parmi d'autres, moins les programmes vulnérables seront affaiblis en cas de changement d'administration ou de responsable. En Colombie britannique, les porteurs d'innovations traduisent cette idée dans la pratique en créant des « espaces tiers » permettant de se dégager des environnements politiquement chargés et de s'orienter vers un dialogue davantage professionnel.

Conclusions

Les processus de réforme visant à mettre en place et à pérenniser des environnements d'apprentissage novateurs (ILE) sont déterminés par les éléments clés issus des travaux de recherche du CERI/OCDE. Comme cela a déjà été indiqué, les ILE supposent : d'intégrer certains principes tirés d'une compréhension approfondie de l'apprentissage, fondée sur la recherche ; de renouveler le « noyau pédagogique » ; de développer le rôle de direction en matière d'apprentissage et de créer des organisations formatives ; enfin, de renforcer les capacités par le biais de partenariats. Ces démarches peuvent être entreprises par des établissements d'enseignement et des environnements d'apprentissage, par des réseaux élargis (niveau intermédiaire), et par des systèmes (macro-niveau).

Comme cela a déjà été examiné, le processus visant à mettre en œuvre et à inscrire dans la durée la réforme des ILE peut être synthétisé par une série de mots et d'expressions en « C » : changement de culture, clarification des priorités, capacités, création, collectivités, collaboration, communication, agents du changement, cohérence et consolidation. La complexité des systèmes d'apprentissage modernes et la nécessité d'associer au processus les acteurs les plus impliqués dans l'apprentissage et l'enseignement sur le terrain signifient que les mesures imposées d'en haut sont inappropriées et que les métaphores politiques courantes telles que les leviers, l'harmonisation et la mise à l'échelle sont inadaptées et trop mécaniques compte tenu de la nature des changements du XXI^{e} siècle dans l'éducation.

Pour introduire les changements souhaités, il convient de créer les conditions propices à leur réalisation. Cela passe par le renforcement des capacités et la promotion de la collaboration, mais aussi par le fait d'encourager la création de réseaux et de communautés de pratique axés sur l'apprentissage, et de favoriser la cohérence, en particulier pour s'assurer que les exigences en termes de responsabilisation ne vont pas à l'encontre des améliorations novatrices décrites dans le présent chapitre. Il est nécessaire d'éviter les démarches et les mesures de contrôle trop bureaucratiques, mais cela ne doit pas être compris comme le fait de laisser chacun agir à sa guise, avec beaucoup de discours mais peu d'actions, sans objectif à atteindre ni procédure à suivre.

Enfin, comme cela a été dit, le rôle de soutien et de facilitation joué par les pouvoirs publics passe clairement par la création des conditions propices au développement de systèmes d'apprentissage novateurs et par l'établissement de liens avec les nombreux partenaires. En outre, les pouvoirs publics doivent aussi jouer un rôle de direction vu que les ministères et les services des systèmes éducatifs fournissent la légitimité et les perspectives nécessaires pour prendre de nouvelles directions. Que les décisions soient prises en haut lieu ou à la base, ces deux rôles sont nécessaires, souvent de manière combinée. Pour faire évoluer la culture de l'apprentissage de manière durable malgré les changements de gouvernement, les pouvoirs publics ne devraient pas exécuter des programmes trop politisés et médiatisés, mais au contraire intervenir par touches de manière à pouvoir contribuer, au fil du temps, à modifier l'ADN de l'éducation.

Bibliographie

Cheng, E.C. et M.L. Lo (2013), « Learning Study: Its Origins, Operationalisation, and Implications », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 94, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k3wjp0s959p-en*.

Dumont, H., D. Istance et F. Benavides, (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr*.

Hargreaves, A. et M. Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, Londres et New York.

Jolonch, A., M., Martinez et J. Badia (2013), « Promoting learning leadership in Catalonia and beyond », in *Leadership for 21st Century Learning*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-8-en*.

Looney, J. (2011), « Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 58, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en*.

OCDE (2013a), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr*.

OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Examens de l'OCDE des systèmes d'évaluation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

Resnick, L. et al. (2010), « L'innovation : Des modèles visionnaires à la pratique quotidienne », in *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr*.

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en*.

PARTIE II

Chapitre 9

Mettre en œuvre les réformes scolaires

Quels éléments les décideurs doivent-ils prendre en compte lorsqu'ils élaborent et mettent en œuvre des mesures d'amélioration scolaire ? Le présent chapitre décrit des facteurs présents dans l'ensemble des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE qui contribuent à la réussite des réformes scolaires, à partir des travaux de recherche publiés et des programmes mis en place ces dernières années. L'examen des réformes scolaires antérieures peut aider les dirigeants qui cherchent à élaborer et à mettre en œuvre des réformes dans ce domaine.

Ce chapitre porte sur l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'amélioration scolaire. Il en décrit les principaux objectifs et les caractéristiques contextuelles, recense les éléments nécessaires à leur réussite et explique, à travers l'analyse de réformes passées, quelles approches et quels facteurs peuvent contribuer à une mise en œuvre réussie des réformes.

Principaux résultats

- De plus en plus, les pays de l'OCDE cherchent à mettre en place des programmes d'amélioration scolaire afin de relever les résultats des élèves. Ces programmes, définis à l'échelle nationale ou régionale, et mis en œuvre au niveau des établissements, associent d'une part une pédagogie et des approches ou programmes scolaires nouveaux, et d'autre part, des activités de formation des enseignants, des orientations sur la direction scolaire, du personnel de soutien externe et des méthodes d'évaluation en continu. Le risque est que ces réformes n'atteignent pas les salles de classe en raison du manque d'implication des acteurs concernés ou parce qu'il y a trop de réformes ou de changements d'orientation lorsque les priorités des pouvoirs publics changent.
- Les programmes d'amélioration scolaire ont pour objectif de développer les propres capacités des établissements à changer et à s'améliorer. Les éléments clés qui peuvent contribuer à leur réussite peuvent consister à : changer les approches pédagogiques en privilégiant l'enseignement et l'apprentissage ; assurer le développement professionnel ; étayer les mesures d'amélioration par des données probantes ; renforcer la capacité des établissements d'assurer leur mission, tout en leur garantissant suffisamment de responsabilité et d'autonomie ; et enfin, veiller à la cohérence des politiques en équilibrant pressions et soutiens extérieurs.
- Pour une mise en œuvre réussie des réformes, il faut notamment prendre en compte les processus suivants : renforcer les capacités – une étape cruciale pour la mise en œuvre et la pérennité des réformes ; obtenir l'adhésion et la participation des parties prenantes ; trouver un équilibre entre les priorités des politiques et celles de l'action publique ; prévoir dès le départ l'évaluation des retombées des actions menées ; et tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit le système éducatif.

Mettre en œuvre les réformes scolaires : les défis

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE et au-delà, l'une des stratégies adoptées pour améliorer les résultats de l'enseignement consiste à mettre en œuvre des programmes d'amélioration scolaire visant à relever le niveau de l'apprentissage en changeant la pédagogie, les programmes ou les pratiques d'enseignement au sein des établissements. Ils comportent en général un volet « organisation » (par exemple, le développement professionnel des enseignants et/ou du personnel de soutien externe qui observe et aide les chefs d'établissement et les enseignants à modifier leur façon de faire), un volet « réseau » afin de créer de liens entre les enseignants et les établissements, et un volet « classe » (par exemple, de nouveaux programmes scolaires, de nouvelles méthodes d'évaluation ou de nouvelles méthodes d'enseignement). Ces types de programmes, mis en œuvre par les décideurs pour obtenir des résultats meilleurs et plus durables, sont plus ou moins efficaces selon les circonstances.

Néanmoins, les données systématiques sont rares sur les moyens que peuvent utiliser les décideurs pour mettre en œuvre des mesures d'amélioration au sein des établissements

et dans les classes, notamment sur les processus d'action qui peuvent modifier les contexte en classe et améliorer les résultats des élèves. Certaines difficultés sont communes à la classe, à l'établissement et au système :

- De nombreuses mesures d'amélioration ne tiennent pas compte du premier niveau : celui de la classe.
- Le développement des capacités au niveau des établissements n'est pas suffisant ou trop superficiel.
- Le contexte extérieur n'est pas toujours propice à l'application de mesures au niveau des établissements d'enseignement.
- La situation des systèmes éducatifs et les processus d'action dans lesquels ils s'inscrivent ne sont pas toujours suffisamment pris en considération pour réussir les réformes.

Le présent chapitre montre la façon dont les pays répondent à ces difficultés en analysant les programmes d'amélioration scolaire qui ont été évalués par la recherche (Skalde et Pont, 2013).

Il s'appuie sur l'analyse de recherches exhaustives ou d'études bibliographiques consacrées à des programmes d'amélioration scolaire mis en œuvre et analysés depuis 2000 (annexe 9A.1). Ces travaux couvrent de multiples programmes d'amélioration scolaire au Canada, aux États-Unis, en Europe et en Australie. La plupart ciblent à la fois l'organisation scolaire et l'enseignement, et prévoient un renforcement de capacités au niveau organisationnel, ainsi que des mesures visant à améliorer la qualité de l'enseignement. Certaines des études portent également sur des programmes qui adoptent une démarche plus indirecte, comme par exemple des mesures de responsabilisation, l'instauration de mécanismes du marché et des changements dans la gestion des établissements. L'intervalle de temps retenu est long car cela prend du temps de mettre en œuvre ces programmes, et que les études d'évaluation sont souvent publiées sur des délais plus longs.

Deux questions clés sous-tendent l'analyse :

- Quels facteurs influent sur la réussite ou l'échec de la mise en œuvre et sur les résultats ?
- En quoi le contexte influe-t-il sur la mise en œuvre et les résultats ?

Ce chapitre présente une analyse des éléments qui doivent être inclus dans ces programmes pour garantir leur succès, ainsi que des problématiques qu'il faut prendre en compte pour réussir leur mise en œuvre. L'examen de réformes passées peut aider les décideurs qui cherchent à élaborer, adopter et mettre en œuvre des réformes.

Programmes d'amélioration scolaire : les clés de la réussite

Les travaux d'analyse des programmes d'amélioration scolaire avaient pour objectif d'identifier les aspects importants de la réussite des réformes, aspects qui peuvent être regroupés en trois niveaux d'action bien distincts :

- Priorité à la réforme des pratiques pédagogiques : éléments du programme de réforme ciblés sur les pratiques pédagogiques, par le biais de nouveaux programmes scolaires, de nouvelles méthodes d'enseignement, du développement professionnel et de l'utilisation des données.

- Renforcement des capacités des établissements d'enseignement : éléments du programme de réforme ciblés sur le développement de l'organisation et de la direction des établissements.
- Harmonisation des politiques : facteurs extérieurs tels que des pressions et soutiens extérieurs, harmonisation des politiques et calendrier d'action.

Priorité à la réforme des pratiques pédagogiques

L'une des principales difficultés des réformes scolaires tient au fait que le premier niveau, c'est-à-dire la salle de classe, est rarement pris en compte. La plupart des programmes d'amélioration scolaire analysés ont pour objectif explicite d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Différents facteurs semblent favoriser la réussite des réformes au niveau de la classe.

La priorité accordée à l'enseignement et à l'apprentissage : Les études montrent toutes que les mesures d'amélioration visant à changer les pratiques pédagogiques sont plus efficaces que les réformes cherchant à modifier uniquement d'autres aspects du système, comme la structure ou le niveau des ressources. Une étude des recherches menées sur les mesures prises pour renforcer l'autonomie des établissements cherche à déterminer pourquoi certaines mesures semblent fonctionner mieux que d'autres (Honig et Rainey, 2012). Par rapport à des mesures de décentralisation antérieures, les nouvelles mesures en faveur de l'autonomie accordent plus d'attention à l'amélioration des pratiques en classe, et pas uniquement à la création de structures de prise de décision. Des initiatives précédentes avaient, selon les auteurs, trop mis l'accent sur la réforme des mécanismes formels de gouvernance scolaire, sans chercher véritablement à améliorer directement l'enseignement et l'apprentissage. Les auteurs en concluent que la priorité accordée aux pratiques pédagogiques a permis d'obtenir une amélioration modeste des résultats des élèves dans les établissements participants, et que cette priorité a été plus importante pour les résultats que l'initiative d'autonomisation en elle-même.

Une autre étude portant sur des établissements d'enseignement peu performants ayant réussi à améliorer leurs résultats montre que ces établissements ont mis en œuvre de nouvelles stratégies d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Aladjem et al., 2010). Ces stratégies vont de l'adoption d'un nouveau programme scolaire jusqu'à l'augmentation des heures de cours, en passant par l'instauration d'activités périscolaires et d'emplois du temps organisés en blocs. Quasiment tous les établissements utilisent également des données sur les résultats de leurs élèves à des fins de développement. Un examen des recherches faites sur les réformes scolaires globales aux États-Unis (*Comprehensive School Reforms* – CSR) donne des précisions sur les éléments qui semblent propices à une mise en œuvre réussie (Desimone, 2002). Les recherches montrent que les CSR sont plus faciles à appliquer lorsqu'elles sont précises, autrement dit lorsque les matériels, les directives de formation et les instructions sont clairs et sans ambigüité.

Perfectionner et soutenir les enseignants : Les réformes et programmes d'amélioration scolaire reposent souvent sur des hypothèses quant à la façon dont les enseignants apprennent et modifient leurs méthodes d'enseignement, en partant par exemple du principe que le nouveau programme scolaire est parfaitement explicite et que les enseignants seront à même d'appliquer une nouvelle pédagogie avec quelques indications et séances de formation. Cependant, lorsqu'on demande aux enseignants de modifier leur façon d'enseigner, le processus est plus subtil que ce que de nombreuses

réformes prévoient (Ng, 2008). Si l'on veut que les mesures d'amélioration soient efficaces et que les enseignants fassent les efforts demandés, ils doivent croire en l'efficacité du programme. L'étude menée sur les réformes scolaires globales aux États-Unis montre que, si la perception qu'ont les enseignants de l'efficacité d'une réforme est en partie subjective, ils sont surtout influencés par les preuves objectives de réussite et de retombées positives sur les résultats des élèves (Borman et al., 2000). L'une des études, qui porte sur huit systèmes éducatifs, montre que pour adopter une nouvelle perspective sur l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants ont aussi besoin de temps et d'espace pour déterminer comment intégrer ces nouvelles connaissances avec ce qu'ils savent déjà et comment traduire cette évolution dans leurs pratiques pédagogiques (Earl, Watson et Katz, 2003).

Sans surprise, les travaux publiés soulignent l'importance de la formation et des ressources que peuvent obtenir les enseignants pour mettre en œuvre les changements et pérenniser les nouvelles pratiques. Quel que soit le type de programme ou de réforme, le développement professionnel continu semble nécessaire lorsque des changements sont introduits, et il apparaît également nécessaire d'approfondir et d'élargir le programme ou les réformes au fil du temps. Les enseignants souhaitent généralement être formés sur ce que le programme implique concrètement, avec des exemples précis de plans de cours. Ils veulent également une formation adaptée à leur situation et à leurs besoins (Desimone, 2002). Bodilly (1998), par exemple, observe que le développement professionnel est plus efficace lorsque la formation concerne l'ensemble des enseignants d'un établissement (et non quelques-uns seulement), que des formateurs-accompagnateurs sont présents dans l'établissement, et que les activités de formation sont très importantes. Selon cette étude, les enseignants ont besoin de se faire une idée concrète de la forme que vont prendre les changements, par exemple à l'aide de supports matériels, de textes, de conseils ou de vidéos.

Earl, Watson et Katz (2003), dans l'étude comparative des réformes entreprises dans huit systèmes éducatifs, citent en exemple les *English National Literacy and Numeracy Strategies*, stratégies en vertu desquelles des ressources et des formations ont été fournies dans quasiment toutes les écoles primaires d'Angleterre. Alors même que l'investissement était important, seule une petite proportion des enseignants ont participé à la formation professionnelle avancée. Les auteurs estiment pourtant que la participation à des activités de développement professionnel accroît la probabilité d'instaurer un changement réel des pratiques d'enseignement. En outre, le manque de formation adaptée pose problème dès lors qu'il s'agit de maintenir les efforts d'amélioration. Des ressources substantielles sont nécessaires pour pérenniser les améliorations scolaires – ressources qui souvent n'ont pas été prévues. Comme le soulignent Earl, Watson et Katz (2003), une seule séance de formation et l'accès aux matériels n'entraîneront pas de changements durables dans la pratique. Le manque de formation professionnelle est particulièrement problématique lorsque les programmes ou réformes portent sur l'ensemble des classes et des enseignants, et lorsque le changement de pratique pédagogique exige des activités de développement professionnel avancées pour chaque enseignant, avec des possibilités de formation étalées sur une longue période.

Utiliser les données au service de l'amélioration : Les divers exemples de réformes semblent s'accorder sur l'intérêt d'utiliser les données concernant les résultats scolaires au service des efforts de changement des pratiques pédagogiques. Le recours aux données dans une optique d'amélioration est prévu dans l'ensemble des programmes et réformes inclus dans cette étude. Les données sont souvent utilisées pour évaluer les forces et les

faiblesses, évaluer les progrès et prendre des décisions sur les besoins futurs d'amélioration. L'étude de cas consacrée aux mesures de redressement des établissements d'enseignement en Ontario (Canada), en Australie, en Nouvelle-Zélande et en Angleterre (Royaume-Uni) illustre les différents usages des données. En Ontario (Canada), l'importance de disposer de données communes dans l'ensemble des établissements pour faciliter la prise de décision sur l'enseignement au niveau des établissements est soulignée. En Angleterre (Royaume-Uni), les données sont utilisées pour l'auto-évaluation des établissements, pour le suivi individuel des élèves et pour les inspections. En Australie, les données sont employées pour orienter les décisions d'investissement en capital humain (Orland, 2011).

Les données peuvent aussi être utilisées pour évaluer le déroulement d'un programme d'amélioration scolaire et pour déterminer si des programmes ou pratiques différentes sont nécessaires au sein des établissements (Honig et Rainey, 2012). Dans l'étude des établissements peu performants ayant réussi à améliorer leurs résultats, il est recommandé que les établissements utilisent les données pour se fixer des objectifs d'amélioration de l'enseignement et pour garder le cap des réformes entreprises (Dawson et al., 2008). Les données sont également importantes pour rendre visibles les améliorations dès les premières étapes de la mise en œuvre. Des « victoires rapides » peuvent être déterminantes pour encourager la mise en œuvre des mesures d'amélioration et surmonter les résistances éventuelles (Dawson et al., 2008).

Le projet ESI (*Effective School Improvement* – projet d'amélioration de l'efficacité des établissements d'enseignement) (Wikeley et al., 2005), qui porte sur des programmes d'amélioration scolaire dans huit pays européens, recommandait d'utiliser deux ensembles de données, l'un sur les résultats des élèves, et l'autres sur le changement. Les objectifs devraient explicitement porter sur les résultats des élèves au sens large (vaste éventail de connaissances, de compétences et d'attitudes). Le deuxième ensemble d'objectifs devrait être axé sur le changement, par exemple dans l'organisation, le comportement des enseignants ou les matériels utilisés en classe (Reezigt et Creemers, 2005). L'Angleterre est donnée en exemple de système scolaire ayant réussi progressivement à développer la culture des données au sein des établissements et des autorités locales (Reezigt et Creemers, 2005).

Il ressort d'une étude des programmes d'amélioration scolaire appliqués dans le Manitoba (Canada) et en Angleterre (Royaume-Uni) qu'il ne faut pas uniquement privilégier des objectifs généraux, mais plutôt des objectifs centrés sur l'enseignement et l'apprentissage. Ces programmes accordent par ailleurs une grande importance à l'évaluation interne et externe. Les deux encouragent les enquêtes et la réflexion comme faisant partie intégrale de la mise en œuvre. Les enseignants ont des retours d'information issus de sources externes, mais aussi de la réflexion et des bilans réalisés en interne. Les données sont employées pour suivre la mise en œuvre du programme. Les activités d'enquête et de réflexion sont considérées dans les deux programmes comme des facteurs de réussite (Harris et Young, 2000).

Il n'existe pas de recette indiquant précisément comment élaborer un programme d'amélioration des pratiques scolaires et quels ingrédients il doit comporter. Il semble que des activités approfondies de formation professionnelle en direction des enseignants et chefs d'établissement soient déterminantes, et que des outils pratiques tels que l'utilisation des données et différents types de documentation puissent aider les

enseignants à modifier leurs méthodes. Cependant, il paraît évident que lorsqu'il s'agit de modifier les pratiques scolaires, il est facile de sous-estimer ce que cela coûte en termes de développement professionnel, de conseils pratiques, d'outils et de communication auprès des enseignants et chefs d'établissement pour qu'ils changent radicalement la façon dont ils pensent et agissent sur le plan professionnel. L'une des leçons importantes de l'analyse est que les enseignants sont des professionnels qui, comme toute personne à qui l'on demande de changer, doivent être convaincus et doivent bénéficier d'une vraie formation pour pouvoir adopter de nouvelles méthodes – un processus complexe et délicat.

Renforcement des capacités des établissements d'enseignement : direction, professionnalisme et autonomie

Les réformes scolaires se heurtent également à une autre difficulté : les efforts consentis pour renforcer durablement les capacités des établissements sont souvent insuffisants ou trop superficiels. De fait, les programmes d'amélioration scolaire se définissent comme des programmes qui ciblent à la fois la classe et l'établissement scolaire en tant qu'organisation. L'analyse des études publiées sur ces programmes donne certains indices sur les facteurs de réussite liés à l'organisation.

Soutenir la direction : Dans toutes les études analysées, la direction d'établissement est considérée comme un facteur essentiel de la mise en œuvre des réformes et de l'amélioration des établissements, mais le type de direction est variable. Certaines des études mettent l'accent sur le chef d'établissement, par exemple l'étude des établissements d'enseignement peu performants aux États-Unis, qui estime qu'il était important pour les chefs d'établissement ayant réussi à améliorer leurs résultats de faire part à la fois de l'urgence et de l'ampleur des changements nécessaires. Mujis et al. (2004) pensent également que dans des établissements peu performants, un dirigeant fort est préférable à une direction plus partagée. Une autre étude portant sur des établissements peu performants ayant réussi à améliorer considérablement leurs résultats souligne également l'importance de la direction (Aladjem et al., 2010). La direction, tant du point de vue du rôle du chef d'établissement que des responsabilités managériales partagées entre les cadres et le chef d'établissement, est considérée comme essentielle pour la mise en œuvre et, dans certains cas, pour la pérennité des réformes.

Dans les programmes d'amélioration scolaire du Manitoba (Canada) et d'Angleterre (Royaume-Uni), l'accent est mis sur une direction partagée, dans la mesure où les enseignants sont chargés de la mise en œuvre du programme. L'idée est d'accorder une plus grande liberté d'action en impliquant les enseignants dans le processus et de ne pas s'imposer de limites en s'en tenant à la stricte hiérarchie (Harris et Young, 2000). Une étude réalisée sur des établissements particulièrement performants ayant participé au programme d'amélioration scolaire du Manitoba indique que ces établissements ont bénéficié d'une direction axée sur le changement reposant sur plusieurs individus, et non pas sur un seul (Earl, Watson et Katz, 2003). Dans le projet européen ESI, la direction est également considérée comme un élément crucial de l'amélioration. Les constatations semblent indiquer qu'il peut être difficile de renforcer la direction à des fins d'amélioration dans les établissements où le personnel n'accepte pas spontanément l'autorité du chef d'établissement. Dans certains pays, la collégialité est de mise entre le chef d'établissement et les enseignants, ce qui ne permet pas au premier d'assumer un rôle clé dans la mise en œuvre des changements.

Selon l'étude des programmes d'amélioration scolaire appliqués dans des systèmes où la direction d'établissement n'était pas un concept très développé au moment de l'étude, par exemple en Belgique (Communauté française), au Portugal, en Italie et en Grèce, et dans lesquels les enseignants étaient assez isolés et les chefs d'établissement cantonnés à un rôle davantage administratif, il a souvent été difficile de mettre en œuvre les mesures d'amélioration. Dans ces pays, non seulement le chef d'établissement n'avait pas un rôle dirigeant, mais les enseignants non plus (Reezigt et Creemers, 2005).

Favoriser les réseaux professionnels : Dans toutes les études, favoriser les réseaux professionnels au niveau des établissements d'enseignement est considéré comme une condition préalable à la réussite des réformes. Ce concept s'exprime différemment selon les études (culture de l'amélioration, capacité de changer, culture professionnelle du perfectionnement, développement des capacités d'organisation, renforcement de l'implication du personnel, organisme interne, capacité collective), mais ces expressions recouvrent toutes la même idée. Globalement, cela signifie que pour favoriser un réseau professionnel, il faut en premier lieu que l'ensemble de l'établissement scolaire ait accès à des formations et à des services de soutien externes. Le projet ESI souligne l'importance d'avoir des objectifs communs, une vision partagée des valeurs et processus de l'établissement, et la volonté de travailler ensemble pour encourager une culture commune au service de l'amélioration (Reezigt et Creemers, 2005). Cela peut être particulièrement difficile dans les systèmes où les améliorations au niveau des établissements sont rares et l'autonomie des enseignants est importante, comme c'était le cas du Portugal au moment de l'étude, ou lorsque les établissements ne sont pas considérés comme des acteurs légitimes de la réforme. Les données empiriques du projet ESI montrent que lorsque le projet a été lancé, les enseignants travaillaient indépendamment les uns des autres, et non en équipe dans la plupart des pays (Jong, Houtveen et Westerhof, 2002).

Pour favoriser le réseau et faciliter la mise en œuvre des programmes d'amélioration scolaire, il est également essentiel de laisser aux enseignants et aux chefs d'établissement du temps pour planifier la réforme et se consulter en interne ou avec des agents extérieurs. Reezigt et De Jong (2001) estiment que les mesures d'amélioration ne peuvent pas dépendre uniquement du bon vouloir et du temps libre du personnel scolaire, mais que du temps additionnel doit être prévu pour leur mise en œuvre.

Appropriation et autonomie : Si l'on veut que l'enseignement évolue réellement, les enseignants doivent être prêts à changer leurs méthodes. Pourtant, les programmes d'amélioration scolaire sont souvent élaborés et imposés par des agents extérieurs. La réussite du programme passe donc par l'implication des enseignants. Le projet ESI montre que l'appropriation constitue l'un des éléments clés de l'amélioration des établissements d'enseignement en Europe. On parle d'*appropriation* lorsque les acteurs d'un établissement ont le sentiment que des améliorations sont nécessaires et que les mesures prévues sont adaptées à l'établissement en question (Reezigt et Creemers, 2005). Il faut pour cela que les établissements bénéficient d'un certain degré d'autonomie, mais comme le souligne le projet ESI, même lorsque les établissements disposent d'une grande marge de manœuvre, comme aux Pays-Bas, par exemple, la décision de participer au programme d'amélioration vient souvent de l'extérieur et le sentiment d'appropriation doit se former alors que le programme a déjà débuté. Les études des *Comprehensive School Reforms* (CSR) aux États-Unis montrent également que l'appropriation de la réforme par les enseignants est essentielle à sa mise en œuvre (Desimone, 2002), dans la mesure où il existe plusieurs modèles de CSR

– les études indiquant d'ailleurs qu'il est indispensable que les enseignants prennent part au processus de sélection. Les conclusions sont qu'une participation active des enseignants a une influence positive sur leur engagement, sur le rythme du changement et sur l'ampleur de la mise en œuvre. De fait, plusieurs de ces études soulignent l'importance d'une culture de l'amélioration au sein des établissements, afin que les enseignants ne perçoivent pas le changement comme une menace et que des pressions internes exercées par des enseignants ou des groupes d'enseignants incitent à appliquer les mesures d'amélioration.

Les études de cas portant sur des programmes d'amélioration scolaire en Nouvelle-Zélande, dans l'Ontario (Canada), en Angleterre (Royaume-Uni) et en Australie laissent penser qu'il faut équilibrer l'autonomie au niveau local avec les capacités et les soutiens externes (Orland, 2011). Le degré d'autonomie et de soutien est variable selon les systèmes scolaires : en Australie, les établissements sont largement autonomes et les chefs d'établissement sont considérés comme des managers compétents qui définissent les priorités locales, utilisent les données issues d'examens systémiques à des fins d'amélioration et répartissent les ressources. Dans l'Ontario, l'équilibre entre autonomie locale et soutien externe est jugé déterminant dans les bons résultats obtenus. En Nouvelle-Zélande, les établissements bénéficient également d'orientations sur l'enseignement et l'organisation, tout en ayant une grande autonomie. En Angleterre, l'étude de cas illustre l'importance pour l'amélioration des établissements de trouver un bon équilibre entre les objectifs imposés au niveau central et les plans élaborés au niveau local.

Le renforcement des capacités des établissements afin d'obtenir des changements et des améliorations constitue un aspect important du développement scolaire. Même si la plupart des études sont claires sur l'importance de consolider la direction, les capacités d'organisation et le réseau professionnel, ainsi que sur la nécessité d'un bon fonctionnement des établissements, elles sont souvent moins précises lorsqu'il s'agit d'expliquer comment les programmes peuvent accompagner ces évolutions. Dans certains cas, la capacité des établissements à se réformer est davantage perçue comme une condition de la réussite que comme une caractéristique de la réforme. Cela signifie également que les décideurs doivent prendre en compte les limitations des établissements d'enseignement s'ils ne disposent pas des responsabilités et des capacités nécessaires. De la même façon qu'ils doivent tenir compte de ce que savent les enseignants, ils doivent aussi chercher à concevoir des programmes permettant d'accroître les possibilités d'appropriation collective des réformes.

Harmonisation des politiques : un contexte extérieur favorable

Les programmes d'amélioration scolaire ne sortent pas du néant : Le contexte extérieur peut être plus ou moins favorable aux efforts déployés par les établissements d'enseignement pour soutenir leur propre développement. Les difficultés extérieures peuvent, par exemple, provenir du manque de soutien externe, de programmes d'action contradictoires ou du manque de perspective à long terme dans les réformes. L'analyse des travaux publiés montre que des éléments extérieurs peuvent avoir une influence bénéfique ou néfaste sur l'efficacité des programmes d'amélioration scolaire.

Équilibrer pressions et soutiens externes : Toutes les études analysées soulignent l'importance d'une certaine forme de pression externe, associée à un soutien externe. Les pressions externes peuvent être particulièrement déterminantes pour lancer le

programme et en faire avancer la mise en œuvre. Le projet ESI recense plusieurs facteurs décisifs dans les programmes d'amélioration scolaire étudiés (Reezigt et Creemers, 2005) :

- Les mécanismes du marché : des mécanismes tels que le libre choix de l'établissement par les parents et les élèves jouent un rôle différent selon les pays. L'étude relève les aspects aussi bien positifs que négatifs de ces mécanismes, et explique leur influence sur l'amélioration des établissements d'enseignement.
- L'évaluation externe et la responsabilisation : l'évaluation externe et la responsabilisation sont identifiées comme des facteurs forçant dans de nombreux cas les établissements à amorcer des efforts d'amélioration. Toutefois, l'étude met également en garde contre la perte de motivation des enseignants si les évaluations sont perçues comme injustes.
- Les agents externes : les agents externes tels que les inspecteurs, les décideurs, les consultants ou les chercheurs peuvent également inciter les établissements à agir. Les services d'inspection nationale peuvent exercer des pressions sur les établissements pour qu'ils s'améliorent. Dans les systèmes éducatifs centralisés au moment de l'étude, les agents externes sont jugés moins importants, comme par exemple au Portugal, en Grèce et en Italie.
- L'implication de la collectivité dans l'évolution de l'éducation et de la société : les attentes des parents et de la population au sens large peuvent également servir de pressions extérieures pour mettre en chantier des mesures d'amélioration.

Les agents externes ont joué un rôle important dans les programmes du Manitoba (Canada) et d'Angleterre (Royaume-Uni), mais à différents degrés d'intervention. Dans le premier, *Manitoba School Improvement Programme* (MSIP), l'agent externe, appelé « ami critique », devait exercer des pressions et apporter du soutien, mais n'était pas censé intervenir directement dans le processus de développement de l'établissement. À l'inverse, dans le second, *Improving the Quality of Education for All* (IQEA), en Angleterre (Royaume-Uni), l'agent externe devait intervenir plus directement si aucun progrès n'était observé ou si le rythme d'amélioration était trop lent (Harris et Young, 2000).

Les études réalisées sur les réformes scolaires globales aux États-Unis attestent de l'importance des réseaux professionnels qui permettent aux enseignants de collaborer à l'intérieur et entre les établissements (Desimone, 2002). Earl, Watson et Katz (2003) estiment également que des réseaux efficaces sont déterminants pour la réussite des réformes – réseaux qui se caractérisent par un grand sens de l'engagement, une communauté de vues, une combinaison entre partage d'information et soutien psychologique, une participation volontaire et un traitement égalitaire, ainsi que par un modérateur efficace (Earl, Watson et Katz, 2003). Les autorités locales ou centrales peuvent fournir les infrastructures et aider à la création et au maintien des réseaux, mais il importe de préserver l'équilibre entre appropriation locale et soutien externe.

Harmonisation et cohérence : L'harmonisation des programmes d'amélioration scolaire avec les grandes priorités des pouvoirs publics est citée comme un élément important dans plusieurs des études de cas et examens bibliographiques analysés (Earl, Watson et Katz, 2003 ; Desimone, 2002 ; Reezigt et Creemers, 2005 ; Honig et Rainey, 2012).

Lorsque le programme d'amélioration scolaire est cohérent avec les autres initiatives et mesures qui touchent les établissements concernés, les réformes ont plus de chances de s'imposer. Le projet ESI conclut que l'harmonisation des programmes avec les grands objectifs nationaux est une condition préalable à leur réussite (Reezigt et Creemers, 2005).

Les objectifs centraux sont plus ou moins détaillés selon les réformes analysées. L'étude des CSR montre que si la réforme n'est pas liée à d'autres efforts d'amélioration et aux grands objectifs de l'action publique, le risque est d'obtenir une surcharge de travail et une lassitude, avec à la clé une diminution de la capacité des établissements à mettre en œuvre les réformes. Des actions mal coordonnées à différents niveaux de gouvernance peuvent créer des obstacles à l'amélioration des établissements (Desimone, 2002). Ainsi, de nouvelles dispositions en matière de responsabilisation peuvent orienter les efforts d'un établissement dans une autre direction que celle de l'amélioration déjà prise, le risque étant que l'établissement abandonne le programme d'amélioration scolaire (Datnow, 2005).

L'étude par Honig et Rainey (2012) de stratégies d'autonomie montre que des actions contradictoires peuvent faire obstacle à la mise en œuvre des réformes. Par exemple, dans les établissements, qui n'ont pas eu de marge de manœuvre sur les programmes scolaires, des stratégies contradictoires les ont obligés à négocier avec différentes unités au niveau de leur circonscription afin de concilier les mesures relatives à l'autonomie avec celles relatives aux programmes scolaires – une tâche longue et difficile.

Le manque d'harmonisation peut également résulter d'un contexte politique instable, caractérisé par des changements de gouvernement (central ou local), le remplacement de personnes clés ou simplement par des messages politiques contradictoires et des signaux, décisions ou programmes d'action changeants (Earl, Watson et Katz, 2003). Les établissements et leur personnel peuvent devenir cyniques si une réforme remplace l'autre, sans leur donner le temps de mettre en œuvre un changement avant que le suivant ne soit annoncé. Les changements d'orientation au niveau central peuvent également être perçus comme morcelés et déconnectés, même s'ils font sens du point de vue des autorités centrales. Dans certains cas, il est nécessaire de mieux coordonner différentes initiatives. Earl, Watson et Katz (2003) donnent l'exemple des *English Literacy and Numeracy Strategies* en Angleterre (Royaume-Uni), qui semblaient au départ reposer sur un programme très clair et précis. Avec l'extension de ces stratégies et le recours à plus de personnel extérieur ayant diverses responsabilités, les auteurs estiment qu'il était important d'établir des liens entre les diverses actions, d'expliquer les transitions et de coordonner les activités de différents groupes afin que les établissements ne soient pas inondés de messages contradictoires et qu'ils comprennent comment les initiatives s'articulent entre elles.

Une perspective à long terme : L'analyse montre également qu'il est nécessaire de laisser du temps pour que les programmes d'amélioration scolaire se mettent en place. Les programmes destinés à modifier les méthodes et les attitudes des enseignants et des chefs d'établissement échouent souvent (Cuban, 1992), mais lorsque des changements se produisent effectivement, ils prennent du temps. La méta-analyse des études relatives aux retombées des CSR montre que certains progrès apparaissent souvent la première année, après quoi on observe un ralentissement pendant deux à quatre ans avant que les changements ne soient consolidés et que les résultats ne continuent de s'améliorer pendant cinq à huit ans après le lancement de la réforme (Borman, Overman et Brown, 2002).

Une perspective à long terme est nécessaire à la mise en œuvre des réformes, en particulier lorsque celles-ci reposent sur une approche philosophique différente des méthodes pédagogiques ou sur un changement de la structure de gouvernance des établissements. La mise en œuvre peut prendre des années et peut s'affaiblir avec le temps. Il est donc essentiel de garantir un engagement à long terme. Un problème que l'on retrouve souvent dans la mise en œuvre des programmes d'amélioration scolaire tient au

fait que les financements de court terme, s'ils étaient assez importants au moment du lancement, n'ont pas suffi ensuite pour transformer l'organisation scolaire et l'enseignement. Un changement durable nécessite souvent des financements et un soutien de long terme. Même lorsque les programme sont étayés par la recherche et fondés sur des principes expliquant comment susciter le changement et apporter un soutien important aux établissements, le changement peut être très fragile (Earl, Watson et Katz, 2003).

L'étude longitudinale de six modèles de CSR appliqués dans treize établissements d'enseignement situés en zone urbaine aux États-Unis avait pour objectif de comprendre pourquoi certains établissements ont poursuivi la réforme, alors que d'autres l'ont abandonnée rapidement (Datnow, 2005). Au bout de trois ans, les efforts de réforme s'étaient arrêtés dans six établissements sur treize. Le changement des politiques et de la direction du district scolaire ont eu une influence différente sur les établissements selon leurs capacités et leurs stratégies pour faire face aux fluctuations de la situation. Les enseignants ont souvent expliqué que d'autres priorités, plus importantes, avaient pris la place de la réforme. Certains établissements étaient plus facilement déstabilisés, tandis que d'autres s'adaptaient plus facilement à l'évolution. De manière générale, plusieurs facteurs, à plusieurs niveaux (État, district, établissement et classe), ont contribué à l'abandon de la réforme. Les établissements les plus efficaces ont été ceux qui bénéficiaient de capacités importantes et d'une direction stratégique solide, permettant d'institutionnaliser les réformes dans le quotidien de l'établissement.

Des éléments extérieurs peuvent peser sur la capacité et la volonté des établissements de mettre en œuvre et de poursuivre les réformes d'amélioration scolaire. Des facteurs tels que des mécanismes de pressions et soutiens extérieurs, l'harmonisation avec d'autres actions concomitantes et la pérennité des réformes, doivent être considérés comme des facteurs extérieurs essentiels à prendre en compte dans les programmes d'amélioration scolaire, dans la mesure où ils peuvent être déterminants dans leur réussite ou leur échec.

Les facteurs d'une mise en œuvre réussie

La liste des facteurs de réussite des stratégies d'amélioration scolaire donne une indication de ce qui doit être pris en compte dans le processus d'élaboration, mais il ne s'agit pas d'imposer quoi que ce soit sur la conception ou la mise en œuvre des programmes d'amélioration scolaire. Cette liste paraît longue pour la plupart des décideurs, qui sont habitués à devoir obtenir des résultats rapidement, avec des ressources limitées, sur des objectifs ambitieux et dans un contexte politique instable. En ce sens, il n'est pas surprenant que les décideurs sous-estiment systématiquement les ressources, le temps et les formations nécessaires pour changer en profondeur les méthodes pédagogiques d'un grand nombre d'enseignants. Prendre en compte tous les éléments nécessaires pour modifier rapidement l'enseignement et l'apprentissage en classe dans l'ensemble des établissements du système éducatif sur une courte période peut être jugé irréaliste par la plupart des décideurs, mais il est nécessaire de garder ces points à l'esprit.

Par ailleurs, la mise en œuvre réussie des réformes scolaires est confrontée à une autre difficulté : le contexte et le cadre d'action général dans lesquels s'inscrit le système éducatif est souvent laissé de côté, ce qui entraîne un surcroît de travail au niveau des établissements et une confusion des priorités pour le personnel chargé de l'application des réformes. L'analyse des études menées sur les programmes d'amélioration scolaire donne

certains indices sur les facteurs pouvant favoriser la réussite du processus de mise en œuvre. Certains de ces éléments sont présentés dans les sections suivantes.

Prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrit le système éducatif : Le contexte joue un rôle important dans l'interprétation et la mise en œuvre des réformes, et, bien que certains programmes puissent être efficaces dans un contexte particulier, ils ne le seront pas nécessairement dans un autre. Parmi les facteurs contextuels à prendre en compte, on peut citer la composition des effectifs d'élèves, les structures de gouvernance (système centralisé ou décentralisé, nombre de niveaux de gouvernance et nombre d'acteurs concernés), le contexte politique, et les traditions historiques et culturelles du système.

- La composition des effectifs d'élèves : ce facteur peut être important pour choisir le type de programme adapté à tel ou tel établissement. Certains programmes ne fonctionnent pas bien lorsqu'un fort pourcentage d'élèves n'a pas la même langue maternelle que la majorité. Les études menées sur les CSR montrent que certains des modèles n'ont pas pris en compte le fait que dans de nombreux établissements, l'anglais était la seconde langue pour une grande partie des élèves et que ces modèles sont difficilement adaptables à la variabilité linguistique des établissements (Datnow, 2005). Une autre étude observe que dans les établissements accueillant un pourcentage élevé d'élèves issus de minorités, les enseignants étaient moins susceptibles de soutenir les réformes (Desimone, 2002). Un degré élevé de mobilité des élèves peut également représenter une difficulté pour mettre en œuvre les programmes d'amélioration scolaire.
- Les structures de gouvernance du système : certaines pratiques au niveau des établissements peuvent également freiner le développement d'une culture de l'amélioration scolaire, par exemple l'élection du chef d'établissement par les enseignants ou une forte proportion d'enseignants sous contrat temporaire. Dans le projet ESI, on constate que les pressions externes semblent jouer un rôle mineur en Finlande et en Grèce, alors qu'en Angleterre (Royaume-Uni), le contexte national propice à la responsabilisation exerce une forte pression externe sur les établissements d'enseignement (Wikeley et al., 2005).
- La volonté de changer parmi les enseignants et les chefs d'établissement : certains programmes d'amélioration scolaire dépendent très largement de la capacité du chef d'établissement et de l'établissement lui-même à s'améliorer. Si, depuis longtemps, les enseignants sont autonomes, la direction est mal comprise et la collaboration ne fonctionne pas, certains programmes et efforts de changement ne seront pas adaptés. Dans les systèmes éducatifs moins centralisés, le vécu des établissements en termes d'amélioration est plus varié. Au sein d'un même système scolaire, certains programmes peuvent marcher dans des établissements habitués au changement, mais être moins adaptés dans des établissements qui ont du mal à atteindre des niveaux de base. Mujis et al. (2004) estiment que les programmes d'amélioration scolaire doivent tenir compte du niveau de développement des établissements et de leur personnel. Desimone (2002) avance un argument analogue en observant qu'un programme conçu à l'extérieur et très spécifique, avec des plans de cours détaillés, peut être adapté à certains établissements, alors que dans d'autres, dont le développement est plus avancé, les enseignants peuvent juger que leur créativité est bridée et peuvent avoir besoin de mesures plus facilement adaptables au contexte local. Dans leur examen des caractéristiques des systèmes scolaires dont les résultats s'améliorent, Mourshed, Chijioke et Barber (2010) estiment

que plus on laisse de souplesse et de liberté aux chefs d'établissement et aux enseignants, plus ils sont compétents et professionnels.

Comprendre les parties prenantes et les faire participer : Les études portant sur les programmes d'amélioration scolaire sont claires sur la nécessité de comprendre le point de vue des enseignants et de les faire participer au contenu des programmes eux-mêmes. Pour réussir, les réformes doivent être communiquées d'une manière qui reflète les vues des enseignants, qui puisse s'y intégrer ou qui soit convaincante et fasse sens d'un point de vue moral ou normatif. Se contenter d'imposer un changement des méthodes pédagogiques ne fonctionne pas.

À l'OCDE, la question de la participation des acteurs à la réussite des réformes engagées est systématiquement mise en avant. Les pays membres s'accordent à penser que les décideurs doivent parvenir à un consensus sur les objectifs des réformes éducatives et obtenir la participation active des parties prenantes, en particulier des enseignants, dans la formulation et la mise en œuvre des actions. Ils estiment également que l'ensemble des décideurs et des parties prenantes doivent avoir des attentes plus réalistes sur le rythme et la nature des réformes (Wurzburg, 2010). Le Sommet international annuel sur la profession enseignante, co-organisé par l'OCDE et qui réunit des ministres de l'Éducation et des représentants de syndicats d'enseignants issus de systèmes éducatifs performants et en amélioration afin d'étudier la progression des réformes éducatives, témoigne de l'importance de la participation des syndicats d'enseignants aux réformes.

Les travaux publiés n'apportent cependant pas de réponse simple à la question de savoir comment faire participer les enseignants et les autres parties prenantes aux processus de conception et de mise en œuvre des programmes d'amélioration scolaire. Très souvent, les syndicats d'enseignants sont déterminants. Certaines réformes peuvent supposer des changements de conditions de travail. Des améliorations des conditions de travail ou des possibilités de formation peuvent également être accordées aux enseignants en échange de leur soutien aux nouvelles approches ou aux réformes. Les syndicats d'enseignants représentent donc des partenaires importants dans de nombreux programmes d'amélioration scolaire. En outre, ils se placent souvent en leaders d'opinion et peuvent influencer le point de vue des enseignants sur un nouveau programme scolaire, de nouvelles méthodes d'évaluation ou un nouveau système de formation professionnelle. Il est également possible de consulter les syndicats sur les vues des enseignants ou de créer d'autres structures de dialogue et de consultation avec les enseignants afin de mieux comprendre leurs positions (chapitre 10). Dans son ouvrage consacré aux réformes entreprises en Ontario (Canada), Levin (2008) évoque la façon dont les autorités ontariennes chargées de l'éducation ont réussi à convaincre les enseignants et les autres parties prenantes grâce à des messages cohérents et argumentés envoyés au fil du temps. Cet aspect de l'élaboration des politiques devient encore plus indispensable avec la décentralisation et l'augmentation du nombre de participants au processus éducatif. La participation des entreprises et de leurs représentants devient également importante (chapitre 11).

Composer avec les priorités des pouvoirs publics : Le monde politique a sa propre logique et ses propres calendriers, qui ne coïncident pas nécessairement avec les choix faits pour les programmes d'amélioration scolaire. En période d'élection, les politiciens et les parties ont leurs propres programmes sur ce qui est nécessaire pour améliorer les

établissements d'enseignement. Il peut être particulièrement difficile de garder une vue à long terme et de continuer à harmoniser les réformes et les messages lorsque la situation politique évolue. Levin (2008) plaide en faveur d'une direction administrative forte pour préserver la coordination des efforts et éviter la lassitude face aux réformes ou surcharger les établissements avec des messages contradictoires. Les établissements d'enseignement doivent souvent faire face simultanément à plusieurs programmes, réformes, lois nouvelles ou attentes différentes. Il est donc nécessaire que les autorités locales et centrales chargées de l'éducation tiennent compte de l'ensemble des changements que les établissements sont censés appliquer. Lorsque les ressources sont limitées, il est d'autant plus essentiel de s'assurer que les établissements peuvent concentrer leurs efforts sur ce qui est le plus important. Parallèlement, la direction administrative doit aussi réfléchir à la façon dont l'harmonisation, la cohérence et une perspective à long terme peuvent s'accorder avec la nécessité pour les politiques de promouvoir au jour le jour un programme d'action compréhensible et populaire.

Évaluer l'impact : De nombreux systèmes éducatifs sont peu habitués à évaluer les programmes et les réformes. La plupart des articles analysés dans ce chapitre présentent certains éléments sur les retombées des programmes d'amélioration scolaire sur les résultats scolaires. Les données peuvent être utilisées pour suivre les progrès des élèves ainsi que les changements intervenus dans l'organisation de l'établissement. Toutefois, l'analyse montre que la plupart des programmes d'amélioration scolaire n'ont pas été évalués selon des critères scientifiques rigoureux, comme par exemple des normes scolaires expérimentales et quasi-expérimentales de haute qualité. C'est l'une des difficultés auxquelles sont confrontés les décideurs lorsqu'ils cherchent des informations sur les réformes ayant fait la preuve de leur efficacité afin qu'ils les utilisent ou les adaptent à leurs propres systèmes. Lorsque la tendance est à la responsabilisation associée à la décentralisation, les données relatives aux retombées des programmes deviennent plus importantes et il est souhaitable d'inclure l'évaluation de l'impact dès les premières phases de la conception.

Enfin, il est important que les décideurs et ceux qui vont élaborer et appliquer les réformes gardent à l'esprit l'objectif et les aspects principaux des programmes d'amélioration scolaire :

- Placer les élèves et l'apprentissage au cœur du dispositif : les élèves et ce qu'ils apprennent sont au centre de l'enseignement. Pour améliorer les systèmes éducatifs, il faut améliorer les résultats des élèves et maintenir le cap sur les élèves et leur apprentissage dans le processus de mise en œuvre des réformes. Les données dont on dispose sur les programmes d'amélioration scolaire montrent que la priorité accordée à l'apprentissage et l'enseignement contribue à l'amélioration des résultats des élèves. Les efforts d'amélioration scolaire visant à modifier l'enseignement sont plus efficaces que les réformes qui cherchent uniquement à modifier d'autres aspects du système, comme la structure ou le niveau de ressources.
- Privilégier le renforcement des capacités et la direction : les facteurs de réussite échappent, pour beaucoup d'entre eux, au contrôle direct des décideurs. Il est difficile en période d'élection d'obtenir des chefs d'établissement efficaces et des écoles dotées de solides capacités d'organisation. Le recrutement de chefs d'établissement et d'enseignants efficaces et compétents prend du temps. Néanmoins, les recherches menées semblent claires : il est indispensable de renforcer les capacités des

établissements et d'accroître les compétences et les aptitudes des enseignants et des chefs d'établissement. Sur le long terme, les décideurs auront très peu de marge de manœuvre avec des établissements qui ne possèdent pas ces capacités. Beaucoup de moyens d'action utilisés aujourd'hui, par exemple des mesures de responsabilisation ou des mécanismes de marché, reposent sur l'idée que les écoles sont capables de traduire ces mesures ou ces pressions en améliorations au niveau des classes et des résultats des élèves.

Cette nécessité de renforcer les capacités des enseignants et des établissements constitue un dilemme pour les décideurs. Les programmes d'amélioration scolaire doivent-ils être appliqués uniquement dans les établissements motivés et donc, plus susceptibles de réussir, le risque étant de creuser les écarts entre les écoles, ou les efforts doivent-ils se concentrer sur les établissements qui en ont le plus besoin, le risque étant alors d'imposer des changements dans des écoles peut-être dans l'incapacité de mettre en œuvre les programmes avec succès ? Harris et Young (2000) mettent en garde contre le risque de creusement des écarts de développement entre les établissements. Cela peut être considéré comme une conséquence inacceptable dans les systèmes centralisés. En tout état de cause, il semble évident qu'il n'existe pas d'approche unique de l'amélioration scolaire.

Le renforcement des capacités peut également être considéré comme une stratégie de long terme, en vertu de laquelle les grandes réformes et les programmes d'amélioration scolaire deviennent moins nécessaires. De fait, la tendance dans la majorité des pays de l'OCDE est d'abandonner les réformes au profit de systèmes qui s'adaptent eux-mêmes, au sein desquels les établissements développent leurs capacités et peuvent répondre plus facilement aux nouvelles attentes des décideurs et de la société (Wurzburg 2010).

Conclusion

Des facteurs de réussite communs ont été identifiés et peuvent servir de guide aux décideurs prévoyant de nouveaux programmes d'amélioration scolaire visant à faire évoluer les environnements d'apprentissage, les établissements et les classes. Parallèlement, la recherche montre qu'il n'existe pas de modèle unique de réussite et que les systèmes éducatifs peuvent obtenir des résultats en combinant de différentes façons plusieurs mesures et processus de mise en œuvre.

L'analyse approfondie et la réflexion doivent se porter sur la planification et la mise en œuvre des mesures et des réformes. L'étude d'autres pays et d'autres expériences de mise en œuvre partout dans le monde peut apporter aux décideurs des orientations plutôt que des réponses. De même que l'enseignement doit s'appuyer sur des bases solides, l'élaboration des programmes doit reposer sur les données les plus fiables en ce qui concerne les actions efficaces. Pour autant, l'enseignement est également l'art d'adapter les connaissances à la situation et aux possibilités locales, et il en va de même pour l'élaboration des politiques.

Bibliographie

Aladjem, D.K. et al. (2010), « Achieving Dramatic School Improvement: An Exploratory Study », U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Washington, DC.

Bodilly, S.J. (1998), « Lessons from New American Schools' scale-up phase: Prospects for bringing designs to multiple schools », rédigé pour New American Schools by RAND Education, Santa Monica et Washington, DC.

Borman, G.D., L.T. Overman et S. Brown (2002), « Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis », Publications Department, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Johns Hopkins University, Baltimore.

Borman, G.D. et al. (2000), « Four Models of School Improvement: Successes and Challenges in Reforming Low-Performing, High-Poverty Title 1 Schools », Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (rapport CRESPAR n° 48), Johns Hopkins University, Baltimore.

Cuban, L. (1992), « What happens to reforms that last? The case of the junior high school », *American Educational Research Journal*, vol. 29, n° 2, pp. 227-251.

Datnow, A. (2005), « The Sustainability of Comprehensive School Reform Models in Changing District and State Contexts », *Educational Administration Quarterly,* vol. 41, n° 1, février 2005, pp. 121-153.

Dawson, H. et al. (2008), « Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A practice guide » (NCEE #2008- 4020), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, *http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides* .

Desimone, L. (2002), « How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? », *Review of Educational Research*, vol. 72, n° 3, pp. 433-479.

Earl, L., N. Watson et S. Katz (2003), « Large-scale education reform: Life cycles and implications for sustainability », CfBT Education Trust, Reading, *wwwcfbt.com/en-GB/Research/Research-library/2003/r-large-scale-education-reform-2003*.

Harris, A. et J. Young (2000), « Comparing School Improvement Programmes in England and Canada », *School Leadership & Management,* vol. 20, n° 1 pp. 31-42, *http://dx.doi.org/10.1080/13632430068860*.

Herman, R. et al. (2008), « Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A practice guide » (NCEE #2008-4020), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, *www.ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides*.

Honig, M.I. et L.R. Rainey (2012), « Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here? », *Educational Policy*, vol. 26, n° 3, pp. 465-495, *http://epx.sagepub.com/content/26/3/465.full.pdf.html*.

Jong, R., T. Houtveen et K. Westerhof (2002), « Effective Dutch School Improvement Projects », *Educational Research and Evaluation, An International Journal on Theory and Practice*, mai 2012, vol. 8, n° 4, pp. 411-454, *http://dx.doi.org/10.1076/edre.8.4.411.8815*.

Levin, B. (2008), *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*, Harvard Educational Press, Cambridge.

Mourshed, M., C. Chijioke et M. Barber (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company.

Mujis, D. et al. (2004), « Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A review of the Reseach Evidence », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, n° 2.

Ng, T.P. (2008), « Educational reform in Singapore: From quantity to quality », *Educational Research for Policy and Practice*, février 2008, volume 7, n° 1.

OCDE/G. Wurzburg (2010), « Making reform happen in education », in OECD, *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-7-en*.

Orland, M. (2011), « School Turnaround Policies and Practices in Australia, Canada, England, and New Zealand: Overview and Implications », *WestEd Policy Report*, 29 mars 2011, WestEd, San Francisco. *wwwwested.org/online_pubs/turnaround-policy-FINAL.pdf*.

Reezigt, G.J. et P.B.M. Creemers (2005), « A comprehensive framework for effective school improvement », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 16, n° 4, pp. 407-424.

Reezigt, G.J. et R. De Jong (2001), « *Kenmerken van effectieve schoolverbeteringsprojecten* » [Caractéristiques des projets efficacies d'amélioration scolaire], in B.P.M. Creemers et A.A.M. Houtveen (éd.), *Onderwijsinnovatie* [Innovation dans le domaine de l'éducation], pp. 99-118, Kluwer, Alphen aan den Rijn, Pays-Bas.

Sammons, P. (2007), « School effectiveness and equity: Making connections, A review of school effectiveness and improvement research – its implications for practitioners and policy makers », CfBT Education Trust, Reading, *wwwcfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf*.

Skalde, A. et B. Pont (2013), « A literature review on the implementation of school improvement programs: Common success factors and the role of context », EDU/EDPC/RD(2013)5.

Stoll, L., F. Wikeley et G. Reezigt (2002), « Developing a Common Model? Comparing Effective School Improvement across European Countries », *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, vol. 8, n° 4, pp. 455-475, *http://dx.doi.org/10.1076/edre.8.4.455.8819*.

Wikeley, F. et al. (2005), « Evaluating Effective School Improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the effective school improvement model », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 16, n° 4, pp. 387-405, *wwwtandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243450500234617*.

ANNEXE 9A.1

Études scientifiques sur le thème de l'amélioration scolaire

Études scientifiques sur le thème de l'amélioration scolaire

Article scientifique	Exemple	Objectif de l'étude
Case studies of large-scale reform in eight educational systems (Earl, Watson et Katz, 2003)	Nouvelle-Zélande, Angleterre (Royaume-Uni) ; Victoria (Australie) ; Kentucky (États-Unis) ; *California Mathematics Reform*, San Diego (California) ; Chicago (Illinois) ; *Success for All* (réforme scolaire globale aux États-Unis).	L'article résume des recherches faites sur les réformes et présente les facteurs ayant contribué, ou au contraire fait obstacle, aux réformes. Les travaux s'appuient sur une étude bibliographique et sur huit exemples de réforme scolaire à grande échelle dans différents contextes. Les programmes d'amélioration scolaire sont différents et privilégient l'enseignement et l'apprentissage, le programme scolaire, l'évaluation et la gestion.
Case studies of Effective School Improvement (ESI) in eight European countries (Wikeley et al., 2005) (Stoll et al., 2002)	Belgique (lutte contre l'échec scolaire, algèbre) ; Angleterre (Royaume-Uni) (*LEA Improvement strategy and Improving Quality of Education for All*) ; Italie (évaluation de la qualité des établissements, réforme de l'école primaire), Finlande (PEDANET, VSOP, LUMA, ERC&S) ; Portugal (réforme des programmes scolaires nationaux en mathématiques, l'Éducation pour tous) ; Grèce (éducation en matière d'environnement, restructuration des classes pour l'enseignement des domaines cognitifs, éducation multiculturelle et dimension européenne) ; Pays-Bas (centres pédagogiques nationaux, LPC, KEA, projet de socle de connaissances commun) ; Espagne (LOGSE, plans annuels d'amélioration scolaire).	L'objectif du projet était de concevoir un modèle d'amélioration scolaire efficace et de clarifier les facteurs qui empêchent ou encouragent l'amélioration dans l'enseignement primaire et secondaire par l'évaluation des programmes ESI dans les États membres de l'UE.
Comparing Programmes d'amélioration scolaire in Angleterre and Canada (Harris et Young, 2000)	Angleterre (Royaume-Uni) (*The Improving the Quality of Education for All Project* [IQEA]) ; Manitoba (Canada) (*Manitoba School Improvement Programme* [MSIP]).	Cette étude compare deux programmes d'amélioration scolaire en Angleterre (Royamue-Uni) et au Canada, et examine la façon dont ils favorisent l'amélioration dans des contextes différents.
Case studies of four programmes to improve low-performing schools (Orland, 2011)	Australie, Canada, Angleterre Royaume-Uni) et Nouvelle-Zélande.	Cette étude, commandée par le ministère de l'Éducation des États-Unis, examine la façon dont plusieurs autres pays abordent la question de l'amélioration des établissements peu performants.

Études scientifiques sur le thème de l'amélioration scolaire *(suite)*

Article scientifique	Exemple	Objectif de l'étude
Research on Comprehensive School Reform in the US (Aladjem et al., 2010 ; Desimone, 2002 ; Borman, Overman et Brown, 2002 ; Datnow, 2005)	L'analyse comprend plusieurs études bibliographiques portant sur ce qui caractérise une mise en œuvre réussie de programmes d'amélioration scolaire aux États-Unis.	Plusieurs réformes scolaires globales (*comprehensive school reforms* – CSR) ont été mises en œuvre depuis les années 80 pour encourager des changements d'ensemble dans les établissements d'enseignement. Entre 1998 et 2006, près de 7 000 établissements des États-Unis ont reçu des fonds sur trois ans pour mettre en œuvre des modèles de CSR.
Literature review on school effectiveness (Sammons, 2007)	Le programme de développement *Improving Quality of Education for All* ; *High Reliability Schools* ; *The Literacy and Numeracy Strategies* ; *Comprehensive School Reforms* ; et *Improvement through inspections*.	Cette étude bibliographique sur les recherches consacrées à l'efficacité scolaire comprend une analyse de certains programmes d'amélioration scolaire au Royaume-Uni et aux États-Unis.
Literature review of turning around low-performing schools (Herman et al., 2008)	Établissements ayant réussi à améliorer leurs résultats.	Étude d'articles portant sur des établissements ayant réussi à améliorer leurs résultats, et comportant des recommandations sur des pratiques propres à ces établissements. Le guide pratique est destiné aux éducateurs qui doivent améliorer les résultats des élèves nettement et rapidement. L'étude ne porte pas sur les réformes scolaires globales (CSR).
*Literature review of autonomy initiatives (*Honig et Rainey, 2012)	Boston Public Schools (Pilot Schools) ; Chicago Public Schools (Chicago High School redesign initiative) ; New York City Department of Education (Performance-driven budgeting) ; New York City Department of Education (New Century High Schools) ; Oakland, California Unified School District (New small autonomous schools).	Cette étude scientifique exhaustive des initiatives d'autonomisation aux États-Unis porte sur les leçons tirées d'initiatives visant à renforcer le processus décisionnel des établissements afin de favoriser leur amélioration. Les initiatives prises ont pour objet de donner aux établissements plus d'autorité sur des décisions clés relatives à leur amélioration, afin de leur permettre d'élaborer et d'appliquer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage exploitant leurs points forts, et de répondre à leurs besoins.

© OCDE 2015

PARTIE II

Chapitre 10

Partenariats avec les syndicats d'enseignants pour les réformes

Ce chapitre présente les vues des syndicats d'enseignants quant à leur contribution et à leur implication auprès des gouvernements en matière de réformes de l'enseignement. Il a été établi sur la base des réponses des organisations représentant les enseignants dans 19 pays à une enquête menée en 2013 par la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC).

Ce chapitre examine les conclusions tirées de cette enquête concernant l'engagement des enseignants en faveur des réformes de l'enseignement et leur implication dans ces réformes, en particulier sur les questions de conditions de travail des enseignants, de développement professionnel et d'établissement de normes d'enseignement. Il rend compte des avis des enseignants et de leurs syndicats quant à leur niveau d'implication tant dans l'élaboration des politiques que dans leur mise en œuvre, et quant aux domaines dans lesquels leur implication produit des résultats positifs.

Principaux résultats

- Des enseignants compétents et motivés sont l'une des principales composantes d'un système éducatif performant. Sans effort de mise en application en classe de la part des enseignants les réformes de l'éducation ne peuvent être efficaces. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les enseignants sont organisés au sein de syndicats actifs, et ils représentent l'une des catégories professionnelles les plus nombreuses de la population active. Pour mener des réformes dans le domaine de l'éducation, bâtir un consensus sur les objectifs des réformes et impliquer activement les parties prenantes – en particulier les syndicats – peut être la clé de la réussite.
- Si l'enquête réalisée par la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC)* présente un tableau encourageant de l'implication des syndicats dans la plupart des pays de l'OCDE, en particulier s'agissant des politiques visant les enseignants et leurs compétences, il subsiste une marge de progression en ce qui concerne la stabilisation et l'institutionnalisation du dialogue entre les syndicats et les pouvoirs publics. Les cas de collaboration observés entre syndicats d'enseignants et pouvoirs publics dans les pays membres de l'OCDE montrent que des possibilités existent pour les syndicats de se saisir de la question du développement professionnel et d'offrir aux enseignants des espaces où mettre en commun les pratiques professionnelles et exercer un leadership. Les gouvernements pourraient avoir une action volontariste en reconnaissant et en encourageant ces initiatives.
- Un dialogue social fructueux entre les pouvoirs publics et les syndicats nécessite des efforts de développement et suppose aussi que l'importance du pluralisme soit reconnue, ce qui implique de respecter aussi bien les points d'accord que les points de désaccord. L'impact persistant de la crise économique ne fait que renforcer la nécessité de cette approche. Les systèmes éducatifs ont fondamentalement besoin d'un personnel enseignant de grande qualité et de son implication dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Il est donc essentiel que les enseignants et leurs syndicats soient au cœur de la démarche, au stade de l'élaboration des politiques, de la pratique et des réformes.

Implication des syndicats d'enseignants dans les politiques de l'éducation

Des syndicats compétents et motivés sont un élément clé pour un système éducatif performant, et leurs efforts de mise en œuvre en classe sont déterminants pour que les réformes de l'éducation soient efficaces. En outre, les syndicats, dans de nombreux pays de

* La Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC) est une organisation syndicale internationale qui sert d'interface entre syndicats de salariés et l'OCDE et bénéficie du statut consultatif auprès de l'OCDE et de ses divers comités (*www.tuac.org*). En 2013, le TUAC a réalisé une enquête avec l'Internationale de l'éducation (IE) pour recueillir plus d'informations sur le niveau et l'intensité de l'implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics. Cette section s'appuie sur les résultats de l'enquête TUAC/IE.

l'OCDE, sont organisés au sein de syndicats actifs et ils représentent habituellement l'une des catégories professionnelles les plus nombreuses de la population active. Pour mener des réformes dans le domaine de l'éducation, bâtir un consensus sur les objectifs des réformes et impliquer fortement les parties prenantes, en particulier les syndicats d'enseignants, peut être la clé de la réussite (OCDE, 2010). Or, jusque récemment, les travaux de recherche tendent à méconnaître la contribution que les syndicats apportent sur les questions de qualité des enseignants et de formation continue (Bascia, 2009).

Comprendre le rôle des syndicats d'enseignants et le potentiel qu'ils représentent est essentiel pour la bonne santé des systèmes éducatifs. Ce chapitre donne une vue d'ensemble de la contribution des syndicats d'enseignants et de leur implication auprès des pouvoirs publics concernant l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives et de formation dans différents domaines, ainsi que des possibilités de les associer aux discussions sur des thématiques spécifiques en rapport avec l'éducation. Il exploite les résultats d'une enquête réalisée en 2013 par la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC) auprès de ses membres. Par « politiques éducatives », on entend les politiques publiques visant le système éducatif dans son ensemble, tandis que l'expression « politiques de formation » désigne les politiques menées par les pouvoirs publics visant particulièrement le développement des compétences, notamment les compétences des adultes et la formation professionnelle/continue au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et au niveau de l'enseignement supérieur.

L'enquête réalisée en 2013 par le TUAC présente un tableau encourageant de l'implication des syndicats dans la plupart des pays de l'OCDE, en particulier pour ce qui concerne les politiques visant les enseignants et leurs compétences. Actuellement, les syndicats d'enseignants sont associés sur les questions, par exemple, de conditions de travail, de rémunération, d'égalité et de programmes d'études, tant dans le cadre des politiques éducatives que des politiques de formation. La plupart des syndicats font état d'une implication partielle sur le plan de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques publiques. Les rencontres internationales comme les sommets internationaux sur la profession enseignante aident à encourager la collaboration entre les pouvoirs publics et les syndicats. Cependant, des marges de progression subsistent concernant la stabilisation et l'institutionnalisation du dialogue entre syndicats et pouvoirs publics.

Vue d'ensemble des syndicats d'enseignants et de leur implication auprès des pouvoirs publics

Même si l'appartenance à un syndicat, sauf dans les provinces et territoires canadiens, est presque toujours volontaire, les enseignants dans les pays de l'OCDE sont fortement syndicalisés. De fait, alors que, le taux de syndicalisation est en baisse dans d'autres secteurs, il reste stable chez les enseignants, dans de nombreux pays, en dépit de la crise économique (Carter, Stevenson et Passy, 2010). L'Internationale de l'éducation (IE), qui représente environ 30 millions d'enseignants et de personnels de l'éducation dans 170 pays, est la plus grosse fédération syndicale au niveau mondial.

Si les chiffres cités plus haut signalent l'implication des enseignants au sein de leurs syndicats et leur volonté de peser sur l'élaboration des politiques, d'autres études s'intéressent aux problématiques dont ils souhaitent que leurs syndicats se saisissent et à la meilleure façon pour les syndicats d'intervenir. Bascia (2008) observe que les attentes des enseignants portent principalement sur : la défense de la profession

(améliorer les conditions de travail) ; la situation économique des enseignants (hausse des rémunérations) ; leur participation à la prise de décision ; le développement professionnel et la formation continue ; et l'expression d'une identité professionnelle positive.

Les deux premières attentes correspondent à ce qu'on attend habituellement de l'action syndicale. Les trois autres aspects sont moins bien documentés. Cependant, il apparaît (voir plus loin) que ce sont les actions dans ces domaines qui contribuent à donner un sentiment d'efficacité personnelle et de confiance aux enseignants. Ce sont aussi les aspects qui, tout en faisant l'objet de discussions fertiles avec les employeurs et les pouvoirs publics, appellent une plus grande sensibilisation et un effort de développement.

Les travaux de recherche sur le leadership des enseignants témoignent du désir des enseignants de participer à la prise de décision et du lien entre les réformes de l'éducation et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Frost, 2011 ; MacBeath, 2012). Dans plusieurs pays, il existe des liens officiels étroits avec les syndicats d'enseignants. C'est le cas en Suède, par exemple, où les syndicats d'enseignants sont régulièrement consultés et où on s'attend à ce qu'ils donnent leur avis sur les projets de textes législatifs. En Alberta (Canada), le syndicat des enseignants au niveau de la province collabore avec le pouvoir central sur plusieurs projets. Le syndicat est officiellement membre des commissions consultatives et est directement associé à la certification des enseignants (Bascia et Osmond, 2013). Une étude commandée par l'Internationale de l'Éducation propose également d'ajouter d'autres dimensions à la politique de l'éducation, à savoir notamment le soutien aux enseignants pour les accompagner dans le développement de leurs pratiques professionnelles et la création et le transfert de leurs connaissances professionnelles (Bangs et Frost, 2012). Actuellement, les domaines que couvrent les syndicats sont, en particulier, les conditions de travail, la formation des enseignants et les normes d'enseignement. Ainsi :

- On débat de plus en plus de la façon dont les conditions de travail des enseignants, notamment pour ce qui est de l'évaluation des enseignants, pourraient être repensées par les syndicats, en partenariat avec les pouvoirs publics, pour répondre aux besoins professionnels des enseignants (Figazzolo, 2013 ; OCDE, 2013). En Ontario (Canada), par exemple, le syndicat d'enseignants a demandé un rapport dans cette perspective, qui couvrait tous les aspects des conditions de travail des enseignants (Leithwood, 2006).
- Un certain nombre de syndicats d'enseignants, dans les pays de l'OCDE, ont engagé, ou prévoient d'engager, des actions de développement professionnel de grande qualité en direction de leurs membres, et mettent aussi à leur disposition des plateformes qui leur permettent de travailler en réseau et de partager leurs expériences. On citera, à ce propos, les États-Unis, le Canada, l'Australie, la Norvège et le Royaume-Uni (Bangs et MacBeath, 2012 ; Bangs et Frost, 2012).
- Les syndicats d'enseignants peuvent certainement aussi jouer un rôle déterminant dans la définition des normes d'enseignement. On en a un exemple avec le National Board for Professional Teaching Standards, aux États-Unis, qui certifie les enseignants américains.

On est de plus en plus conscient, dans un certain nombre de pays, que des syndicats d'enseignants forts sont une composante essentielle d'un système éducatif performant (OCDE, 2011). Cependant, comme le montre l'étude consacrée à un partenariat instauré récemment entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement britannique, il est

essentiel que tous les syndicats soient associés à la discussion pour que la relation soit ouverte et fluide (Carter, Stevenson et Passy, 2010). En outre, des relations constructives entre les syndicats d'enseignants et les pouvoirs publics peuvent être fragiles : il faut y être constamment attentif (Bascia et Osmond, 2013).

Que des dispositifs ou des mécanismes, officiels ou non officiels, soient en place pour servir de point d'appui à la collaboration entre les pouvoirs publics et les syndicats d'enseignants est essentiel pour assurer la réussite du dialogue social. Diverses pratiques institutionnelles peuvent s'envisager à cet égard, selon le contexte, l'histoire et les traditions du pays. Au plan international, l'une des initiatives majeures prises pour développer la collaboration entre les syndicats d'enseignants et les pouvoirs publics sur la politique à l'égard des enseignants aura été l'instauration, en 2011, des sommets internationaux sur la profession enseignante, organisés conjointement par l'Internationale de l'Éducation, l'OCDE et le pays hôte, qui réunissent les syndicats d'enseignants et les ministres de l'Éducation. Les thèmes couverts lors de ces sommets sont notamment la qualité des enseignants, l'enseignement et le leadership, l'évaluation des enseignants et, en 2014, la question de l'inclusion et de l'équité dans des systèmes très décentralisés (Asia Society, 2011, 2012, 2013 ; Schleicher, 2011). Dans le cadre de ces sommets, les délégations s'entendent conjointement sur des objectifs visant certains aspects de leur politique à l'égard des enseignants pour l'année à venir.

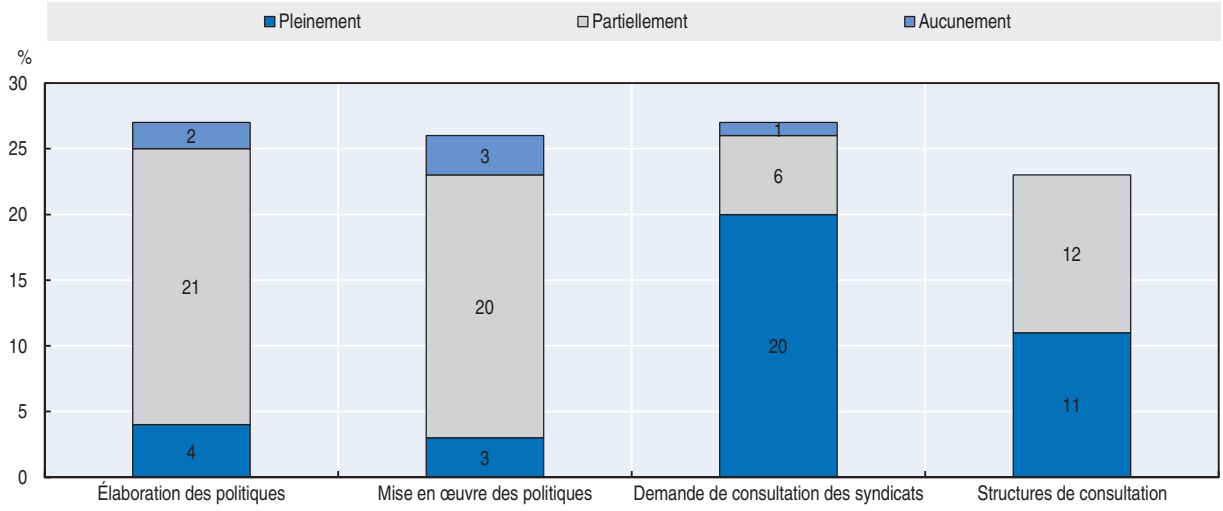
Priorités pour l'implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics et approches envisageables

Les données montrent toute l'importance qu'il y a à ce que les pouvoirs publics impliquent les syndicats d'enseignants dans l'élaboration des politiques en matière d'éducation et de compétences. L'enquête réalisée en 2013 par l'Internationale de l'Éducation et le TUAC visait à recueillir plus d'informations sur le niveau et l'intensité de l'implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics. Les questions portaient sur la politique éducative ainsi que sur la politique en matière de formation. Les résultats reposent sur les réponses de 24 syndicats (dont les membres peuvent appartenir au monde de l'éducation à tous les niveaux ou à des secteurs non formels de l'éducation, à la formation des adultes et à la gestion des établissements). Au total, le TUAC a reçu 27 questionnaires remplis par 24 syndicats dans 19 pays ou juridictions. Ce sont des syndicats pris individuellement qui ont répondu à l'enquête. Un seul et même syndicat peut couvrir plusieurs juridictions. Au Royaume-Uni, par exemple, un seul et même syndicat, le NASUWT, compte des membres et négocie avec les pouvoirs publics dans les quatre juridictions du Royaume-Uni. Si plusieurs syndicats peuvent être présents dans la même juridiction, leurs réponses peuvent être différentes car ils peuvent avoir une perception différente de leurs relations avec les autorités.

La grande majorité des répondants ont indiqué qu'ils s'impliquent en partie auprès des pouvoirs publics dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives (graphique 10.1). Une petite minorité ont indiqué s'impliquer pleinement ou, au contraire, ne s'impliquer en aucune façon. Globalement, les syndicats estiment être un peu plus impliqués dans l'élaboration des politiques que dans leur mise en œuvre.

Si la plupart des syndicats ont déclaré que les gouvernements avaient mis en place des dispositifs de consultation, la moitié des répondants ont le sentiment de n'être que partiellement impliqués dans ces structures de consultation. Un plus petit nombre de syndicats ont déclaré être impliqués dans des structures de consultation pleinement

Graphique 10.1. **Implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics sur la politique éducative (2013)**



Source : Internationale de l'Éducation et TUAC (2013), Survey of Trade Unions' Engagement with Governments on Education and Training.

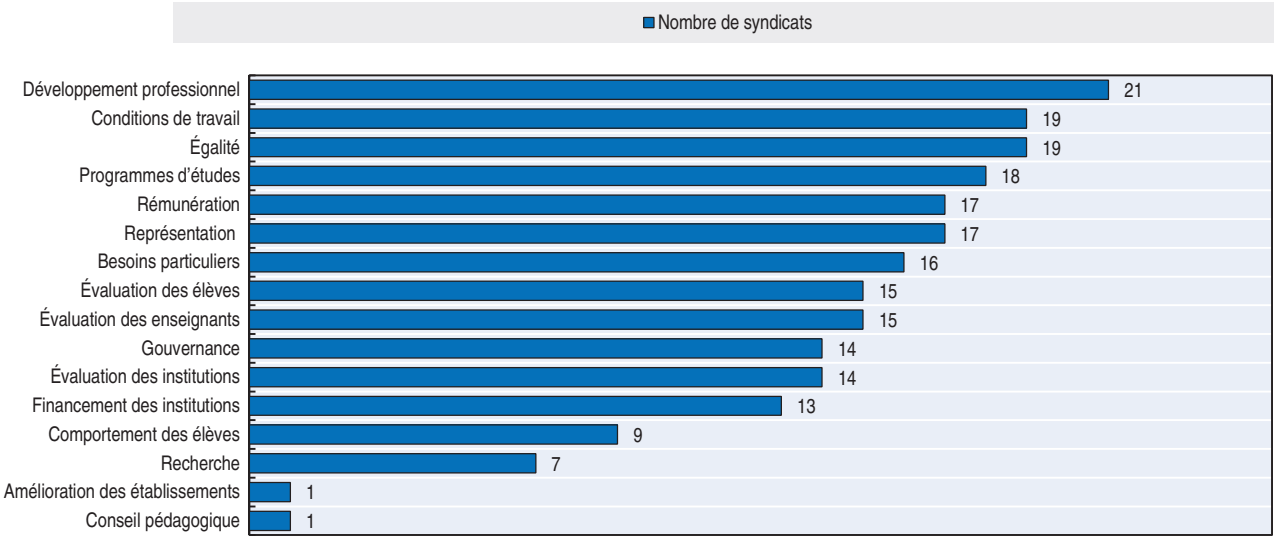
StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933171536*

établies, ce qui est à comparer à la volonté des pouvoirs publics de répondre pleinement aux demandes de consultation. Clairement, dans certains pays, on pourrait s'interroger davantage sur le caractère adéquat des structures de consultation. L'existence de structures formelles ne semble donc pas pouvoir être la garantie de résultats tangibles. Les points de vue varient, parfois, entre les syndicats dans un même pays, reflétant en cela le fait que les autorités peuvent ne pas avoir les mêmes relations avec les différents syndicats selon les secteurs de la main-d'œuvre qu'ils représentent.

Il était également demandé aux syndicats d'identifier les domaines de la politique de l'éducation qui font actuellement l'objet de discussions productives (graphique 10.2). Presque tous les répondants ont mentionné le développement professionnel des enseignants, suivie par les conditions de travail et les questions d'équité. Les questions de programmes d'études, de rémunérations, de soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers, d'évaluation des enseignants, d'évaluation des élèves et d'évaluation des institutions ont également été mentionnées par une majorité de syndicats. Un tiers a fait état de discussions productives sur la question du comportement des élèves. La recherche en matière d'éducation, le développement des établissements et les conseils pédagogiques ont rarement été évoqués.

Le même type de questions a été posé à propos des politiques en matière de formation (graphique 10.3). Les réponses font apparaître des différences quant à l'implication des syndicats d'enseignants dans les politiques d'éducation et dans les politiques de formation. Si la plupart des répondants ont fait état d'une implication partielle auprès des pouvoirs publics, ils sont plus nombreux à faire état d'une pleine implication dans l'élaboration des politiques de formation et plus nombreux également à déclarer une totale absence d'implication. Les syndicats faisant état d'une absence d'implication dans la mise en œuvre des politiques de formation sont plus nombreux que ceux faisant état d'une pleine implication. Ils sont moins nombreux à indiquer avoir pu impliquer les autorités lorsqu'ils l'ont jugé nécessaire. Par ailleurs, si la moitié environ des répondants font état de

Graphique 10.2. **Implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics dans les différents domaines de la politique de l'éducation (2013)**

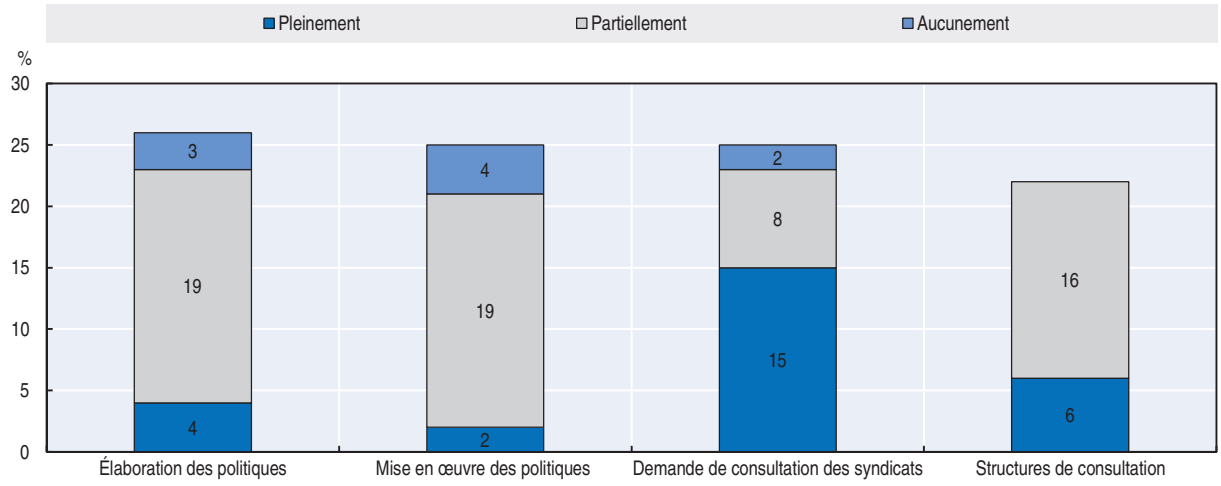


Source : Internationale de l'Éducation et TUAC (2013), Survey of Trade Unions' Engagement with Governments on Education and Training.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171540

l'existence de structures de consultation pleinement établies pour la politique éducative, ils sont moins nombreux à faire état de structures de consultation ainsi pleinement établies pour les politiques de formation. Il semble qu'il y aurait lieu d'approfondir la réflexion sur le caractère adéquat des structures de consultation sur les politiques de formation dans la plupart des pays.

Graphique 10.3. **Implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics sur la politique de formation (2013)**

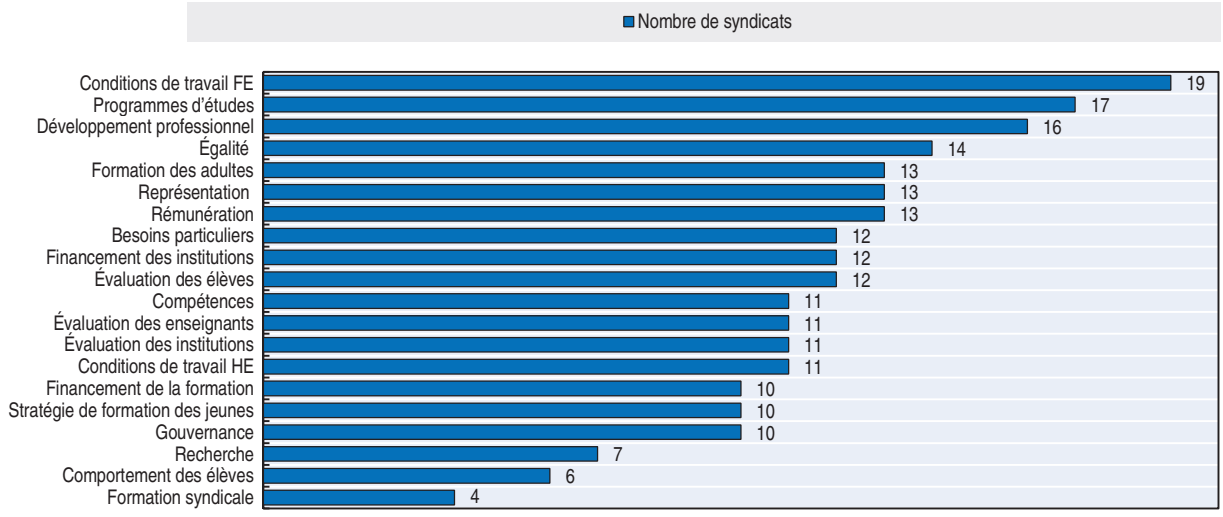


Source : Internationale de l'Éducation et TUAC (2013), Survey of Trade Unions' Engagement with Governments on Education and Training.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171553

Interrogés sur les domaines de la politique de formation couverts par des discussions productives en cours, la majorité des syndicats ont évoqué les programmes d'études, suivis par le développement professionnel, l'équité, la rémunération, la formation des adultes et les conditions de travail. Les niveaux de consultation évoqués sont plus faibles en ce qui concerne la stratégie de formation des jeunes et le financement de la formation (graphique 10.4).

Graphique 10.4. **Implication des syndicats d'enseignants auprès des pouvoirs publics dans les différents domaines de la politique de formation (2013)**



Source : Internationale de l'Éducation et TUAC (2013), Survey of Trade Unions' Engagement with Governments on Education and Training.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171563

Conclusion

L'enquête du TUAC dessine un tableau encourageant de la situation concernant l'implication des syndicats, en particulier sur les politiques visant les enseignants et les compétences, dans la plupart des pays de l'OCDE. Cependant, des marges de progrès subsistent concernant la stabilisation et l'institutionnalisation du dialogue entre les syndicats et les pouvoirs publics. Les cas de collaboration observés entre syndicats d'enseignants et pouvoirs publics dans les pays membres de l'OCDE montrent que des possibilités existent pour les syndicats de se saisir de la question de la formation continue et d'offrir aux enseignants des espaces où mettre en commun les pratiques professionnelles et exercer un leadership. Les gouvernements pourraient avoir une action volontariste en reconnaissant et en encourageant ces initiatives.

Les systèmes éducatifs ont fondamentalement besoin d'un personnel enseignant de grande qualité et de son implication dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Il est donc essentiel que les enseignants et leurs syndicats soient au cœur de la démarche, au stade de l'élaboration des politiques, de la pratique et des réformes. Un dialogue social fructueux entre les pouvoirs publics et les syndicats nécessite des efforts de développement et suppose aussi que soit reconnue l'importance du pluralisme, ce qui implique de respecter aussi bien les points d'accord que les points de désaccord. L'impact persistant de la crise économique ne fait que renforcer la nécessité de cette approche.

Bibliographie

Asia Society (2011), « Improving Teacher Quality around the World: The International Summit on the Teaching Profession », Asia Society, New York.

Asia Society (2012), « Teaching and Leadership for the Twenty-First Century: The 2012 International Summit on the Teaching Profession », Asia Society, New York.

Asia Society (2013), « Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession », Asia Society", New York.

Bangs, J. et D. Frost (2012), « Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International », Education International Research Institute, Cambridge.

Bangs, J. et J. MacBeath (2012), « Collective leadership: The role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy », *Professional Development in Education*, vol. 38/2, Routledge, Londres, pp. 331-343.

Bascia, N. (2008), « What teachers want from their unions: What the literature tells us », in M. Compton et L. Weiner (éd.), *The Global Assault on Teaching, Teachers and their Unions*, Palgrave MacMillan, New York, pp. 95-108.

Bascia, N. (2009), « Pushing the paradigm: Research on teachers' organisations as policy actors », in G. Sykes, B. Schneider et D. Plank (éd.), *Handbook of Educational Policy Research*, Routledge, New York, pp.785-792.

Bascia, N. et P. Osmond (2013), « Teacher Union Governmental Relations in the Context of Educational Reform », Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, préparé pour l'Internationale de l'Éducation, Bruxelles.

Carter, B., H. Stevenson et R. Passy (2010), *Industrial Relations in Education: Transforming the School Workforce*, Routledge, Londres.

Figazzolo, L. (2013), *The Use and Misuse of Teacher Appraisal: An Overview of Cases in the Developed World*, Internationale de l'Éducation, Bruxelles.

Frost, D. (2011), « Supporting Teacher Leadership in Fifteen Countries: The International Teacher Leadership Project, Phase 1, Faculty of Education », University of Cambridge, Cambridge.

Internationale de l'Éducation et Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC) (2013), « Survey of Trade Unions' Engagement with Governments on Education and Training », *www.tuac.org*.

Leithwood, K. (2006), *Teachers' Working Conditions That Matter: Evidence for Change*, Elementary Teachers' Federation of Ontario, Toronto.

MacBeath, J. (2012), *The Future of the Teaching Profession*, Education International Research Institute, Cambridge.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

OCDE (2010), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en*.

Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en*.

PARTIE II

Chapitre 11

Établir une coopération constructive avec les employeurs

Le présent chapitre expose le point de vue des employeurs sur les politiques de l'éducation et sur la façon dont ils participent à leur élaboration. Il s'appuie sur les réponses des organisations patronales de 27 pays à une enquête conduite en 2013 par le Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE (BIAC).

Après avoir passé en revue les domaines dans lesquels les employeurs attendent de nouvelles mesures qui répondent à leurs besoins, notamment l'amélioration de l'orientation des élèves et de l'enseignement professionnel, nous verrons par quels mécanismes ils pourraient être associés à l'élaboration des politiques de l'éducation, par exemple via des instances multipartites, des processus de consultation ou un dialogue informel, et nous présenterons des recommandations sur les moyens de renforcer la coopération avec le secteur privé dans le domaine de l'éducation.

Principaux résultats

- Un grand nombre de pays sont aujourd'hui confrontés à un chômage persistant, aussi bien parmi les jeunes que parmi les travailleurs plus âgés, tandis que les employeurs affirment souvent être dans l'impossibilité de trouver des candidats qualifiés pour les postes à pourvoir. Il serait donc logique que les employeurs, les responsables politiques et les représentants du système éducatif resserrent leurs liens de coopération en vue d'améliorer l'employabilité des individus. Cette coopération serait une raison supplémentaire d'entreprendre les réformes nécessaires pour améliorer la conception et la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de l'éducation et du marché du travail.
- D'après l'enquête conduite en 2013 par le Comité consultatif économique et industriel (BIAC)* sur la participation des organisations patronales à l'éducation, rapprocher le système éducatif du monde du travail est la priorité absolue à tous les niveaux d'enseignement. Sachant que la coopération peut prendre des formes très variées et qu'il existe de nombreuses façons pour les employeurs de participer à l'élaboration des politiques dans le domaine de l'éducation, il apparaît tout à fait indiqué, au niveau international, de diffuser les meilleures pratiques en la matière et de créer à l'intention des employeurs des mécanismes de collaboration efficaces à l'échelle nationale, régionale ou sectorielle.
- D'après les employeurs, la priorité doit être donnée à l'amélioration des compétences de base en amont de l'entrée sur le marché du travail. Pour cela, il faut un meilleur accès pour tous à des formations pertinentes et de qualité, et faciliter une transition en douceur entre l'école et la vie active. Il existe divers moyens d'encourager la coopération au service de l'élaboration des politiques éducatives : mise en place d'instances multipartites de réflexion prospective, incitations au dialogue entre établissements de formation et employeurs, information des employeurs sur les tendances de l'enseignement, ou promotion d'initiatives communes en matière d'apprentissage.

Établir une coopération constructive avec les employeurs

De nombreux pays sont confrontés à la persistance de niveaux élevés de chômage de longue durée, parmi les jeunes comme parmi les travailleurs plus âgés. Dans le même temps, on entend aussi souvent les employeurs dire qu'ils ne parviennent pas à trouver de

* Le Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE (BIAC) est une association indépendante et internationale d'entreprises qui a pour vocation de conseiller les décideurs publics à l'OCDE et dans d'autres forums similaires sur les questions nombreuses et variées liées à la mondialisation et à l'économie mondiale (*www.biac.org*). Suite à la décision de son Comité de l'éducation, le BIAC a réalisé une enquête auprès de 28 organisations patronales nationales dans 27 pays, pour la plupart membres de l'OCDE, qui a été publiée en 2013. Les thèmes abordés étaient les suivants : cadre juridique, priorités de chaque organisation pour les grandes réformes de l'éducation depuis 2007, exemples d'initiatives fructueuses et aspects spécifiques du système éducatif.

candidats qualifiés pour occuper les emplois disponibles. Il est donc nécessaire de prendre des mesures pour améliorer l'employabilité des individus et stimuler par là même l'innovation, la productivité et la croissance. C'est un enjeu essentiel pour l'économie, mais aussi pour la cohésion sociale.

Il est indispensable de réformer le système éducatif et le marché du travail pour faciliter une transition en douceur entre l'école et la vie active. Dans cette optique, les employeurs sont bien placés pour contribuer à identifier les secteurs dans lesquels l'éducation et la formation peuvent aider à réduire les déficits de qualifications. La coopération entre les employeurs, les pouvoirs publics et les représentants des établissements d'enseignement constitue donc un levier important pour améliorer les perspectives d'embauche des individus, ce qui est dans l'intérêt à la fois des entreprises et des demandeurs d'emploi, mais aussi pour réduire le chômage, renforcer la compétitivité et favoriser une croissance inclusive au bénéfice de l'économie et de la société.

Il est indispensable de resserrer les liens entre le monde de l'éducation et le monde du travail pour aider les jeunes à faire des choix éclairés en matière d'études et à devenir ainsi plus aptes à l'emploi (OCDE, 2012). D'après l'enquête effectuée en 2013 par le Comité consultatif économique et industriel (BIAC) sur la participation des organisations patronales à l'éducation, c'est même la priorité qui revient le plus souvent en tête de liste à tous les niveaux d'enseignement considérés (BIAC, 2013). La même enquête montre aussi que les moyens de renforcer la coopération dans le domaine de l'éducation peuvent prendre diverses formes, qu'il s'agisse de créer des instances multipartites de réflexion prospective, d'inciter les établissements d'enseignement à nouer le dialogue avec les entreprises, d'informer les employeurs sur les tendances de l'enseignement ou de promouvoir des initiatives communes en faveur de l'apprentissage. L'OCDE a un rôle important à jouer dans ces efforts en permettant l'échange et l'analyse des bonnes pratiques en matière de coopération avec les employeurs dans le domaine de l'éducation.

Modalités de participation des organisations patronales à l'élaboration des politiques dans le domaine de l'éducation

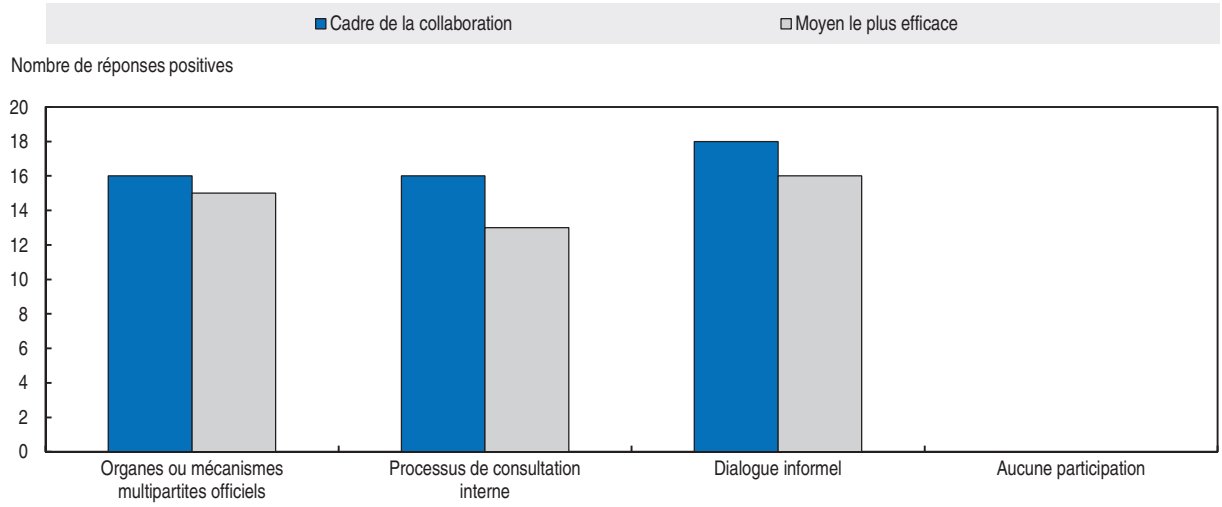
La participation des employeurs à l'élaboration des politiques de l'éducation emprunte divers canaux, par exemple :

- à l'initiative des employeurs eux-mêmes, rencontres avec des responsables politiques et des chefs d'établissement, mais aussi participation à la définition des programmes d'enseignement technique et professionnel ;
- diffusion de conseils à l'intention des responsables politiques à travers diverses instances consultatives, par exemple des organes multipartites officiels ou des mécanismes de consultation entre les pouvoirs publics, les associations professionnelles et les organisations patronales ;
- d'autres formes de dialogue moins formelles ;
- processus de co-création et de co-décision, par exemple pour la mise au point des formations professionnelles ou des systèmes de qualification.

L'enquête du BIAC décrit certaines de ces modalités de participation (graphique 11.1). Elle met en évidence un relatif équilibre entre le recours à des organismes ou mécanismes multipartites officiels, les processus de consultation internes des organisations patronales

et le dialogue informel avec les responsables politiques, ces divers moyens étant considérés comme à peu près aussi efficaces. Aucune organisation patronale ne déclare une absence totale de participation à la réforme des politiques éducatives.

Graphique 11.1. **Modes de participation au débat sur l'éducation et efficacité perçue de ces derniers**



Source : Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE (2013).

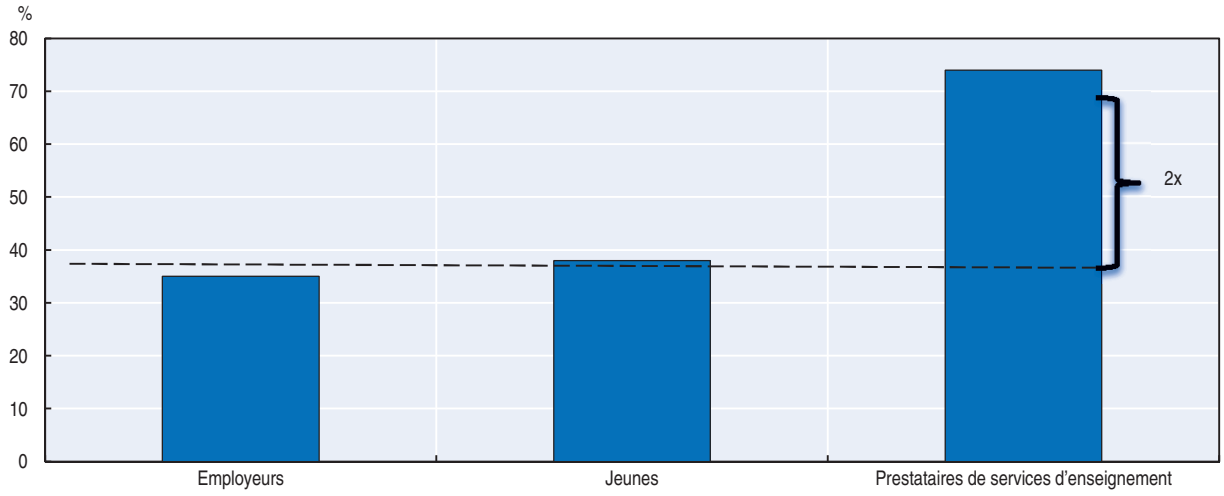
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171571

Malgré leur diversité, les modes de participation des employeurs à la politique de l'éducation connaissent un succès mitigé. Environ 90 % des organisations interrogées dans le cadre de l'enquête du BIAC indiquent qu'un certain nombre de leurs recommandations concernant la réforme de la politique de l'éducation dans leur pays ont été prises en compte à un degré suffisant, mais pas les autres, et certaines organisations déclarent que leurs recommandations ont rarement été prises en considération.

Une étude récente de McKinsey, exploitant les données d'enquêtes réalisées auprès de 5 300 jeunes, 2 600 entreprises et 700 établissements d'enseignement post-secondaire dans 8 pays d'Europe, constate que les prestataires de services d'enseignement sont deux fois plus enclins que les employeurs et les jeunes à considérer que les diplômés sont prêts pour la vie active, ce qui témoigne d'une apparente déconnexion entre le système éducatif et le monde du travail (Mourshed, Patel et Suder, 2014) (graphique 11.2). En outre, dans 27 % des cas, les employeurs indiquent qu'ils n'ont pas réussi à pourvoir un emploi faute de candidat ayant les qualifications requises.

Pour remédier à ce problème, il semble possible de renforcer encore la participation des employeurs à la réforme des politiques éducatives. Avant de voir comment, il importe toutefois de comprendre pourquoi cette participation est nécessaire, ce qui exige de connaître au préalable les difficultés que des entreprises de différentes tailles connaissent dans leur secteur et dans leur pays, et les priorités qui sont les leurs dans le domaine de l'éducation.

Graphique 11.2. **Pourcentage de répondants estimant que les diplômés/nouveaux embauchés sont bien préparés pour la vie active**



Remarque :
Employeurs : dans l'ensemble, les débutants que nous avons recrutés au cours de l'année écoulée étaient bien préparés grâce à leurs études et/ou à leur formation préalables.
Jeunes : dans l'ensemble, je pense que j'étais bien préparé(e) pour un emploi de débutant dans ma profession.
Prestataires de services d'enseignement : dans l'ensemble, les diplômés de mon établissement sont bien préparés pour un emploi de débutant dans leur domaine d'études.
Source : Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE (2013) ; adapté de Mourshed, Patel et Suder (2014).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171586

Priorités des employeurs pour la réforme de l'éducation

Dans un contexte où les marchés, la demande de qualifications et les formes d'emploi évoluent sans cesse du fait de la mondialisation, l'embauche d'un nouveau salarié est l'une des décisions d'investissement les plus importantes qu'une entreprise est appelée à faire. Outre les nombreuses conditions essentielles qui doivent être réunies pour que les entreprises puissent créer durablement des emplois (BIAC, 2014), celles-ci sont à la recherche d'employés qui disposent des connaissances, des qualifications et des qualités particulières dont elles ont besoin.

Cependant, dans de nombreux secteurs et de nombreuses régions, les entreprises ont du mal à trouver des candidats valables, beaucoup d'entre eux n'ayant pas les compétences de base requises (OCDE, 2013a). Alors que la demande de main-d'œuvre qualifiée se déplace de plus en plus vers des tâches complexes dans des environnements à forte composante technologique, au moins 10 % des adultes sont dépourvus des compétences informatiques les plus élémentaires (OCDE, 2013a). En même temps, les entreprises européennes notent un manque particulier de connaissances générales comme le sens de la communication et l'éthique professionnelle (Mourshed, Patel et Suder, 2014). Les déficits de qualifications et l'inadéquation des compétences compromettent la compétitivité des entreprises, entravent la mobilité sociale et contribuent au chômage, les adultes qui ont un faible niveau de compétence en littératie ayant deux fois plus de risques d'être au chômage, comme le montrent les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, réalisée par l'OCDE.

Face aux déficits de qualifications, une plus grande priorité doit être donnée à l'amélioration des compétences de base avant l'entrée sur le marché du travail, ce qui suppose un meilleur accès pour tous à une formation pertinente et de qualité. Il est

indispensable de réformer le système éducatif et le marché du travail pour assurer une transition en douceur vers la vie active.

D'après les résultats de l'enquête du BIAC, les priorités des employeurs sont les suivantes :

- Revoir les programmes scolaires en tenant compte des besoins du marché du travail et de la société, et les alléger. Les disciplines STIM – sciences, technologies, ingénierie et mathématiques –, pour lesquelles les organisations patronales signalent des pénuries de qualifications dans de nombreux pays, notamment en Allemagne, en Autriche, en Belgique et au Royaume-Uni, méritent une attention particulière (BIAC, 2013 ; BUSINESSEUROPE, 2011). D'autres compétences, comme la lecture, l'écriture et le calcul, la communication et la réflexion critique, devraient aussi avoir une plus large place dans les programmes. En Turquie, par exemple, l'organisation patronale TÜSIAD a publié des manuels de diverses disciplines destinés aux élèves du secondaire, qui sont censés servir d'exemples pour une actualisation des programmes.
- Améliorer la qualité et la formation des enseignants et des chefs d'établissement, y compris dans l'enseignement professionnel. Pour motiver les enseignants et améliorer la qualité du personnel enseignant et d'encadrement, il faut un système d'évaluation et des mesures incitatives. Les données de l'OCDE montrent, par exemple, qu'une bonne part des enseignants n'ont jamais eu d'évaluation extérieure ni de retour d'information (Italie et Portugal) et, dans certains cas, n'ont pas non plus fait l'objet d'une évaluation interne (Espagne, Italie et Irlande) (OCDE, 2013b). Un système de rémunération différentielle capable de récompenser l'excellence pédagogique serait une incitation à la performance.
- Renforcer le système d'enseignement professionnel. Cela suppose d'encourager l'orientation vers la voie professionnelle, d'améliorer les systèmes de qualification professionnelle, de mieux reconnaître la nécessité de cultiver l'excellence dans toutes les formations, y compris les formations professionnelles, et de faciliter la transition entre les filières professionnelles et d'autres niveaux de l'enseignement. Les organisations patronales de nombreux pays (Australie, Danemark, Hongrie, Suède et Turquie) participent activement à l'amélioration des systèmes d'enseignement professionnel (BIAC, 2013).
- Encourager l'investissement dans l'éducation en privilégiant les interventions qui ont le plus de retombées positives sur le plan économique et social, par exemple l'amélioration quantitative et qualitative des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, la prévention de l'abandon scolaire et l'intégration des immigrants (BIAC, 2010).
- Accroître l'autonomie des établissements d'enseignement (et de leur direction) tout en renforçant leur responsabilité grâce au développement des évaluations au niveau des établissements, des élèves et des enseignants (BIAC, 2010).
- Améliorer l'orientation professionnelle des élèves, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur (BIAC, 2010). Au Japon, par exemple, la fédération nationale des entreprises, Keidanren, a noué des liens avec plusieurs universités pour offrir des bourses pré- et post-licence à des étudiants désireux de poursuivre leur cursus à l'étranger pendant un an. Avant le départ, Keidanren aide les étudiants à s'orienter et les conseille sur leurs projets d'études et leur avenir professionnel, et au retour, elle organise une foire à l'emploi pour faciliter leur insertion sur le marché du travail.

Les réformes susmentionnées sont nécessaires dans beaucoup de pays pour améliorer les résultats scolaires et faciliter le passage de l'école à l'emploi, de même que sont nécessaires des réformes du marché du travail pour encourager la création d'emplois et renforcer les incitations au travail. De leur côté, les organisations patronales et les entreprises partout dans le monde ont déjà pris une certain nombre d'initiatives pour remédier au manque de main-d'œuvre qualifiée, mais il faut aussi un effort de coopération plus vaste entre les employeurs, les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement afin de promouvoir les réformes les plus utiles pour améliorer l'employabilité des individus. C'est dans cet esprit, par exemple, que l'Organisation internationale des employeurs (OIE) et le BIAC, avec l'appui de l'Organisation internationale du travail (OIT), ont lancé en 2013 le réseau mondial pour l'apprentissage (*Global Apprenticeship Network* – GAN), qui vise à revaloriser l'apprentissage, à permettre l'échange des bonnes pratiques dans ce domaine et à rassembler les entreprises disposées à accueillir des apprentis.

Options pour la participation du secteur privé à la politique de l'éducation

Si la participation des employeurs à l'élaboration des politiques permet de conserver un point de vue professionnel sur tous les programmes d'enseignement et de formation, il n'y a pas de modèle unique à suivre dans ce domaine, mais plutôt une série d'options qui dépendent en grande partie des spécificités du pays et du secteur considérés. En voici quelques-unes :

- Les pays peuvent être encouragés à mettre en place des instances de réflexion prospective de haut niveau réunissant tous les acteurs concernés par la politique de l'éducation (y compris les employeurs et les organisations patronales), afin d'anticiper les besoins de qualifications et les évolutions du marché du travail sur le moyen terme. Cela devrait permettre de faire en sorte que les programmes de formation tout au long de la vie restent pertinents, sous réserve bien entendu que l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement puissent être adaptés à l'évolution des besoins. Le projet finlandais *Oivallus* (2008-11) lancé par la Confédération des industries finlandaises (EK), qui a réuni des employeurs, des chercheurs, des enseignants et d'autres experts pour réfléchir aux besoins futurs de compétences des entreprises nationales, est un exemple de cette démarche.
- Les établissements d'enseignement peuvent être encouragés à coopérer avec les entreprises, notamment pour la conception des systèmes d'évaluation et d'assurance qualité. Dans cette perspective, il est possible de prévoir, par exemple, des crédits budgétaires et des mandats spécifiques pour développer le dialogue avec les employeurs. En Nouvelle-Zélande, les *Trades Academies* ont ainsi pour vocation d'établir les programmes d'enseignement technique et professionnel destinés aux élèves du secondaire, dans le cadre d'un partenariat entre les établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, les organismes de formation professionnelle et les entreprises.
- Des actions de sensibilisation peuvent être conduites auprès des employeurs pour les informer des tendances en matière d'enseignement et de formation, ainsi que des possibilités de participation à l'action publique dans le domaine de l'éducation. Les organisations patronales peuvent travailler en coopération avec les pouvoirs publics pour informer les entreprises et leur expliquer l'intérêt qu'elles ont à prendre part à l'élaboration de la politique de l'éducation. BUSINESSHUNGARY et l'Association

nationale hongroise des chefs d'entreprise et des employeurs ont mené à bien un projet de recherche pluriannuel pour recenser les besoins du marché du travail au niveau régional à l'aide d'un questionnaire soumis aux entreprises et aux établissements d'enseignement. Des commissions régionales chargées de développer la formation professionnelle ont ensuite été mises en place pour répondre aux besoins locaux en matière de qualifications.

- Des initiatives conjointes peuvent être prises pour développer les possibilités de formation en entreprise, dans une démarche de coopération et de renforcement de la confiance entre employeurs, enseignants, chercheurs et élèves, qui peut revêtir des formes diverses, par exemple : mobilisation des réseaux d'anciens élèves ; rapprochement entre des établissements d'enseignement, des start-ups et des entreprises en place ; perfectionnement des enseignants dans l'optique de certains secteurs d'activité et de certains métiers ; ou renforcement des liens entre éducation, innovation et recherche. En 2008, la Confédération des employeurs allemands (BDA) et la Confédération des industries allemandes (BDI) ont pris l'initiative de créer une plateforme web dédiée aux STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) qui contient des renseignements sur plus de 1 100 formations STIM proposées par le secteur privé dans tout le pays et peut être utilisée comme moteur de recherche par les élèves. Quelque 8 000 professionnels intervenant comme ambassadeurs de ces disciplines conseillent les élèves et les encouragent à choisir une des formations. Bien qu'il ne soit pas possible d'établir un lien de causalité direct, on constate que la proportion d'élèves inscrits dans les disciplines STIM en première année du post-secondaire (par comparaison avec les autres disciplines) a augmenté de près de 4 % entre 2007 et 2011 (BIAC, 2013).

Conclusion

Renforcer les mécanismes de coopération entre les employeurs, les responsables politiques et le système éducatif afin d'améliorer l'employabilité des individus est un enjeu décisif pour tous les acteurs concernés, ainsi que pour l'économie et la société tout entière. C'est un objectif qui rend d'autant plus souhaitables les mesures de réforme proposées ici pour améliorer la conception et la mise en œuvre des politiques publiques dans le domaine de l'éducation et du marché du travail.

Bien que la coopération puisse prendre des formes très diverses, il s'offre au niveau international des perspectives très prometteuses pour réfléchir aux conditions du succès, partager les bonnes pratiques et les enseignements tirés de l'expérience, et trouver des mécanismes de collaboration efficaces entre les employeurs et les pouvoirs publics à l'échelon national, régional et sectoriel. Forte de son savoir dans le domaine de l'éducation et de sa relation suivie avec le monde de l'entreprise par l'intermédiaire du BIAC, l'OCDE est particulièrement bien placée pour faire des progrès sur toutes ces questions.

Bibliographie

BIAC (2014), « Reinforcing the Case for Private Sector-Led Growth, Investment and Jobs: BIAC Discussion Paper », *http://biac.org/statements/high_level/BIAC_Statement_to_LCM_2014_ENG.pdf*.

BIAC (2013), « Education Committee Survey: Synthesis Report », *wwwbiac.org/statements/edu/130605_BIAC_Education_Survey_PREMIUM.pdf*.

BIAC (2010), « Investing in Human and Social Capital: New Challenges: BIAC Statement to the Meeting of the OECD Education Policy Committee at Ministerial Level », *wwwbiac.org/statements/edu/10-11-final-BIAC-Statement-to-EDPC-MIN.pdf*.

BUSINESSEUROPE (2011), « Plugging the Skills Gap: The Clock is Ticking », *wwwbusinesseurope.eu/Content/default.asp?pageid=568&docid=28659*.

Mourshed, M., J. Patel et K. Suder (2014), « Education to Employment: Getting Europe's Youth Into Work », McKinsey Center for Government, McKinsey & Company, *wwwmckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_employment_in_europe*.

OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr*.

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

OCDE (2012), « Le développement des compétences appropriées », in OCDE, *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-fr*.

PARTIE III

Notes par pays

PARTIE III

Chapitre 12

Notes par pays sur les politiques de l'éducation

Le présent chapitre réunit des notes consacrées aux politiques de l'éducation de chaque pays de l'OCDE. Conçues à l'intention des décideurs, analystes et professionnels de l'éducation qui cherchent des informations et des analyses sur les politiques éducatives tenant compte de l'importance du contexte national, ces notes par pays offrent une vue d'ensemble des politiques de l'éducation selon une approche comparative, en présentant le contexte, les défis et objectifs principaux, ainsi que les politiques et réformes récentes dans chaque pays membre de l'OCDE. Elles s'appuient sur le cadre d'analyse élaboré pour les Perspectives des politiques de l'éducation, *lequel puise dans l'ensemble des connaissances de l'OCDE relatives aux politiques éducatives de ses pays membres. Dans ce cadre, les données quantitatives et qualitatives sur les politiques de l'éducation sont organisées selon les objectifs suivants : a) améliorer les résultats de tous les élèves (grâce à l'équité et à la qualité, et en préparant les élèves au monde de demain) ; b) relever le niveau de qualité des structures (par l'amélioration des établissements d'enseignement et des mécanismes d'évaluation) ; et c) piloter les systèmes éducatifs (via les mécanismes de gouvernance et de financement).*

Les réformes présentées ont en général été mises en place entre 2008 et 2014. Les informations proviennent essentiellement des réponses des pays à l'enquête menée pour les notes par pays des Perspectives des politiques de l'éducation, *des profils par pays réalisés pour la même série, ainsi que d'analyses et de statistiques comparatives et spécifiques de l'OCDE sur les systèmes éducatifs nationaux.*

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

ALLEMAGNE

Contexte

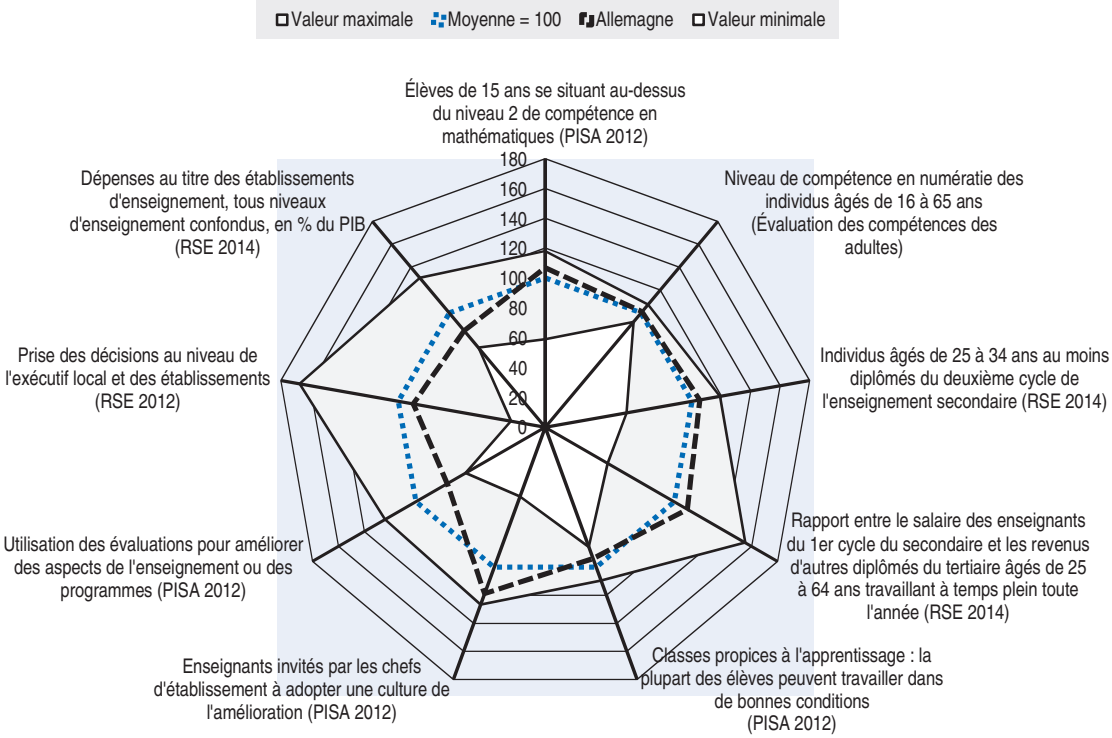
Élèves : Les performances de l'Allemagne en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit sont, dans les évaluations PISA 2012, supérieures à la moyenne de l'OCDE ; elles se sont globalement améliorées à l'écrit et en mathématiques, et sont restées stables en sciences sur l'ensemble des enquêtes PISA. L'influence du milieu socio-économique sur les résultats en mathématiques des élèves a reculé pour avoisiner la moyenne de l'OCDE. L'Allemagne compte un pourcentage élevé d'enfants inscrits dans des structures d'éducation préscolaire par comparaison avec la moyenne de l'OCDE, mais dans le même temps, ses politiques systémiques, telles que l'orientation précoce (le plus souvent dès 10 ans, à un âge des plus précoces parmi les pays de l'OCDE) et un taux de redoublement relativement élevé, peuvent nuire à l'équité si elles ne sont pas soigneusement encadrées. Dans le système de l'enseignement général, des mesures tendent à rendre les filières éducatives plus perméables, en permettant notamment à des élèves d'intégrer une école de plus haut niveau *(Gymnasium)* après avoir fréquenté d'autres types d'établissements d'enseignement secondaire. Bien développé, le système de formation en alternance, qui offre aux élèves un enseignement à la fois professionnel et général, facilite l'intégration sur le marché du travail. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE, et les taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) du deuxième cycle du secondaire sont proches de la moyenne. Dans l'enseignement supérieur, le pourcentage de diplômés, inférieur à la moyenne de l'OCDE, a toutefois progressé depuis 2000. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, les adultes (16-65 ans) en Allemagne ont fait preuve de compétences proches de la moyenne en numératie et inférieures à la moyenne en littératie par comparaison avec les autres pays participants, les plus jeunes (16-24 ans) obtenant des scores plus élevés que les autres adultes et avoisinant la moyenne des jeunes adultes des autres pays. Les perspectives du marché de l'emploi sont encourageantes en regard de la plupart des pays de l'OCDE : le taux de chômage y est l'un des plus faibles, et la proportion de jeunes de 15-29 ans non scolarisés et sans emploi y est inférieure à la moyenne.

Établissements : Par rapport aux autres pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement allemands jouissent d'une moins grande autonomie, tant sur le plan des programmes et des évaluations que sur celui de l'allocation des ressources, s'agissant du recrutement et du licenciement des enseignants, ou des décisions salariales les concernant notamment. En Allemagne, la proportion d'élèves qui jugent les environnements d'apprentissage propices à l'acquisition de connaissances est proche de la moyenne de l'OCDE. Depuis quelques années, les chefs d'établissement bénéficient d'une autonomie toujours plus grande et recourent, par rapport à la moyenne de l'OCDE, à davantage de techniques d'encadrement pédagogique, d'après leurs déclarations dans les évaluations PISA 2012. La formation initiale des enseignants du premier cycle du

secondaire dure 6.5 ans et comporte un stage obligatoire. La profession enseignante vieillit, avec une proportion d'enseignants de plus de 50 ans supérieure à la moyenne de l'OCDE. Leur salaire figure parmi les plus élevés des pays de l'OCDE, avec un temps d'enseignement et un nombre d'élèves supérieurs à la moyenne dans le primaire et le secondaire. Les évaluations externes opérées par les autorités de surveillance des établissements entrent en ligne de compte dans l'application des mesures d'amélioration les concernant. De même, il existe des normes nationales pour l'éducation et l'évaluation en vue de faciliter la comparabilité.

Système : L'Allemagne possède un système de gouvernance éducative régional, avec des responsabilités partagées entre la Fédération, les *Länder* et les collectivités locales, et une coordination assurée par plusieurs organismes. Les décisions en matière de scolarité sont prises pour l'essentiel à l'échelon des *Länder*, tandis que l'EFP relève de la compétence conjointe de la Fédération et des *Länder*, marquée par une participation active des partenaires sociaux. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financements publics plus importante que cette dernière. Les filières de l'enseignement secondaire professionnel bénéficient de confortables contributions financières du secteur privé.

Graphique 12.1. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Allemagne**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur l'Allemagne a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Allemagne* (OCDE, 2014) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933174144

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : L'Allemagne est confrontée à un double défi : soutenir les élèves d'origine défavorisée et issus de l'immigration, et continuer à réduire l'influence du milieu socio-économique sur les résultats des élèves, en améliorant leurs performances dans les filières générales et professionnelles.

Établissements : De nouvelles initiatives sont souhaitables dans le domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants à l'appui de l'amélioration des établissements, compte tenu notamment de la forte proportion d'enseignants âgés et, lorsqu'ils prendront leur retraite, des effets potentiels de ces mesures sur le remplacement et la formation de leurs collègues.

Système : Autres enjeux que doit relever l'Allemagne : fixer des priorités nationales tout en répondant aux besoins des *Länder*, en continuant à réaliser des investissements dans le secteur éducatif, et en privilégiant des politiques qui procurent davantage d'équité au système.

Mesures prises en conséquence

- Le Plan national d'intégration (2007) a été créé pour améliorer l'équité et favoriser la scolarisation et la réussite des élèves issus de l'immigration. En collaboration avec les acteurs de la société civile, il a été transformé en *Plan d'action national sur l'intégration* (NAP-I) (2011).
- La *loi fédérale de reconnaissance des diplômes et des qualifications obtenus à l'étranger* (2012) et les lois de reconnaissance par les *Länder* (2014) facilitent les procédures afférentes en vue de l'intégration professionnelle des migrants.
- Des efforts sont déployés en faveur de l'amélioration des établissements d'enseignement par le biais d'une « offensive qualité » ciblant la formation des enseignants (*Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, 2013). L'objectif consiste à améliorer durablement le processus de formation des enseignants, y compris leur initiation et leur formation continue. Ce dispositif entend contribuer à une reconnaissance accrue des acquis et des diplômes à l'échelon national, conférant davantage de souplesse aux étudiants et aux titulaires d'un diplôme post-licence.
- En 2006, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et de la Culture des *Länder* en République fédérale d'Allemagne (*Kultusministerkonferenz*, KMK) a adopté une *stratégie globale de veille éducative* couvrant quatre domaines liés entre eux : 1) études comparatives internationales des résultats scolaires des élèves ; 2) évaluation centralisée de l'exécution des normes éducatives (base de comparaison entre *Länder*) ; 3) études comparatives destinées à examiner l'efficacité des établissements, au niveau des *Länder* ; et 4) compte-rendu éducatif conjoint de la Fédération et des *Länder*. La dernière réforme mise en œuvre dans le cadre de cette stratégie est celle relative aux *normes éducatives applicables au certificat d'entrée dans l'enseignement supérieur (Allgemeine Hochschulreife)* en allemand, en mathématiques et en anglais/français (2012).
- Le droit opposable à une place en EAJE est étendu aux enfants de 1 et de 2 ans (*Kinderförderungsgesetz, KFöG*, 2013). L'Allemagne a ciblé l'égalité d'accès aux services préscolaires en instituant un droit opposable à une place en structure d'EAJE pour les enfants âgés de 1 et de 2 ans, étendant les actuelles dispositions valables pour les enfants dès 3 ans. La mise en application de la législation a été étayée par des

investissements financiers ciblés émanant du gouvernement fédéral, des *Länder* et des communes, ainsi que par un suivi régulier.

- Axé sur l'avenir de l'éducation et de l'accueil, le programme fédéral d'investissement *Zukunft Bildung und Betreuung* (2003-09) avait pour but de développer les établissements accueillant les enfants à temps complet, et a alloué 4 milliards EUR à 8 262 d'entre elles. Il s'agissait, entre autres objectifs, d'améliorer la qualité des établissements et de l'enseignement, et de découpler le milieu social de l'acquisition de compétences. Plus de 50 % du financement total ont été investis dans des écoles primaires et les *Länder* continuent à accompagner les établissements à temps complet avec leurs propres programmes.

Coup de projecteur : Remédier aux problèmes de transition de l'enseignement obligatoire à l'EFP

Le système de formation professionnelle en alternance est un pilier de l'enseignement en Allemagne qui contribue à une proportion de diplômés supérieure à la moyenne dans le deuxième cycle du secondaire. Il dote les élèves de compétences théoriques et pratiques : en alternance, ceux-ci passent en règle générale 3 à 4 jours en entreprise, et 1 à 2 jours à l'école. Les points forts de ce système en alternance ne sont sans doute pas étrangers à la faiblesse du taux de chômage. Certaines problématiques demeurent néanmoins en suspens s'agissant du passage de l'enseignement obligatoire à l'EFP, ainsi que de l'EFP aux filières de l'enseignement supérieur. L'État a engagé un certain nombre de mesures pour s'y attaquer, notamment les suivantes :

- Le *Pacte national pour la formation professionnelle et le développement de la main-d'œuvre qualifiée en Allemagne* (2004-14) vise à instituer des formations en entreprise et à consacrer davantage d'efforts du secteur public dans l'EFP. De nouveaux partenaires y sont associés, comme la Conférence permanente KMK et le Commissaire fédéral à l'immigration, aux réfugiés et à l'intégration. Leurs objectifs consistent à faire gagner les élèves en maturité dans deux catégories d'établissements d'enseignement du premier cycle du secondaire (*Hauptschule* et *Realschule*) et à ouvrir aux jeunes dans le système de transition des possibilités diplômantes débouchant sur des perspectives professionnelles.
- L'initiative *Bildungsketten* (« Les chaînes de formation jusqu'au diplôme ») (2010) englobe plusieurs actions et mesures, notamment un programme d'accompagnement à l'insertion professionnelle, l'analyse de potentialités, un programme d'orientation professionnelle, et un volet VerA (visant à prévenir l'abandon de la formation). S'inscrivant dans une démarche préventive, cette formule débute dès la 7^{e} année par un programme d'orientation professionnelle visant à créer des débouchés professionnels, éviter le décrochage précoce et faciliter la transition vers l'EFP et sur le marché du travail. Dans le cadre du programme VerA, les « aînés » expérimentés s'occupent de l'orientation des jeunes. Le gouvernement fédéral, l'agence fédérale de l'emploi et les *Länder* font converger leurs activités dans l'optique de venir efficacement en aide aux jeunes.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-17-fr

AUSTRALIE

Contexte

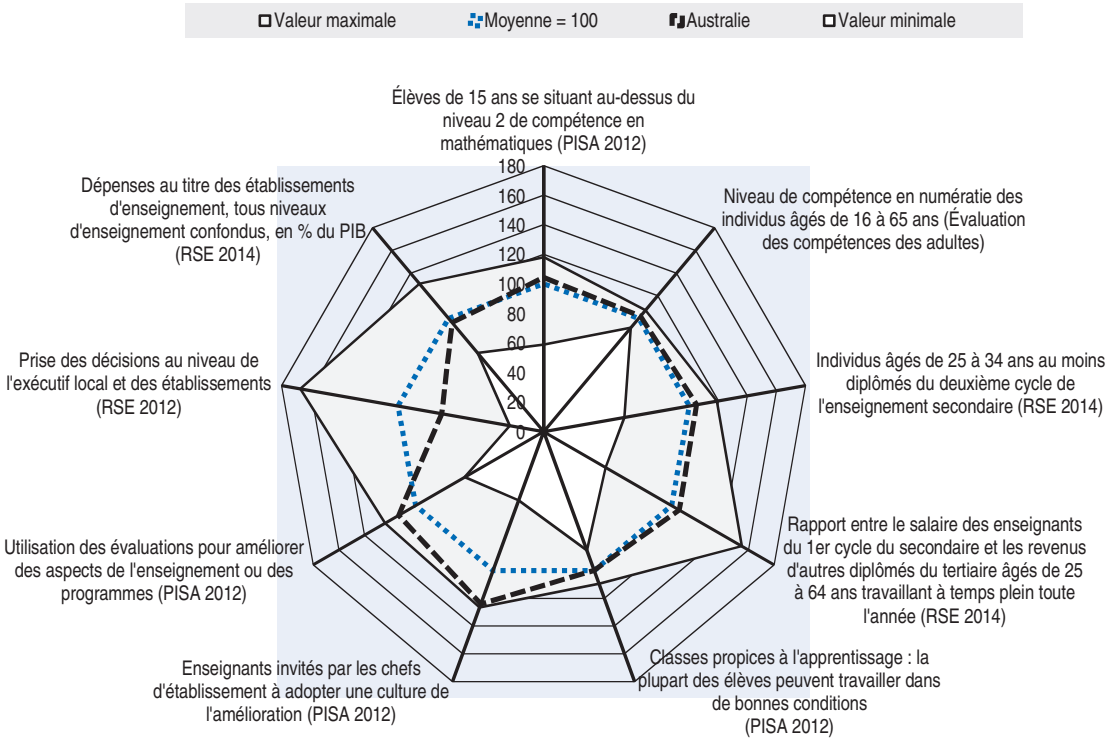
Élèves : L'Australie enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE, avec des performances en recul en mathématiques et en compréhension de l'écrit, mais stables en sciences sur l'ensemble des enquêtes PISA. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, l'Australie compte moins d'élèves en difficulté, et le niveau socio-économique exerce une influence moindre sur les résultats obtenus. Toutefois, les populations rurales, les Aborigènes et les insulaires du détroit de Torres ont de moins bons résultats scolaires et leur accès à l'enseignement supérieur est plus limité que la moyenne nationale. Un pourcentage élevé d'enfants sont inscrits dans une structure d'éducation préscolaire, et la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. Le choix de l'établissement est largement répandu par comparaison avec la zone OCDE. Les filières du secondaire et du supérieur visent à préparer l'intégration sociale des élèves et leur entrée sur le marché du travail. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est conforme à la moyenne de l'OCDE, et le taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles à ce niveau est plus élevé que cette moyenne, au même titre que le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur. Par comparaison avec leurs pairs d'autres pays de l'OCDE participant à l'Évaluation des compétences des adultes, en Australie, les adultes âgés de 16 à 65 ans présentent des compétences en littératie supérieures à la moyenne. Dans cette évaluation, les compétences en numératie sont conformes à la moyenne, avec des résultats quelque peu meilleurs chez les 16-24 ans. Les taux de chômage en Australie s'inscrivent en-deçà de la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Les établissements d'enseignement, en Australie, offrent des environnements d'apprentissage constructifs ; par rapport à la moyenne de l'OCDE, ils bénéficient d'une plus grande autonomie en matière de programmes et d'évaluations, et rejoignent cette moyenne pour ce qui est de leur autonomie sur le plan de l'allocation des ressources (recrutement et licenciement d'enseignants, dotation budgétaire, par exemple). Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre une formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Dans le primaire et le secondaire, le nombre d'heures de cours pour les élèves et la charge d'enseignement pour les enseignants figurent parmi les plus élevés des pays de l'OCDE. À ces deux niveaux d'enseignement, les salaires des enseignants sont, eux aussi, supérieurs à la moyenne de l'OCDE, tandis que les effectifs par classe n'en sont guère éloignés. En Australie, une proportion d'enseignants supérieure à la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur était donné. De plus, le cadre d'évaluation, bien conçu, peut donner lieu à des améliorations en classe, en clarifiant les informations communiquées aux établissements d'enseignement sur les domaines à améliorer.

Système : En Australie, le système éducatif relève d'une compétence partagée avec les États. Il est piloté à l'échelon national par des accords conclus avec les États et les

territoires, axés sur les priorités en matière d'éducation et le financement. Si les établissements d'enseignement et les États se partagent la plupart des décisions dans le premier cycle du secondaire, l'organisation de l'enseignement est principalement arrêtée par les établissements. Le financement des établissements d'enseignement manque de transparence et de cohérence, et les conclusions de nombreuses études ont mis en évidence la difficulté à définir les modes de financement des différentes entités. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financements privés plus élevée que cette dernière.

Graphique 12.2. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Australie**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur l'Australie a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) et des *Perspectives des politiques de l'éducation : Australie* (OCDE, 2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171591

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Les performances élevées de l'enseignement en Australie peuvent être complétées par un redoublement des efforts pour réduire les inégalités en s'attaquant aux politiques systémiques qui nuisent à l'équité dans l'éducation. Autres défis importants : renforcer les mesures incitatives afin d'atteindre les niveaux de qualifications requis sur le marché du travail, et améliorer l'accès à l'éducation et les résultats des élèves issus de milieux défavorisés, ainsi que des Aborigènes et des insulaires du détroit de Torres.

Établissements : L'Australie doit, entre autres enjeux, systématiser le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement, et évaluer plus clairement la manière dont les établissements peuvent s'améliorer.

Système : Autre point à ne pas perdre de vue, la clarification des orientations et des financements au sein du système éducatif décentralisé.

Mesures prises en conséquence

- Pour venir en aide aux élèves issus de milieux défavorisés ainsi qu'aux Aborigènes et aux insulaires du détroit de Torres, et améliorer leurs résultats, l'Australie a investi dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, dans le cadre d'une stratégie nationale en faveur de leur développement *(National Early Childhood Development Strategy)* (2009) ; elle a défini des objectifs de réussite pour l'EFP et des moyens pour donner davantage de poids à l'apprentissage afin de développer les compétences des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.
- Par son programme d'action axé sur les établissements d'enseignement, *Students First* (2014), le gouvernement australien cible les quatre objectifs suivants : 1) élaborer un programme d'enseignement national pertinent ; 2) améliorer la qualité de l'enseignement ; 3) conférer davantage d'autonomie aux chefs d'établissement ; et 4) faire participer les parents et la collectivité dans son ensemble à la gestion de leur établissement.
- L'Institut australien pour l'enseignement et la direction d'établissement d'enseignement (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, AITSL) (2010) vise à promouvoir l'excellence dans ses deux domaines de compétence. L'AITSL définit des lignes d'action concertées à l'échelon national et fournit les ressources nécessaires pour faire des éducateurs des praticiens avertis et promouvoir l'excellence dans l'enseignement et la direction des établissements d'enseignement.
- L'Australie mène également plusieurs actions visant à améliorer la qualité de l'enseignement à différents stades de la carrière d'un enseignant. Elle a ainsi mis en place un mécanisme national pour l'homologation des programmes de formation initiale des enseignants (2013) afin de garantir la qualité de ces programmes à l'échelle du pays. Les récents dispositifs adoptés s'orientent d'ailleurs en ce sens, avec l'instauration d'un Groupe consultatif ministériel sur la formation des enseignants (*Teacher Education Ministerial Advisory Group,* 2014) qui se penche sur les moyens de mieux préparer les nouveaux enseignants. La Charte australienne pour la formation professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement d'enseignement *(Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders,* 2013) a vocation à promouvoir le perfectionnement tout au long de la carrière d'enseignant. De plus, les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2013) donnent des indications pour un enseignement de qualité dans trois domaines (connaissances professionnelles, pratique professionnelle et implication professionnelle) et à quatre étapes de la carrière (enseignant diplômé, expérimenté, chevronné et encadrant).
- Par la voie de l'Accord national pour le développement des compétences et de la main-d'œuvre (*National Agreement for Skills and Workplace Development*, NASWD, 2009) et de l'Accord de partenariat national sur la réforme des compétences (*National Partnership Agreement on Skills Reform*, NP, 2012), l'objectif consiste à améliorer l'accès à la formation et le taux d'activité. Aux termes de l'Accord NP, toutes les juridictions doivent mettre en

œuvre des réformes clés de sorte qu'à tout âge, un Australien actif non qualifié puisse avoir accès à un stage de formation subventionné par le gouvernement lui permettant d'obtenir au moins le premier diplôme *Certificate III*. Toutes les juridictions doivent également œuvrer à l'élargissement du dispositif du Commonwealth de prêts étudiants remboursables en fonction des revenus futurs, qui contribue à réduire les frais de scolarité. L'exécutif australien finance les systèmes de formation des États et des territoires par des fonds associés à ces accords.

- Dans l'enseignement supérieur, l'Australie a mis en application l'instrument d'action *Upholding Quality – Quality Indicators for Learning and Teaching* (Maîtrise de la qualité – Indicateurs de qualité pour l'apprentissage et l'enseignement, 2014). De plus, afin de promouvoir l'internationalisation à ce niveau d'enseignement et d'intensifier la collaboration dans la région, l'Australie prend la tête du *nouveau plan de Colombo* (2013), qui finance les études ou stages d'étudiants australiens dans la région Indo-Pacifique.

Coup de projecteur : Allouer des ressources appropriées à l'ensemble des établissements d'enseignement

Depuis 2014, conformément à l'*Australian Education Act* de 2013, le gouvernement fédéral australien alloue régulièrement des fonds aux différents établissements d'enseignement australiens, en fonction de leurs besoins, afin de veiller à ce qu'ils disposent des ressources financières suffisantes pour dispenser un enseignement de qualité à l'ensemble de leurs élèves, quel que soit leur milieu d'origine. La périodicité des fonds alloués aux établissements publics et privés est définie sur la même base, par application de la norme sur les ressources scolaires (*Schooling Resource Standard*, SRS). S'agissant des établissements privés, leur financement de base est ajusté en fonction de la capacité de la collectivité à participer aux coûts de fonctionnement de l'établissement. Tous les établissements sont, en outre, en droit de percevoir certains fonds supplémentaires qui répondent à des besoins bien précis tant de leur côté que de celui des élèves. Ces surprimes visent les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, les Aborigènes et les insulaires du détroit de Torres, ceux dont les compétences en anglais sont limitées et les élèves handicapés, ainsi que les établissements de petite taille et ceux implantés dans des régions isolées.

Le nouveau modèle de financement périodique du gouvernement australien a été mis au point à la suite de l'étude indépendante sur le financement du système scolaire, *Review of Funding for Schooling* (*Final Report*, décembre 2011), commandée par ses soins en 2010. Cette étude a effectué un certain nombre de recommandations, notamment la mise en place d'un financement fondé sur les besoins indépendamment de toute disparité sectorielle, et un ciblage des ressources en faveur des élèves les plus défavorisés.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-18-fr

AUTRICHE

Contexte

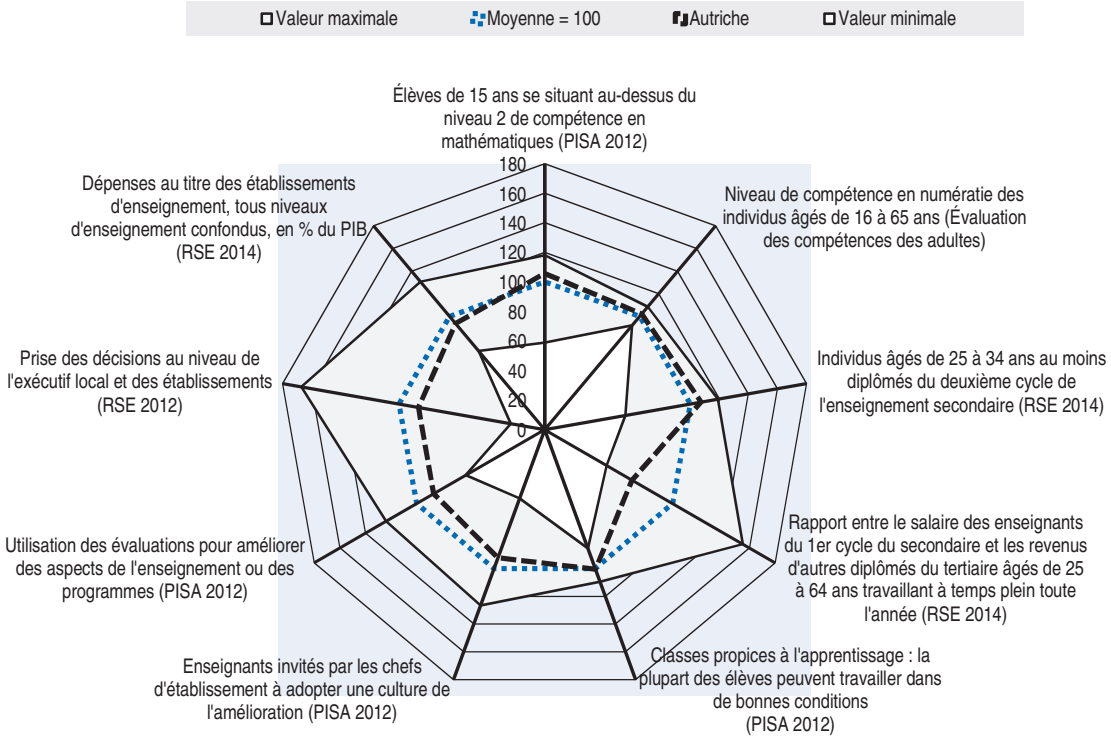
Élèves : L'Autriche enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques, inférieurs à cette moyenne en compréhension de l'écrit et proches de cette moyenne en sciences ; ses performances sont stables sur l'ensemble des enquêtes PISA. L'influence exercée, en Autriche, par le niveau socio-économique des élèves est du même ordre que la moyenne de l'OCDE. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), qui débute en règle générale à l'âge de 3 ans, se caractérise par un taux d'inscription des 3-4 ans plus important que la moyenne de l'OCDE. L'orientation des élèves débute dès 10 ans (soit l'un des âges les plus précoces parmi les pays de l'OCDE) et peut nuire à l'équité si elle n'est pas convenablement encadrée. Parallèlement, la part de diplômés du deuxième cycle du secondaire est supérieure à la moyenne et l'Autriche possède un système d'éducation et de formation professionnelles (EFP) éprouvé, avec l'un des taux de scolarisation les plus élevés des pays de l'OCDE. Les taux d'admission, de scolarisation et d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur demeurent en-deçà de la moyenne de l'OCDE. Si les compétences en littératie des 16-65 ans sont, en moyenne, plus faibles que dans d'autres pays de l'OCDE participant à l'Évaluation des compétences des adultes, les compétences en numératie sont supérieures à la moyenne. Le taux de chômage est comparativement bas.

Établissements : Le degré d'autonomie des établissements d'enseignement en Autriche concernant les programmes et les évaluations est inférieur à la moyenne de l'OCDE ; il est d'ailleurs l'un des plus faibles sur le plan de l'allocation des ressources. Pour exercer dans le premier cycle du secondaire, les enseignants doivent justifier d'un diplôme spécialisé sanctionnant trois ans d'études supérieures comportant un stage obligatoire. L'Autriche compte l'une des plus fortes proportions d'enseignants de plus de 50 ans parmi les pays de l'OCDE. Dans le primaire et le secondaire, les conditions de travail des enseignants se caractérisent notamment par un nombre d'élèves et un temps d'enseignement inférieurs à la moyenne. Les chefs d'établissement doivent justifier d'un diplôme d'enseignant bien précis en fonction du type d'établissement pour lequel ils postulent, ainsi que d'une formation à la direction d'établissement et d'une expérience d'enseignant. Ils cumulent des activités administratives et pédagogiques, en marge d'une longue tradition d'inspection scolaire qui tient compte de la qualité de l'enseignement et de l'accomplissement de tâches administratives.

Système : L'administration centrale est chargée de la gouvernance du système éducatif. Le ministère fédéral de l'Éducation et des Femmes est investi de l'ensemble des attributions législatives et exécutives pour le primaire et le secondaire, ainsi que pour l'EFP en milieu scolaire dans le deuxième cycle du secondaire, tandis que les *Länder* sont en partie chargés de la mise en œuvre du système de scolarité obligatoire. Au niveau préprimaire, les compétences sont dévolues aux *Länder*. Le ministère fédéral des Sciences,

de la Recherche et de l'Économie est responsable du secteur de l'enseignement supérieur, notamment des universités de sciences appliquées *(Fachhochschulen)*, à l'exception des collèges universitaires de formation des enseignants, qui sont du ressort du ministère fédéral de l'Éducation et des Femmes. Tous les établissements d'enseignement supérieur doivent se soumettre périodiquement à des évaluations externes obligatoires d'assurance qualité, et cette tâche est réalisée par un organisme unique constitué à cette fin. Dans le premier cycle du secondaire, le pouvoir décisionnel est partagé entre le gouvernement fédéral, les *Länder*, les administrations locales et les établissements d'enseignement. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, avec des financements publics proportionnellement plus importants.

Graphique 12.3. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Autriche**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur l'Autriche a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171608

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : L'Autriche a indiqué la nécessité d'accroître la préscolarisation des enfants issus de milieux défavorisés et de réduire l'écart de résultats entre les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration et leurs pairs. Au nombre des autres enjeux mentionnés par l'Autriche figurent la réduction des taux d'abandon prématuré des études et l'amélioration du passage aux stades suivants du cursus (de l'EFP à l'enseignement

supérieur, par exemple). L'Autriche estime également important d'élargir l'accès aux universités de sciences appliquées *(Fachhochschulen)* en créant des places supplémentaires.

Établissements : Le perfectionnement de la formation des enseignants, l'évaluation du système éducatif et de la performance des établissements d'enseignement, et l'offre d'un retour d'information concret présentent un intérêt pour que l'Autriche puisse améliorer la qualité de l'apprentissage en général et des établissements d'EFP. L'Autriche, qui a également fait valoir l'intérêt de rendre les épreuves de fin d'études secondaires/certificats d'accès à l'enseignement supérieur *(Matura)* plus comparables entre établissements, met actuellement en place des examens centralisés.

Système : Le gouvernement central estime que le processus décisionnel pluriniveaux peut engendrer des insuffisances dans la gestion des établissements. Des investissements dans l'enseignement supérieur et la recherche sont considérés comme une piste possible pour réduire le décrochage et améliorer la qualité de l'enseignement et la recherche.

Mesures prises en conséquence

- En 2010, l'Autriche a institué une *préscolarisation obligatoire gratuite d'un an* assortie d'un soutien à l'apprentissage de la langue et d'un programme pour l'ensemble du pays. L'Autriche a également étendu ses *offres de scolarisation en journée complète*, assurant une prise en charge des élèves l'après-midi en dehors du temps d'enseignement (2013).
- D'ici à 2018/19, l'Autriche aura finalisé le déploiement complet de son programme « Nouvelle école secondaire » (*Neue Mittelschule, NMS*, 2008) afin de retarder l'orientation précoce des élèves. Ce nouveau système scolaire non sélectif est d'ores et déjà mis en œuvre dans nombre d'établissements. Il remplacera les écoles secondaires générales (*Hauptschulen*), notamment par l'application du programme des établissements plus prestigieux d'enseignement secondaire classique (*Allgemeinbildende Höhere Schule*) et de méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus innovantes.
- La *stratégie nationale de lutte contre l'abandon de la scolarité* (2012) comprend des écoles de la deuxième chance et un programme de tutorat pour les élèves en difficulté. L'Autriche met aussi actuellement en place un diplôme de fin d'études secondaires couplées à un apprentissage (*Lehre mit Reifeprüfung*).
- L'Autriche a défini des normes de qualité pour les établissements d'enseignement général (*Schulqualität in der Allgemeinbildung*, SQA) et les établissements d'EFP (*Qualitätsinitiative Berufsbildung*, QIBB) afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'encadrement. Des réformes substantielles de la formation des enseignants (*LehrerInnenausbildung NEU*) ont également été adoptées en 2013.
- Le plan d'action pour l'enseignement supérieur autrichien (2011) a été mis en application dans quatre projets : développement d'infrastructures physiques (plan de développement des constructions), infrastructures de recherche de grande envergure, financement des universités et plate-forme de coordination (Conférence autrichienne des universités). Le ministère fédéral des Sciences et de la Recherche a, en outre, augmenté le nombre de places en *universités de sciences appliquées* pour répondre aux besoins en professions techniques et commerciales. Au terme de cette phase d'expansion (2012/13 à 2014/15), environ 4 000 places supplémentaires seront proposées dans les universités de sciences appliquées. Des rapports statistiques nationaux ont mis en évidence une progression du nombre total d'étudiants, de 16 782 en 2011/12 à 17 956 en 2012/13.

- L'Autriche a lancé une réforme du financement des universités en vue d'augmenter le nombre de diplômés et de réduire le décrochage. L'allocation de fonds structurels aux universités (*Ordonnance sur les fonds structurels aux universités*, 2012) est entrée en vigueur en 2012/13, et le financement des universités par discipline, en fonction des capacités, sera mis en œuvre au cours de la décennie, selon la dotation budgétaire.

Coup de projecteur : Normaliser les niveaux d'instruction et évaluer les acquis

En 2012, les niveaux d'instruction attendus pour les mathématiques, l'allemand et l'anglais en 4e et en 8e années de scolarité ont été normalisés, et feront périodiquement l'objet de tests nationaux d'évaluation des acquis. L'objectif consiste à s'assurer que tous les élèves possèdent des compétences de base suffisantes dans ces matières et à offrir un retour d'information aux établissements afin de promouvoir un enseignement de qualité. À partir de leurs résultats, les établissements sont censés élaborer un plan de développement dont le suivi fera l'objet de réunions annuelles entre chefs d'établissement et autorités régionales *(Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch)*.

Le premier cycle d'expérimentation de ces normes a débuté en 2012. Il sera documenté intégralement dans un rapport à paraître en 2017, qui sera suivi de la mise en œuvre d'un second cycle. L'expérimentation nationale des normes d'instruction, qui s'inscrit en complément de la participation de l'Autriche à des évaluations internationales de grande envergure, entend favoriser l'amélioration des établissements en s'appuyant sur des données.

BELGIQUE

Contexte (national)

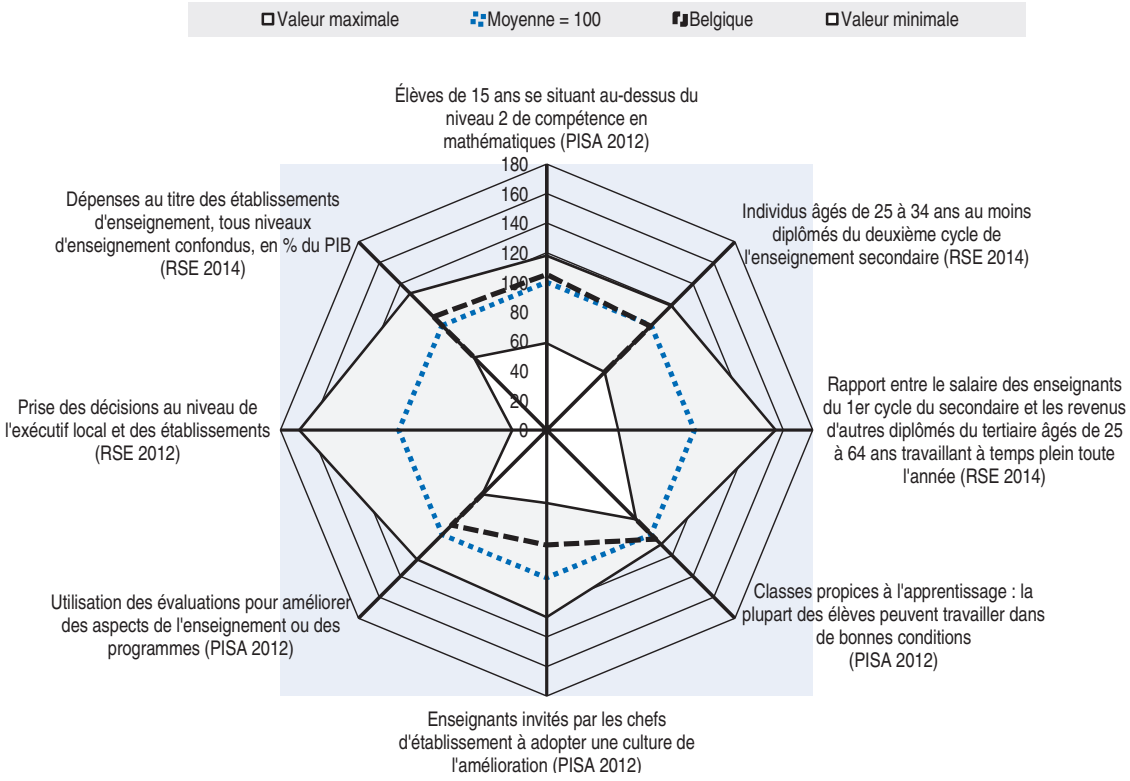
Élèves : Si la Belgique enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques et en compréhension de l'écrit, ceux obtenus en sciences sont dans la moyenne (marqués par quelques écarts de performance entre ses différentes communautés). Les performances nationales en mathématiques ont régressé, alors que les résultats en compréhension de l'écrit et en sciences sont demeurés stables sur l'ensemble des enquêtes PISA. Par rapport à la moyenne, le milieu socio-économique exerce une plus grande influence sur les résultats obtenus par les élèves aux tests du PISA 2012, même si la Belgique présente quelques indicateurs d'équité encourageants, tels qu'un début plus précoce de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) à 2.5 ans et le plus fort taux d'inscription des 3-4 ans en structures d'EAJE parmi les pays de l'OCDE. La gratuité de l'éducation pré-primaire s'applique aux enfants âgés de 2.5 à 6 ans. La scolarité est obligatoire en Belgique de 6 à 18 ans. Les mécanismes de sélection des élèves, tels que le choix de l'établissement, le redoublement et l'orientation précoce (à 12 ans), risquent de nuire à l'équité s'ils ne sont pas soigneusement encadrés. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est du même ordre que la moyenne de l'OCDE, et les effectifs des différents programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP), en lien étroit avec les partenaires sociaux, sont supérieurs à cette moyenne. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est, lui aussi, plus élevé que la moyenne de l'OCDE, et les taux de chômage en Belgique se situent en-deçà de cette dernière, tous niveaux de formation confondus.

Établissements : En Belgique, les établissements d'enseignement font état d'un degré d'autonomie en matière de programmes légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE. Les enseignants du pré-primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire suivent en moyenne trois années de formation initiale, dont un stage obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire, la plupart des enseignants exerçant dans des filières générales, techniques et artistiques doivent, en règle générale, justifier d'un master en plus d'un certificat d'aptitudes pédagogiques. Par comparaison avec la moyenne de l'OCDE, les élèves de 15 ans en Belgique sont plus nombreux à juger leurs classes propices à l'apprentissage, même si les relations entre enseignants et élèves semblent moins favorables et si les chefs d'établissement paraissent exercer moins de tâches pédagogiques. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent notamment par un temps d'enseignement inférieur à la moyenne de l'OCDE et un salaire supérieur à cette moyenne.

Système : La Belgique possède trois systèmes éducatifs autonomes, administrés par ses trois Communautés linguistiques (Communauté flamande, Communauté française et Communauté germanophone), et le rôle du gouvernement fédéral est limité. Ce dernier a pour attributions le régime de retraite du personnel éducatif, la fixation des âges de début

et de fin de scolarité obligatoire, et les conditions minimales de délivrance des diplômes. Les établissements d'enseignement sont organisés en trois réseaux d'enseignement : l'enseignement communautaire, l'enseignement public subventionné et l'enseignement libre subventionné (sous l'administration d'une entité privée). La proportion de décisions prises au niveau des établissements et des entités fédérées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est très variable entre les communautés française et flamande, et dépend également du réseau et de la part de financement privé (les réseaux privés jouissant d'une autonomie accrue). En moyenne, la plupart des décisions concernant le premier cycle de l'enseignement secondaire sont prises au niveau des entités fédérées au sein de la communauté française, et au niveau des établissements dans la communauté flamande. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, et la part des financements publics est également plus élevée que cette moyenne.

Graphique 12.4. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Belgique**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Belgique a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171618

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La communauté flamande rappelle qu'une attention particulière doit être portée aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, à ceux qui ne parlent pas la langue d'instruction en famille, et à ceux qui abandonnent l'école avant la fin du secondaire. La Flandre (communauté flamande) songe également à limiter l'orientation précoce des élèves dans l'enseignement secondaire. Au-delà de la scolarité obligatoire, la Flandre envisage d'améliorer les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et de mieux adapter la formation des adultes aux besoins sur le marché du travail. La communauté française s'attache en particulier à réduire les redoublements, à personnaliser le cursus des élèves dans une optique d'amélioration de la qualité et de l'équité, et à perfectionner le programme d'EFP dans le secondaire afin de faciliter le passage des élèves dans l'enseignement post-secondaire. Pour favoriser l'équité, les communautés flamande et française considèrent toutes deux comme prioritaire l'intégration dans le milieu scolaire ordinaire des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP).

Établissements : Le perfectionnement des moyens de formation des enseignants est une problématique en Belgique. La Flandre met l'accent sur l'optimisation de leurs possibilités d'avancement professionnel, tandis que la communauté française privilégie l'amélioration de la direction des établissements.

Système : Les deux communautés aspirent à rationaliser le système d'enseignement supérieur pour le faire gagner en efficacité et en cohérence. À cette fin, la Flandre entend utiliser de nouveaux modes d'investissement public/privé pour renforcer ses capacités face à l'évolution démographique. La communauté française envisage, pour sa part, de perfectionner la coordination d'ensemble des activités. Parmi les autres problématiques de financement importantes rencontrées par la communauté française figurent l'augmentation du nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement pour faire face aux enjeux démographiques et l'amélioration de l'affectation des fonds complémentaires entre établissements.

Mesures prises en conséquence

Communauté flamande :

- Un *accord entre le gouvernement flamand et les partenaires sociaux sur les carrières professionnelles* (2012) vise à faciliter l'insertion professionnelle et à améliorer l'employabilité.
- Une *structure de qualifications nationale* a instauré une filière d'enseignement supérieur de cycle court (2009) pour promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur et mieux répondre aux besoins du marché du travail.
- Un acte parlementaire portant sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur (2012) a introduit des évaluations d'établissements en complément de l'actuel mécanisme d'homologation des programmes.
- Un partenariat public-privé (2011) mis sur pied dans le cadre d'un *contrat participatif DBFM de design, construction, financement et maintenance* (*Participatieve DBFM-vennootschap*) a pour objet d'améliorer l'infrastructure scolaire et de construire 211 établissements.
- Un *acte parlementaire sur le financement de l'enseignement primaire et secondaire* (2008) vise à allouer les ressources disponibles en fonction du milieu socio-économique des élèves

inscrits dans un établissement, et non du réseau d'enseignement auquel appartient ce dernier. Il prévoit également une évaluation du nouveau système de financement d'ici quelques années.

Communauté française :

- Un système de gestion différenciée (*décret du 30 avril 2009*) procure un complément de ressources aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés afin de parvenir à davantage d'équité dans la réussite scolaire. De plus, une *intégration totale ou partielle des élèves à BEP* dans le système scolaire ordinaire est mise en œuvre.
- Le *décret définissant le statut des chefs d'établissement et leur lettre de mission* (2007) a été mis en application. Il instaure également une formation initiale pour les chefs d'établissement, complétée par une première expérience pratique.
- Un nouveau découpage de l'EFP dans le deuxième cycle du secondaire (*Certification Par Unités*, 2010) réagence le programme en unités d'enseignement et associe connaissances théoriques et aptitudes professionnelles.
- À compter de l'année scolaire 2014, environ 13 750 nouvelles places ont été créées dans l'enseignement obligatoire et le deuxième cycle du secondaire, financées par un investissement direct à hauteur de 55 millions EUR.
- Le *Décret Paysage* (2014) définissant l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (Article 79) vise à mettre en place un accompagnement individualisé du parcours scolaire des étudiants issus de tous types d'établissements d'enseignement supérieur. Ce décret institue également l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) qui fera office de plate-forme de coordination et de dialogue.

Coup de projecteur : Faire obstacle au décrochage scolaire

La Belgique s'emploie à lutter contre le décrochage scolaire à travers différentes actions. La communauté flamande a créé un *plan d'action contre l'abandon prématuré de la scolarité* (2013) en vue de réduire le décrochage dans le secondaire d'ici 2020. Ce plan d'action allie des mesures préventives, une coordination stratégique et un éventail de choix à l'intention des élèves qui sont déjà en rupture scolaire. En communauté française, le *projet* « Décolâge ! » (2012) met au point des outils pédagogiques axés sur le soutien plutôt que sur le redoublement.

CANADA

Contexte

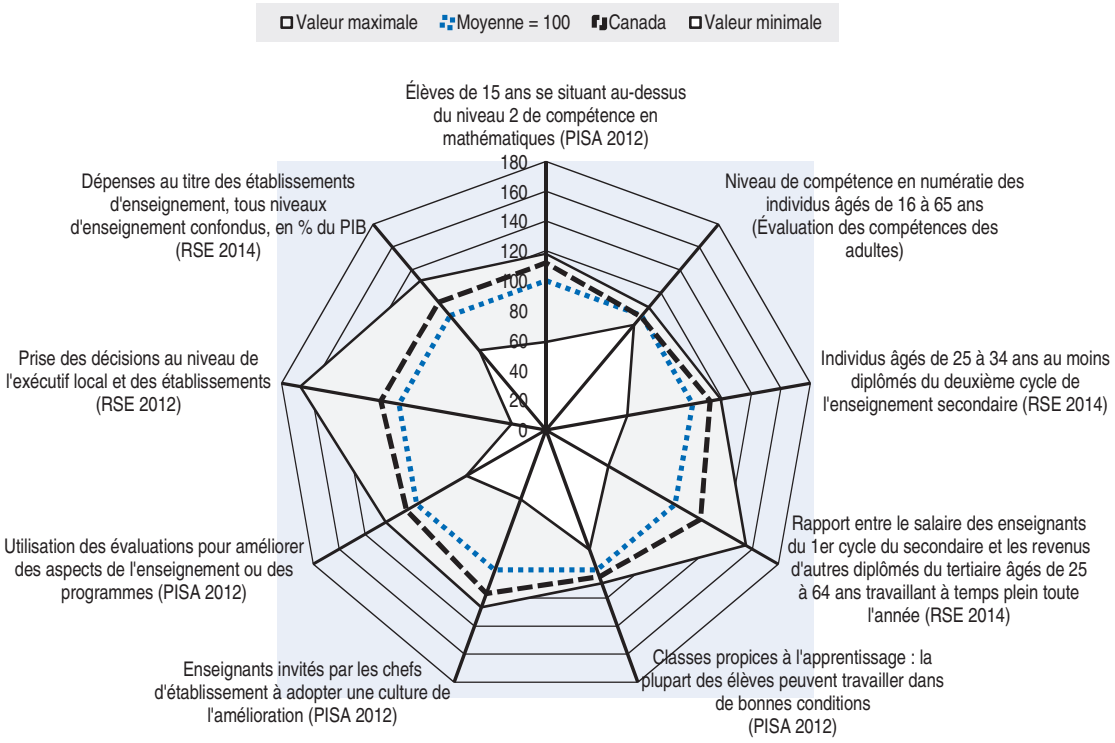
Élèves : Le Canada continue à se classer parmi les pays les plus performants dans les évaluations PISA 2012, encore que ses résultats en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences aient reculé au fil des enquêtes PISA. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, le milieu socio-économique exerce une moins grande influence sur la performance en mathématiques, les résultats des élèves issus de l'immigration étant analogues à ceux de leurs pairs. Le Canada dispose de politiques justes et intégratrices qui peuvent contribuer à un niveau élevé d'équité. L'ensemble des provinces et territoires dispensent une éducation pré-primaire aux enfants âgés de 5 ans. La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ou 18 ans, suivant la province ou le territoire, et le redoublement moins pratiqué que la moyenne de l'OCDE. Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire est supérieur à cette moyenne. En raison de la structure des systèmes éducatifs dans la plupart des provinces et territoires canadiens, la proportion d'élèves inscrits dans des programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP) du deuxième cycle du secondaire compte parmi les plus faibles de l'OCDE. Au Canada, en revanche, le niveau de formation dans l'enseignement supérieur technique est plus élevé et le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur est le plus élevé parmi les pays de l'OCDE. Les adultes (16-65 ans) ont obtenu des résultats dans la moyenne en littératie et inférieurs à la moyenne en numératie, en comparaison les autres pays participant à l'Évaluation des compétences des adultes. Le taux de chômage est en-deçà de la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Le Canada offre des environnements d'apprentissage constructifs en regard de la moyenne de l'OCDE. Par rapport à cette dernière, les écoles possèdent moins d'autonomie tant pour ce qui est de l'allocation des ressources que du choix des programmes et des évaluations. Les enseignants sont au minimum titulaires d'une licence et ont suivi une formation initiale d'un an comportant des stages. Leur emploi du temps est plus chargé que dans d'autres pays de l'OCDE, avec davantage d'heures d'enseignement dans le primaire comme dans le secondaire. Les dispositifs d'évaluation sont un aspect essentiel de chaque système éducatif provincial et territorial, et l'un des principaux domaines où s'exerce la collaboration par le biais du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC).

Système : L'éducation est décentralisée au Canada. Dans chacune des 13 juridictions, un ou deux ministères ou services de l'éducation sont chargés de l'organisation, de la mise en œuvre et de l'évaluation du système éducatif. Dans plusieurs provinces, l'enseignement élémentaire/secondaire et l'enseignement post-secondaire sont du ressort de ministères ou services distincts. Le pouvoir décisionnel est confié à des conseils d'établissement ou districts scolaires, et le degré de délégation des responsabilités est à l'appréciation de chaque gouvernement provincial/territorial. En règle générale, près de la moitié des décisions sont prises à l'échelon local dans le premier cycle du secondaire. Les ministres de

l'Éducation et de l'Enseignement supérieur collaborent sur les chantiers prioritaires en matière d'éducation à l'échelon pancanadien, sous l'égide du Conseil des ministres de l'éducation (CMEC). Les dépenses du Canada au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financements privés plus élevée que cette dernière.

Graphique 12.5. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Canada**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*
Source : La note sur le Canada a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171620

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Le perfectionnement des compétences des élèves des Premières Nations et de langue minoritaire peut contribuer à améliorer l'équité et la qualité de l'éducation au Canada. De même, il importerait de donner plus de poids au système d'apprentissage au moyen de mesures visant à renforcer l'attrait et le taux de réussite de ces filières, ainsi que de programmes de formation à des métiers spécialisés chez les jeunes, et aussi de développer la participation des employeurs.

Établissements : Le Canada doit également relever le double défi consistant à mettre en place une population d'enseignants, correctement dimensionnée et préparée là où les besoins sont les plus impérieux, et à dispenser soutien et orientation aux écoles.

Système : Il importera de continuer à fixer des priorités en cultivant sans discontinuer la variété au sein d'un système décentralisé, mais aussi d'améliorer l'accès au financement et son efficacité pour l'enseignement supérieur.

Mesures prises en conséquence

- Le programme *Écoles Plus (SchoolsPlus) en Nouvelle-Écosse* (2008) est une approche inter-institutions à l'appui de l'enfant et de sa famille, qui place l'école au centre d'un modèle de prestations de services. L'objectif consiste à venir plus rapidement en aide aux élèves et à leurs éducateurs, par un aiguillage simple vers des spécialistes et des services de proximité (intervention en cas de crise, services de pédopsychiatrie, programmes périscolaires, accompagnement parental et familial, santé génésique et garde d'enfants).
- Le Nouveau-Brunswick a lancé sa *Stratégie de perfectionnement des compétences de la main-d'œuvre* (2013) pour consolider les parcours des élèves, soutenir l'apprentissage et le développement des compétences, et attirer/conserver des profils qualifiés sur son propre marché du travail. Cette stratégie vise notamment à mettre en adéquation l'enseignement, de la pré-scolarisation à la 12e année, et les études postsecondaires avec les besoins sur le marché du travail de sorte que les élèves puissent acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour faciliter leur insertion professionnelle.
- Le Québec a adopté la stratégie *L'École, j'y tiens !* (2009) en vue de parvenir à un taux de réussite de 80 % dans l'enseignement secondaire d'ici à 2020 (au moyen d'effectifs par classe réduits, d'un accompagnement périscolaire et d'une réintégration des élèves en décrochage scolaire).
- En Ontario, la *Stratégie Réussite des élèves/Apprentissage jusqu'à 18 ans* (2003) a été mise en place pour accroître le pourcentage de diplômés et accompagner tous les élèves de la province afin de leur permettre de mener à bien leurs études secondaires et d'atteindre leurs objectifs post-secondaires. Cette stratégie a renforcé les capacités d'encadrement applicables à l'enseignement secondaire en créant des rôles de « Responsable de la réussite des élèves », « Enseignant en charge de la réussite des élèves » et « Équipes responsables de la réussite des élèves », qui ont évalué et répondu aux besoins des élèves démotivés, et travaillé pour permettre à tous un apprentissage de qualité. Un encadrement de qualité à tous niveaux (ministère, conseils et établissements d'enseignement), couplé à la création de vastes moyens d'action, était jugé essentiel au succès de la réforme (voir l'*Évaluation de la Stratégie Réussite des élèves/Apprentissage jusqu'à 18 ans du ministère de l'Éducation de l'Ontario : Rapport final*). En 2011/12, l'Ontario affichait un taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire de 83 %, en progression de 15 % depuis 2003/04, soit environ 115 500 diplômés de plus qu'à cette époque, en huit années d'application de la Stratégie Réussite des élèves.
- En Alberta, les nouvelles *évaluations des acquis des élèves (Student Learning Assessments, SLA)* (2013) remplaceront les *épreuves d'examen provincial*. Les informations obtenues serviront à produire un rapport remis aux élèves, enseignants et parents en début d'année scolaire, mettant en exergue les points forts de l'élève et les domaines perfectibles par rapport aux normes provinciales.
- Le cadre *L'Éducation au Canada – Horizon 2020* (2008) est une déclaration conjointe des ministres provinciaux et territoriaux de l'Éducation visant à améliorer les systèmes éducatifs, les possibilités d'apprentissage et la réussite scolaire à l'échelle du Canada. La

cadre s'articule autour de ce qui est considéré comme les quatre piliers de l'apprentissage tout au long de la vie : apprentissage et développement de la petite enfance ; systèmes scolaires primaires et secondaires ; enseignement post-secondaire ; et apprentissage et développement des compétences des adultes.

- En termes de priorités, les ministres de l'Éducation du Canada ont convenu (2013) que les compétences en calcul (numératie) étaient une *priorité clé* et que « les provinces et les territoires travailleraient ensemble pour recenser et mettre en commun leurs pratiques exemplaires au chapitre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage novatrices afin d'améliorer la réussite scolaire dans ce domaine ».
- Le Canada alloue des fonds pour l'innovation et la recherche sous la forme : 1) de bourses d'études en master, doctorat et post-doctorat au titre des *priorités stratégiques (2013-16)* du *Conseil de recherches en sciences humaines* ; et 2) de bourses d'études en pré-licence, post-licence et post-doctorat *via* le *Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada*.

Coup de projecteur : Création d'une stratégie nationale pour l'apprentissage précoce

Le *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants* (2014) présente une vision pancanadienne de l'apprentissage précoce à adapter à la spécificité des besoins et des situations de chaque province et territoire, s'inscrivant à l'appui de l'élaboration de politiques et d'initiatives qui améliorent la qualité et la continuité de la pratique de l'apprentissage dans la petite enfance et au-delà. Les principes directeurs de ce cadre sont les suivants : 1) l'enfant est au cœur de l'élaboration des politiques et des programmes ; 2) la famille est au centre du développement de l'enfant ; 3) tenir compte de la diversité des enfants et des familles est essentiel à l'équité et à l'inclusion ; 4) des milieux sûrs, sains et stimulants influencent l'apprentissage tout au long de la vie, le développement, le comportement, la santé et le bien-être ; 5) l'apprentissage par le jeu mise sur la curiosité et l'entrain naturels des enfants ; et 6) les éducateurs, ou la famille élargie qui assure ce rôle, sont des appuis essentiels à l'apprentissage et au développement grâce aux rapports attentionnés et bienveillants qu'ils entretiennent.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-19-fr

CHILI

Contexte

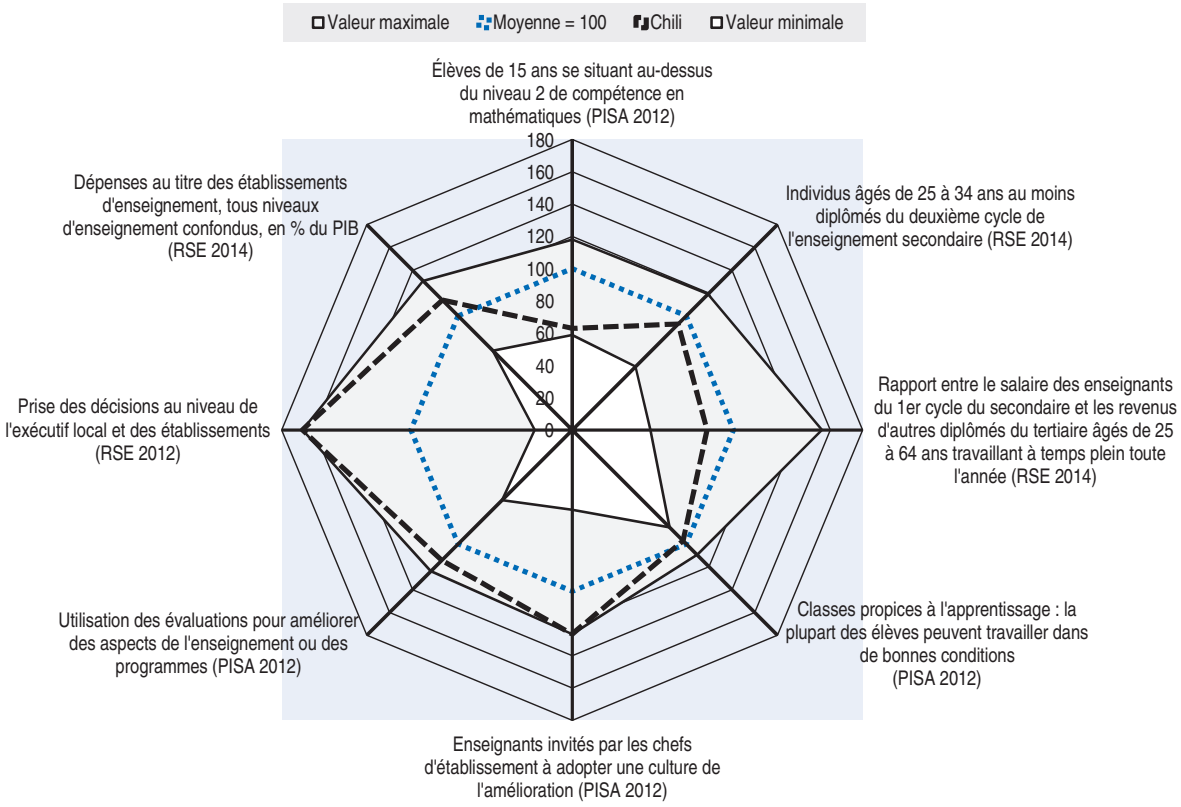
Élèves : Le Chili enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE, caractérisés par de meilleures performances en mathématiques et en compréhension de l'écrit, et des performances stables en sciences sur l'ensemble des enquêtes PISA. Ces dernières années, des progrès ont été accomplis en matière de niveaux de formation par rapport aux autres pays de l'OCDE. La question de l'égalité des chances demeure problématique, notamment pour les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et de zones rurales. L'influence exercée par le niveau socio-économique sur les résultats en mathématiques est l'une des plus marquées parmi les pays de l'OCDE. Au Chili, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) débute d'ordinaire à l'âge de 4 ans. Si les effectifs dans les programmes du pré-primaire ont augmenté pour les 3-4 ans, ils demeurent en-deçà de la moyenne de l'OCDE. Au Chili, la scolarité est obligatoire de 6 à 18 ans. Certaines pratiques éducatives, si elles ne sont pas soigneusement encadrées, peuvent freiner la poursuite des progrès accomplis sur le plan de l'équité ; parmi elles, le redoublement, le choix de l'établissement et les transferts vers d'autres établissements pour les élèves du secondaire en difficulté. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur, au même titre que les taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) du deuxième cycle du secondaire, sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. La transition avec l'enseignement postscolaire et le marché du travail est délicate, alors que le chômage au Chili est moins élevé que la moyenne.

Établissements : Si les environnements d'apprentissage, au Chili, sont conformes à la moyenne de l'OCDE, ils varient sensiblement d'un établissement d'enseignement à l'autre, d'après les résultats du PISA. Le degré d'autonomie des établissements concernant l'allocation des ressources, les programmes et les évaluations est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Si les notes obtenues par les candidats à la profession d'enseignant à l'épreuve nationale libre de sélection universitaire *(Prueba de Selección Universitaria,* PSU) progressent, des améliorations s'imposent néanmoins. Aucun agrément ni stage ne sont obligatoires pour exercer le métier d'enseignant. En moyenne, la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire dure cinq ans, le stage étant à l'appréciation des établissements de formation. Les conditions de travail dans les établissements primaires et secondaires chiliens se caractérisent notamment par un temps d'enseignement et un nombre d'élèves supérieurs à la moyenne de l'OCDE, et un salaire inférieur à la moyenne. Au Chili, une proportion d'enseignants supérieure à la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur était donné. Le soutien dont bénéficient les enseignants s'articule autour de normes claires, d'évaluations détaillées axées sur l'amélioration, et de possibilités de développement professionnel. La création récente de dispositifs visant à systématiser

l'évaluation peut contribuer à assurer le suivi des processus éducatifs et aiguiller l'amélioration des établissements d'enseignement.

Système : Au Chili, la gouvernance du système éducatif est partagée entre les autorités centrales et locales. Le ministère de l'Éducation définit le cadre fondamental et le programme d'action, en accordant aux établissements un degré élevé d'autonomie. L'enseignement est dispensé par les collectivités locales et par une proportion élevée d'établissements privés subventionnés par des fonds publics. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, la part des financements privés comptant parmi les plus élevées des pays de l'OCDE. Entre 2005 et 2011, le Chili faisait également partie des pays de l'OCDE présentant la progression la plus sensible des dépenses par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur.

Graphique 12.6. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Chili**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

Source : La note sur le Chili a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Chili* (OCDE, 2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171637

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Dans un contexte caractérisé par de nettes améliorations, concilier équité et qualité dans l'éducation demeure une entreprise ardue par comparaison avec d'autres pays de l'OCDE. Le financement public et l'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur restent, eux aussi, des enjeux pour garantir l'efficience et l'équité. Le défi consiste aussi à mettre en adéquation les qualifications des jeunes et les besoins sur le marché du travail, afin de favoriser le progrès social.

Établissements : Le système scolaire chilien exige des chefs d'établissement aguerris et un soutien sans réserve pour mettre en œuvre et impulser l'amélioration des établissements, ainsi qu'un accompagnement constant en vue d'améliorer les conditions d'enseignement. Le cadre d'évaluation peut être renforcé pour plus de cohérence.

Système : Le Chili aspire à doter les autorités locales et les établissements des moyens d'action pour dispenser des services de qualité dans le cadre d'une vision nationale, et à garantir l'efficience et l'équité des financements publics dans l'éducation.

Mesures prises en conséquence

- Une incitation financière, la loi sur les subventions scolaires préférentielles (*Ley de Subvención Escolar Preferencial*, 2008), a été adoptée pour venir en aide aux élèves défavorisés et améliorer leurs résultats. Elle octroie des fonds et un soutien supplémentaires aux établissements qui accueillent des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, du pré-primaire au secondaire. Dans l'enseignement supérieur, un programme plus complet de bourses d'études couvre l'intégralité des frais de scolarité des meilleurs étudiants d'origine modeste, et des prêts étudiants à faible taux d'intérêt ont été mis en place.
- Un nouveau circuit de responsabilisation associe le ministère de l'Éducation, le Conseil national de l'éducation et une agence d'assurance qualité (*Agencia de Calidad de la Educación*, 2012) créée il y a peu, en charge de la coordination des évaluations nationales applicables aux établissements d'enseignement et aux élèves, du suivi national des résultats du système et de l'information des parties prenantes. La surintendance de l'Éducation (*Superintendencia de Educación Escolar***)** a également entrepris des inspections en 2012 afin de veiller à ce que les établissements se conforment aux normes juridiques.
- Une réforme du rôle de la direction d'établissement, dans le cadre de la loi sur la qualité et l'équité dans l'éducation (*Ley de Calidad y Equidad de la Educación*, 2011), impose des processus de sélection ouverts par voie de concours, propose des salaires plus élevés et un développement professionnel mieux encadré, et assouplit les modalités de licenciement des enseignants.
- En vertu des modifications apportées en 2012 au dispositif législatif encadrant l'aide financière octroyée aux étudiants de l'enseignement supérieur, a été greffé à celui-ci un système de prêts étudiants privés subventionnés (*Crédito con Aval del Estado*, CAE), à des taux d'intérêt réels plafonnés à 2 %, dont l'octroi est subordonné aux revenus. Le programme de bourses d'études pour l'enseignement supérieur (*Becas de Educación Superior***)** est venu étoffer les systèmes de bourses antérieurs pour s'appliquer à tous les étudiants dont les résultats sont satisfaisants et qui, dans la répartition des revenus des ménages, relèvent de la tranche des 60 % de revenus les plus faibles.

Coup de projecteur : Mettre la barre plus haut pour les enseignants et les chefs d'établissement

Le Chili a élaboré un cadre national établissant des normes pour les métiers de l'enseignement et de la direction d'établissement afin de clarifier les attentes vis-à-vis de la profession et d'aiguiller la formation, le recrutement et l'évaluation des enseignants au sein d'un environnement décentralisé.

Le Cadre de bonnes pratiques d'enseignement (*Marco para la Buena Enseñanza*, 2008) définit avec clarté et concision ce que l'enseignant devrait logiquement connaître et être capable d'accomplir. Il distingue quatre domaines : préparation pédagogique ; création d'un environnement propice au processus d'apprentissage ; enseignement favorisant le processus d'apprentissage de tous les élèves ; et responsabilités professionnelles. À chaque domaine correspondent des critères et des niveaux de performance (exemplaire, convenable, minimale ou non satisfaisante).

Le Cadre de bonnes pratiques de direction d'établissement (*Marco para la Buena Dirección*, 2005) expose les qualifications et compétences indispensables à un encadrement efficace des établissements d'enseignement chiliens, et fait référence pour le développement professionnel des chefs d'établissement. Il couvre quatre domaines : encadrement ; gestion des programmes d'enseignement ; gestion du contexte et des relations à l'école ; et gestion des ressources. Chacun de ces domaines comprend un ensemble de critères sur lesquels axer le développement professionnel.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-20-fr

CORÉE

Contexte

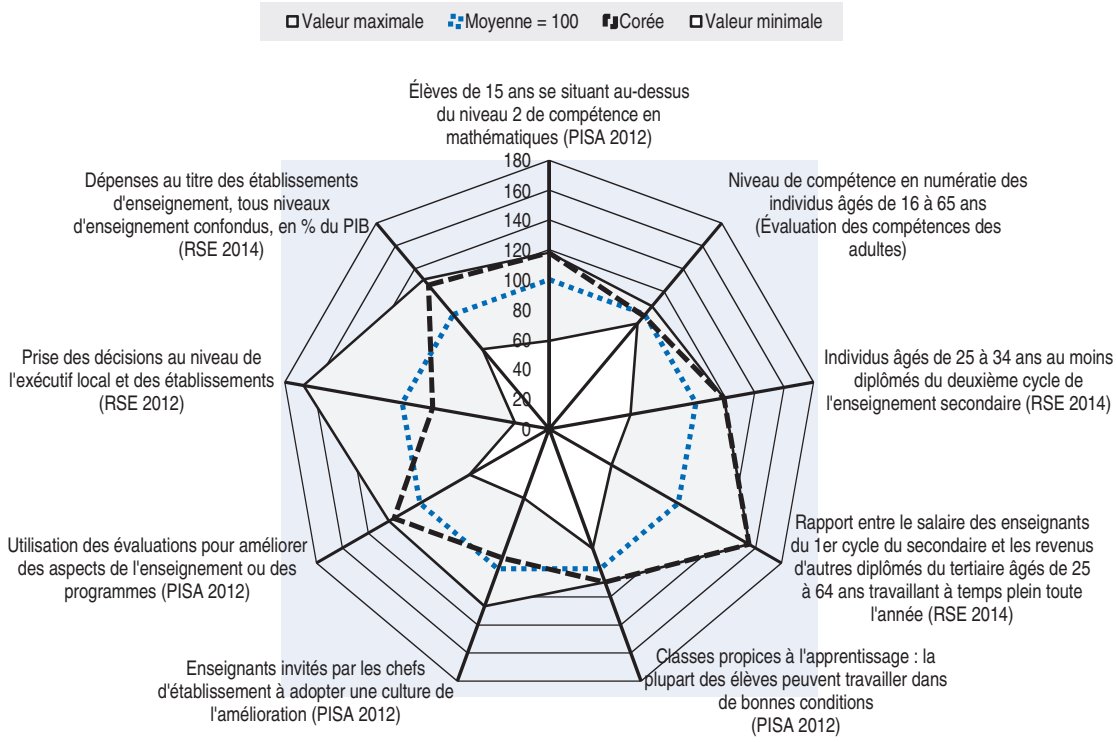
Élèves : La Corée compte parmi les pays de l'OCDE les plus performants en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences dans les évaluations PISA 2012 ; sur l'ensemble des enquêtes PISA, elle a progressé en sciences et en compréhension de l'écrit, et ses résultats sont restés stables en mathématiques. Le milieu socio-économique exerce une moins grande influence que dans d'autres pays de l'OCDE sur les résultats obtenus en mathématiques par les jeunes de 15 ans aux tests PISA 2012. Parmi les pays participants, la Corée est l'un de ceux présentant une corrélation extrêmement forte entre les performances en mathématiques et la persévérance des élèves. L'éducation débute, en règle générale, à l'âge de 3 ans, et se caractérise par des taux de scolarisation supérieurs à la moyenne dans le pré-primaire (en grande partie privé) ; la scolarité obligatoire couvre le primaire et le premier cycle du secondaire, soit de l'âge de 6 à 14 ans (une durée parmi les plus courtes des pays de l'OCDE). L'orientation s'amorce dès 14 ans (un an plus tôt que la moyenne de l'OCDE), et le redoublement est très peu pratiqué. La Corée affiche l'un des pourcentages les plus élevés de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur chez les 25-34 ans parmi les pays de l'OCDE. Si le taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) en deuxième cycle du secondaire est inférieur à la moyenne, le système d'enseignement post-secondaire, bien développé, permet aux élèves de l'EFP post-secondaire de rejoindre un programme universitaire. Les compétences en littératie chez les 16-65 ans, en Corée, sont élevées par comparaison avec la moyenne des pays participant à l'Évaluation des compétences des adultes, et elles le sont encore davantage chez les 16-24 ans ; les compétences en numératie, elles, sont proches de la moyenne chez les 16-65 ans et supérieures à celle-ci chez les 16-24 ans. Si, en Corée, le taux de chômage figure parmi les plus faibles des pays de l'OCDE, le taux d'emploi de la population ayant au moins achevé le deuxième cycle du secondaire est, lui aussi, relativement bas, ce qui laisse supposer une sous-utilisation de la main-d'œuvre.

Établissements : Si l'autonomie des établissements d'enseignement coréens est inférieure à la moyenne de l'OCDE sur le plan de l'allocation des ressources, elle compte parmi les plus élevées des pays de l'OCDE pour ce qui est des programmes et des évaluations. Pour exercer dans le premier cycle du secondaire, les enseignants doivent suivre une formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire, et réussir le concours de professorat. Dans le primaire et le secondaire, leur nombre d'élèves par classe est supérieur à la moyenne (il est l'un des plus élevés des pays de l'OCDE) et leur charge d'enseignement inférieure à celle-ci. Par rapport à la moyenne TALIS, une proportion plus importante d'enseignants coréens estime leur profession valorisée dans la société ; ils seraient moins nombreux, en revanche, à opter à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné. Le périmètre du cadre d'évaluation s'élargit à l'évaluation du système

dans son ensemble, sans plus se cantonner à celle des élèves. L'évaluation des enseignants tend à valider le développement professionnel continu, et celle des établissements englobe des évaluations internes et externes (locales et nationales).

Système : La gouvernance du système éducatif est partagée entre les autorités centrales et locales. Le ministère de l'Éducation et les services municipaux et provinciaux sont en charge de l'enseignement du primaire au deuxième cycle du secondaire, tandis que l'enseignement supérieur est du ressort du ministère de l'Éducation et de conseils de l'éducation pour les universités et les collèges universitaires. La part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement (tous niveaux d'enseignement confondus) est l'une des plus élevées des pays de l'OCDE, avec une part extrêmement élevée de financements privés du fait des contributions des ménages essentiellement. Entre 2005 et 2011, la Corée faisait également partie des pays de l'OCDE présentant la progression la plus sensible des dépenses par élève, à tous les niveaux d'enseignement.

Graphique 12.7. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Corée**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Corée a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171645

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La Corée s'efforce de renforcer l'équité dans les niveaux de formation. Elle vise à accroître le pourcentage d'élèves résilients (ceux issus de milieux socio-économiques

défavorisés qui obtiennent d'excellents résultats), de 2.5 % en 2012 à 10 % en 2017. Le pays fait également face à un essor considérable du secteur de l'enseignement privé (tutorat ou établissements privés appelés *hagwon*), susceptible d'entamer la motivation des élèves, d'alourdir la pression financière pesant sur les ménages et d'engendrer des inégalités d'accès dans la poursuite des études. Autre priorité : préparer des normes d'aptitudes professionnelles afin d'arrêter un système de certification et de formation stable au niveau national, ainsi qu'un système de gestion de carrière pour la formation tout au long de la vie. Afin de mieux préparer l'avenir des élèves, la Corée a également pour ambition de mettre au point des programmes destinés à promouvoir l'entrepreneuriat et la recherche.

Établissements : La Corée s'emploie à instituer un environnement d'apprentissage où les élèves sont moins sous tension et réalisent pleinement leur potentiel au-delà des compétences cognitives, en fonction de leurs besoins et motivations. La Corée estime également important que les connaissances et compétences professionnelles de ses enseignants et chefs d'établissement soient constamment actualisées pour qu'ils soient en mesure de répondre aux nouveaux besoins inhérents à la société du savoir et à l'ère du numérique. Par ailleurs, la Corée œuvre à la mise en place d'un système d'évaluation cohérent et parfaitement adapté.

Système : La Corée vise à mieux coordonner globalement ses dépenses d'éducation et plans budgétaires (à différents échelons administratifs) afin d'utiliser ses ressources de manière plus rationnelle. Elle entend également alléger les charges financières qui pèsent sur les élèves issus de milieux défavorisés afin de faciliter leur accès à l'enseignement supérieur, à la faveur de différents critères.

Mesures prises en conséquence

- En 2014, la garde des enfants après l'école a été prolongée et rendue effective jusqu'à 17 heures chaque jour pour tous les élèves des écoles élémentaires en 1e et 2e années dont les familles ont manifesté le souhait de bénéficier de ce service. Cet horaire est, en outre, étendu à 22 heures pour les enfants des familles multiculturelles, monoparentales ou à faible revenu qui en ont besoin.
- En sus de cette garde après l'école réservée aux enfants de 3-5 ans, la durée du *Nuri* (programme intégré pour l'éducation de la petite enfance et les crèches) a été allongée à hauteur de cinq heures et l'État contribue aux frais de scolarité.
- Le *référentiel de compétences national* (2013) élaboré par la Corée inventorie et normalise les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Par ailleurs, le *compte de validation des acquis* (2009) est un système permettant de cumuler et de gérer les apprentissages d'un individu, via des unités capitalisables, dans une optique de validation des acquis.
- La Corée a lancé le système national de développement professionnel et d'évaluation des enseignants (2010) en vue de renforcer l'efficacité des enseignants.
- Dans le cadre de ce dispositif, la Corée élargit également le périmètre de son cadre d'évaluation (2010) à l'ensemble du système éducatif (élèves, établissements d'enseignement, enseignants, chefs d'établissement, autorités locales de l'éducation, instituts de recherche et politiques d'éducation). La collecte et la gestion des données, au même titre que des enquêtes statistiques sur l'éducation, sont assurées par le système national d'information sur l'éducation et le système de renseignement sur les établissements d'enseignement. Le rattachement de ces systèmes est en cours, ce qui permettra aux autorités de mieux appréhender le déroulement de l'activité scolaire

plutôt que de s'en remettre aux conclusions des instances administratives de l'éducation. Par ailleurs, des efforts sont actuellement déployés pour articuler les systèmes de collecte/gestion des données avec les systèmes d'évaluation.

Coup de projecteur : Vers des semestres sans examen dans le premier cycle du secondaire

Le gouvernement instaurera également, d'ici 2016, des *semestres sans examen* pour les élèves du premier cycle du secondaire afin de réduire leur stress par rapport à ces épreuves et de les aider à acquérir de vraies valeurs en les incitant à participer à diverses activités, notamment en ce qui concerne leur orientation professionnelle. Fin 2013, la Corée avait défini des semestres sans examen dans 42 établissements. En 2014/15, ce dispositif sera accessible à tout établissement intéressé ; il sera rendu obligatoire dans tous les établissements du premier cycle du secondaire d'ici 2016. Dans ces établissements, les évaluations nationales se limiteront à trois matières (coréen/lettres, anglais, mathématiques), et les écoles élémentaires seront dispensées de la mise en œuvre de tests de niveau. Les services locaux en charge de l'éducation s'attacheront à simplifier les évaluations académiques.

DANEMARK

Contexte

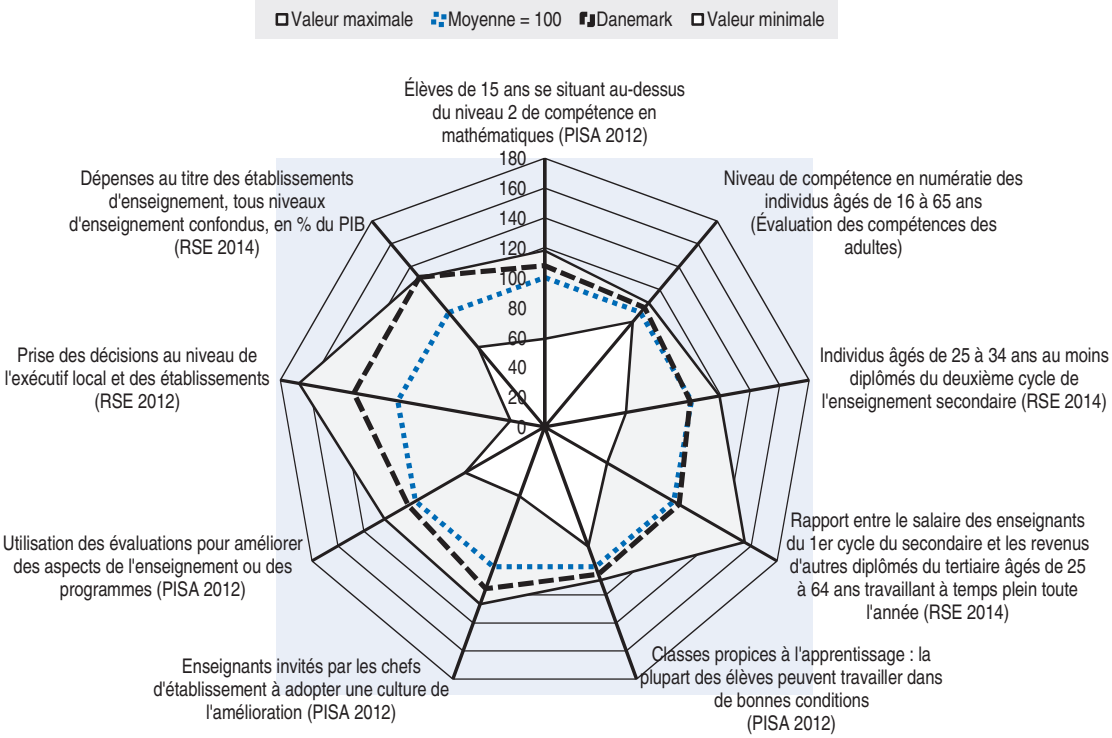
Élèves : Dans les évaluations PISA 2012, les performances du Danemark sont plus élevées que la moyenne de l'OCDE en mathématiques et proches de cette moyenne en compréhension de l'écrit et en sciences. Sur l'ensemble des enquêtes PISA, les résultats danois ont reculé en mathématiques et sont demeurés stables en compréhension de l'écrit et en sciences. L'influence exercée par le niveau socio-économique sur les résultats en mathématiques est du même ordre que la moyenne de l'OCDE, mais les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles d'enregistrer de mauvais résultats. Le système éducatif possède un certain nombre de particularités qui favorisent l'équité, notamment un âge d'entrée précoce dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (dès 1 an), une proportion supérieure à la moyenne d'élèves inscrits dans des structures d'éducation préscolaire, peu de redoublements et un enseignement non sélectif jusqu'à l'âge de 16 ans. Les taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire sont proches de la moyenne de l'OCDE et les taux de diplômés, supérieurs à la moyenne, de même que les effectifs dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) dans le deuxième cycle du secondaire, mais les taux d'abandon en EFP sont également élevés. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est plus élevé que la moyenne de l'OCDE, et les études à ce niveau sont accessibles à tous. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, par comparaison avec les autres pays, les scores obtenus par les 16-65 ans au Danemark s'établissaient au-dessus de la moyenne en numératie et en dessous de celle-ci en littératie, les plus jeunes (16-24 ans) réalisant des scores proches de la moyenne en littératie et plus élevés en numératie. Les taux de chômage sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Élèves et enseignants font état d'environnements d'apprentissage constructifs. Au Danemark, les établissements d'enseignement bénéficient d'une autonomie supérieure à la moyenne de l'OCDE en matière d'allocation des ressources, et proche de cette moyenne pour ce qui est des programmes et des évaluations. Dans le premier cycle du secondaire, les enseignants suivent un programme de formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire, ce programme dure six ans et s'accompagne également d'un stage. Les enseignants sont des professionnels de confiance dont la charge d'enseignement, dans le primaire et le secondaire, est moins élevée que la moyenne de l'OCDE, et dont le salaire est plus élevé que la moyenne. Leur nombre d'élèves par classe est proche de la moyenne de l'OCDE aux niveaux d'enseignement précités. Dans le même temps, toujours par rapport à la moyenne de l'OCDE, le retour d'information dont ils bénéficient est moindre et leurs opportunités de développement professionnel plus rares. Par rapport à la moyenne TALIS, au Danemark, les enseignants sont plus nombreux à déclarer qu'ils opteraient à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné, alors qu'ils sont moins nombreux à estimer

leur profession valorisée dans la société. Parmi les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement au Danemark interviennent moins que la moyenne dans la direction pédagogique. Un cadre national d'évaluation est en cours d'élaboration, reposant sur des objectifs en matière de résultats des élèves, mais les établissements d'enseignement et les collectivités locales ont besoin d'un soutien supplémentaire pour se donner les moyens d'analyser et d'exploiter les données à des fins d'amélioration.

Système : La gouvernance du système éducatif au Danemark est partagée entre l'exécutif central et les collectivités locales. Le ministère de l'Éducation fixe des priorités nationales, et la plupart des décisions concernant l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire *(Folkeskole)* sont mises en application par les 98 communes. Si la plupart des décisions dans le premier cycle du secondaire sont prises au niveau des établissements ou à l'échelon local, les établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire sont autonomes. Le Danemark consacre une quantité importante de fonds publics à l'éducation et détermine les priorités de financement en fonction des besoins locaux. De fait, les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont les plus élevées parmi les pays de l'OCDE, tandis que la part des financements publics compte aussi parmi les plus importantes.

Graphique 12.8. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Danemark**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

Source : La note sur le Danemark a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Danemark* (OCDE, 2014) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171658

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Les performances du Danemark en termes d'éducation peuvent être confortées en préservant des pratiques équitables et en soutenant les élèves issus de l'immigration et ceux dont les résultats scolaires sont médiocres. Il importe également de renforcer la qualité de l'EFP pour améliorer les taux de réussite.

Établissements : Le Danemark doit, entre autres objectifs importants, veiller à ce que les enseignants et les chefs d'établissement disposent d'un soutien, d'un retour d'information et d'opportunités de développement professionnel de qualité, tout en faisant en sorte que les chefs d'établissement jouent un rôle pédagogique plus affirmé. La finalisation d'un cadre d'évaluation et l'exploitation des résultats y afférents dans les établissements d'enseignement sont également jugées prioritaires.

Système : L'efficacité du pilotage peut être renforcée en formulant des objectifs clairs en matière d'éducation afin de fournir des orientations aux collectivités locales responsables. Autres défis clés : donner aux collectivités et aux établissements d'enseignement les moyens de mettre en œuvre les stratégies nationales à l'échelon local, et optimiser les ressources dans un contexte décentralisé.

Mesures prises en conséquence

- En 2010, le Danemark a instauré une évaluation obligatoire de l'acquisition de la langue pour tous les enfants âgés de 3 ans afin de dépister d'éventuels problèmes avant leur scolarisation.
- Plusieurs réformes en cours visent à réduire les taux d'abandon en EFP, en instaurant davantage de souplesse à l'échelle du système et en permettant aux élèves ayant achevé un programme d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire d'accéder à des études supérieures. Un nouvel accord sur la stratégie d'action, « Améliorer et rendre plus attractifs les programmes d'éducation et de formation professionnelles » (*Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*, 2014), a pour but de fournir une offre de programmes d'EFP plus séduisante.
- Parmi les actions engagées en faveur de l'amélioration des établissements d'enseignement, il faut citer une réforme ambitieuse de la formation des enseignants (2012) qui vise à mettre en place un programme de licence en éducation (2013) articulé autour de modules, conférant davantage d'autonomie aux instituts de formation dans sa mise en œuvre.
- En 2011, l'État a lancé une plateforme (« *Un Danemark uni* ») destinée à améliorer les résultats scolaires pour tous les élèves du Danemark et à clarifier les priorités nationales. Des objectifs précis ont été définis à l'horizon 2020, comme parvenir à un taux de réussite de 95 % dans le deuxième cycle du secondaire et à des taux d'inscription et de réussite de 60 % dans l'enseignement supérieur.
- Des tests nationaux de la 2^{e} à la 8^{e} année ont été mis en en place en 2010.

Coup de projecteur : Améliorer les écoles publiques danoises (*Folkeskole*)

La réforme des *Folkeskole,* en cours de mise en œuvre au Danemark, vise à élever le niveau des écoles publiques danoises, en s'appuyant sur un *accord conclu par les différents partis politiques* en 2013. La plupart des mesures législatives nécessaires à son application ont été votées en 2014 par le Parlement danois.

Les objectifs en jeu sont les suivants : obtenir des résultats satisfaisants en mathématiques et en compréhension de l'écrit pour au moins 80 % d'élèves, augmenter progressivement le nombre de ceux atteignant un bon niveau, réduire peu à peu la proportion d'élèves en difficulté, et améliorer le bien-être des élèves.

Pour réaliser ces objectifs, la réforme se fixe les buts suivants :

- modifier la journée scolaire en termes de répartition des temps d'apprentissage, en accordant davantage de place aux cours multidisciplinaires et au soutien pédagogique, en instaurant des activités physiques au quotidien, en ouvrant les écoles à la collectivité et en collaborant avec des associations pour certaines activités ;
- clarifier et simplifier les objectifs communs danois pour l'enseignement de matières bien précises dans l'optique de favoriser l'enseignement et l'apprentissage ;
- avancer d'un an l'offre de matières à option pour proposer celles-ci en 7^{e} année, et rendre leur mise en œuvre obligatoire par les collectivités ;
- renforcer l'enjeu de l'examen de fin d'études en écoles publiques pour l'admission dans l'enseignement post-obligatoire ;
- allouer des fonds supplémentaires pour veiller à ce que les enseignants bénéficient de formations adaptées et de possibilités de développement professionnel continu, et permettre aux établissements de disposer d'un personnel pédagogique d'appoint à l'appui des progrès réalisés dans l'école et en classe ;
- créer un organisme national composé de 40 consultants en formation en vue de conseiller les collectivités et les établissements d'enseignement.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-21-fr

ESPAGNE

Contexte

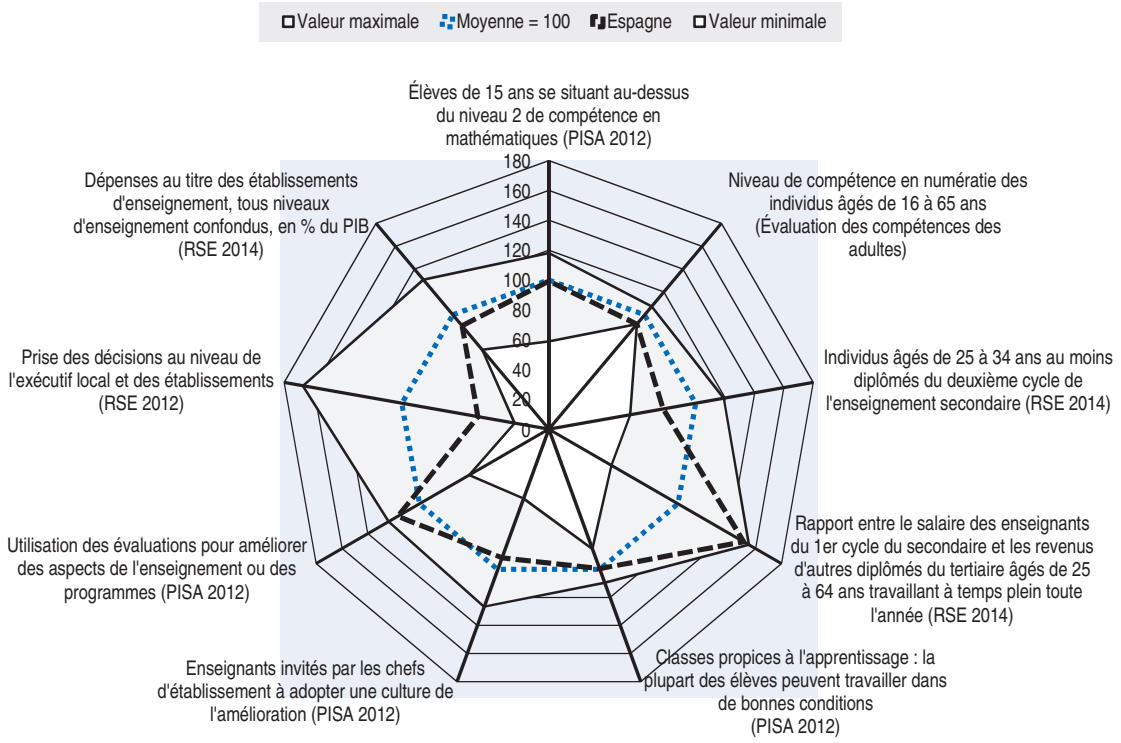
Élèves : L'Espagne enregistre des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences dans l'enquête PISA 2012, avec des performances inchangées d'une enquête PISA à l'autre. L'impact du milieu socio-économique des élèves sur les résultats en mathématiques se situe dans la moyenne de l'OCDE. Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants commencent habituellement à l'âge de 2 ou 3 ans, et le taux de préscolarisation des enfants de 3 à 4 ans est supérieur à la moyenne. La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans et l'enseignement est non sélectif pour tous les élèves jusqu'à l'âge de 16 ans. Le redoublement peut nuire à l'équité et à la réussite, et les taux d'abandon du deuxième cycle du secondaire sont élevés chez les élèves de milieux défavorisés. Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire est inférieur à la moyenne de l'OCDE et la proportion d'élèves dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) est au-dessous de la moyenne. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté et rejoint la moyenne de l'OCDE. Les jeunes de 16 à 24 ans affichent un meilleur niveau de compétence en numératie et en littératie que l'ensemble de la population adulte (16-65 ans), mais se situent au-dessous de la moyenne de leurs homologues parmi les pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes. L'Espagne a le plus fort taux de chômage des pays de l'OCDE et les personnes les moins diplômées sont plus touchées que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. En outre, en 2012, la proportion des jeunes non scolarisés et sans emploi y était supérieure à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : En Espagne, les établissements d'enseignement ont une autonomie inférieure à la moyenne en ce qui concerne les programmes scolaires et l'évaluation des élèves, ainsi que pour l'allocation des ressources. Les environnements d'apprentissage sont favorables, d'après les déclarations des élèves de 15 ans. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire. Le nombre d'élèves par enseignant est au-dessous de la moyenne de l'OCDE à tous les niveaux du système éducatif et les salaires des enseignants sont compétitifs par rapport aux travailleurs ayant un niveau de formation similaire. Dans le primaire et le secondaire, le temps d'enseignement est supérieur à la moyenne de l'OCDE. En Espagne, les enseignants ont accès à des activités de développement professionnel, mais il semble qu'ils soient moins souvent évalués que dans d'autres pays. Dans une proportion supérieure à la moyenne de l'enquête TALIS, les enseignants choisiraient de nouveau ce métier si le choix leur en était donné, mais ils sont moins nombreux que la moyenne à penser que leur profession est valorisée dans la société. Les chefs d'établissement sont élus ou choisis parmi le personnel enseignant, et ils suivent ensuite une brève formation. Ils consacrent généralement plus de temps aux tâches administratives qu'à la direction pédagogique. L'évaluation est organisée en partie au

niveau du gouvernement central (en coordination avec les régions) et en partie au niveau régional.

Système : Le système éducatif est dirigé conjointement par le gouvernement national et les Communautés autonomes, le niveau national définissant le cadre global et les lignes directrices. Les objectifs de l'éducation sont alignés sur les priorités UE 2020. La plupart des décisions en matière scolaire dans le premier cycle du secondaire se prennent au niveau régional et dans une moindre mesure au niveau du gouvernement central, avec une autonomie limitée pour les établissements d'enseignement. Par ailleurs, le financement est fixé et principalement distribué par les gouvernements régionaux. Bien que le financement public ait baissé en raison de la crise économique, les dépenses par élève restent supérieures à la moyenne de l'OCDE. La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement issue de sources privées est inférieure à la moyenne de l'OCDE.

Graphique 12.9. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Espagne**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur l'Espagne a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Espagne* (OCDE, 2014) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171661

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : En Espagne, certaines mesures systémiques, comme les redoublements, peuvent nuire à l'équité et contribuer au phénomène d'abandon scolaire. Les forts taux d'abandon et de chômage des jeunes nécessitent des efforts pour renforcer les

compétences de base et mieux répondre aux besoins du marché du travail, en mettant l'accent sur la qualité de l'éducation et sur l'offre d'EFP. Cela inclut d'adapter l'éducation et la formation de manière à améliorer les liens avec le marché du travail.

Établissements : Avec une plus grande autonomie des établissements, on peut améliorer la qualité des enseignants et de la direction des établissements à travers une formation initiale et continue plus ciblée. En Espagne, les établissements d'enseignement ont aussi besoin d'une aide soutenue pour répondre à la forte augmentation de la proportion d'enfants immigrants à laquelle ils doivent faire face. Il importe aussi d'établir un cadre d'évaluation équilibré fixant des normes et buts éducatifs nationaux pour aider les élèves et les enseignants à s'améliorer.

Système : Un des défis majeurs pour l'Espagne est de continuer à assurer et accroître la qualité de l'éducation et des compétences. Ce point est particulièrement important pour les catégories désavantagées, parce que l'amélioration du niveau de formation et des compétences se traduit généralement par un plus fort taux d'activité et des salaires plus élevés. L'Espagne pourrait aussi tirer bénéfice d'une meilleure cohérence entre les régions dans la poursuite des priorités éducatives nationales et régionales, exploiter la connaissance des facteurs qui influent sur l'apprentissage, et réviser les dépenses ou allouer des fonds dans les domaines où cela s'avère le plus nécessaire.

Mesures prises en conséquence

- Un programme national de réformes annuel (*Programa Nacional de Reformas*, 2012) présente des objectifs en concordance avec la stratégie UE 2020 et a pour perspective de réduire les taux d'abandon à 15 % d'ici 2020.
- Le Programme visant à réduire l'abandon prématuré dans l'enseignement et la formation (*Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación*, 2008), qui finançait des mesures préventives, n'a eu qu'*un faible impact* à cet égard.
- Un système d'EFP en alternance, établi en 2012, associe formation et emploi en entreprise. Le but est d'apporter une qualification professionnelle en harmonisant les processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances entre les établissements de formation et les entreprises. Les conditions de base de ce système sont régies par le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*), avec une mise en œuvre par les gouvernements régionaux. En seulement un an, ce nouveau système a doublé de taille, en nombre d'élèves et d'entreprises.
- Une mesure en réponse à la crise économique (*Real Decreto-ley 14/2012*) vise à rationaliser l'utilisation des ressources dans l'éducation, en permettant d'augmenter le temps de travail en classe des enseignants, en réexaminant les effectifs par classe, en adaptant l'enseignement à la demande et en modifiant les frais d'inscription universitaire. Certaines de ces mesures sont temporaires et les autorités régionales ont un pouvoir de décision quant à leur application.
- L'OCDE et l'Espagne collaborent à la construction d'une Stratégie des compétences efficace pour l'Espagne (2014), en vue de développer, d'activer et d'utiliser les compétences de manière à stimuler l'emploi et la croissance économique.

Coup de projecteur : Viser la réussite scolaire et établir des passerelles

Une nouvelle réforme en cours de mise en œuvre, la Loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCE, 2013), a pour buts d'introduire une plus grande flexibilité dans le parcours des élèves à l'âge de 15 ans au lieu de 16, de faciliter le passage vers les filières d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire, d'accroître l'autonomie des établissements et des chefs d'établissement et de renforcer l'évaluation externe des élèves. Pour améliorer les résultats des élèves, la LOMCE vise à définir un tronc commun pour l'éducation de base dans tout le pays, tout en prenant en compte les besoins spéciaux des gouvernements régionaux. En conjonction avec les évaluations pour l'ensemble du territoire national, le but est d'aborder les grandes différences entre les régions. Elle instaure aussi une nouvelle formation professionnelle de base d'une durée de deux ans pour les élèves de 15 à 17 ans, sanctionnée par un certificat professionnel et donnant accès à des cycles professionnels de niveau intermédiaire (*ciclos formativos de Formación Profesional*). Les élèves peuvent aussi passer les examens finaux permettant d'obtenir un des deux diplômes de l'Enseignement secondaire obligatoire (*Educación Secundaria Obligatoria*, ESO).

En vue d'améliorer la qualité, la LOMCE accorde aux établissements d'enseignement une plus grande autonomie concernant les horaires, les contenus et l'approche pédagogique, et permettra d'accroître encore l'autonomie dans l'avenir en coopération avec les administrations régionales. Elle modifie aussi le processus de sélection des chefs d'établissement en exigeant des candidats qu'ils aient suivi un cours de formation spécialisée, en évaluant leur expérience passée et en autorisant la candidature d'enseignants extérieurs à l'établissement (dans le passé, la priorité était donnée aux candidats internes). La loi établit aussi des évaluations externes de fin d'étape pour chaque degré de l'enseignement. Ces examens sont uniquement à but diagnostique dans l'enseignement primaire, mais ils jouent un rôle décisif dans le premier et le deuxième cycle du secondaire.

Dans le cadre de cette réforme, les élèves en dernière année du premier cycle du secondaire peuvent choisir un programme d'enseignement général ou un programme à visée plus professionnelle, qui combine un enseignement général avec une formation spécifique dans un ou plusieurs profils professionnels. À la fin de l'année, les élèves se présentent à l'examen général ou à l'examen professionnel, afin d'obtenir un diplôme qui leur donne accès à la voie qu'ils ont choisie, à savoir le baccalauréat ou l'EFP.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-22-fr

ESTONIE

Contexte

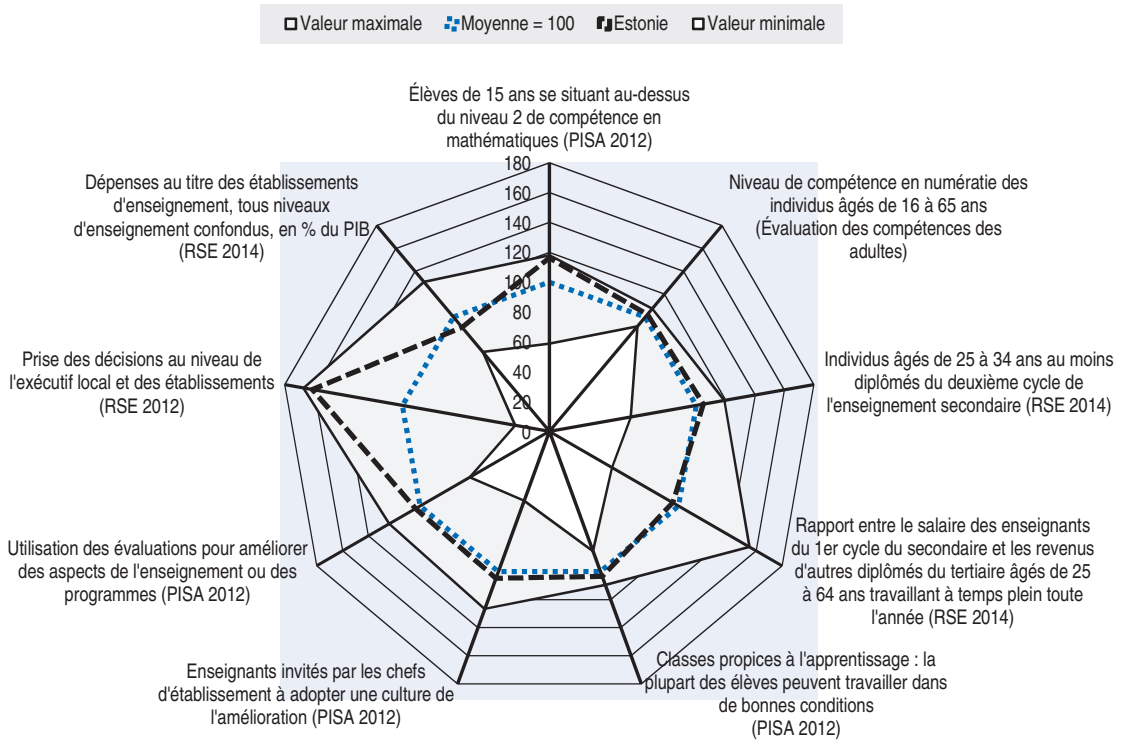
Élèves : Les élèves en Estonie obtiennent, dans les évaluations PISA 2012, des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, et leur milieu socio-économique exerce une moins grande influence sur leurs performances que dans d'autres pays de l'OCDE. Sur l'ensemble des enquêtes PISA, leurs résultats ont d'ailleurs progressé en compréhension de l'écrit et sont demeurées stables en mathématiques. L'Estonie a un système d'enseignement non sélectif de 7 à 17 ans, qui couvre toute la scolarité obligatoire et est intégré au sein d'une structure unique. Le redoublement est peu pratiqué, l'orientation des élèves par filières débute à l'âge de 15 ans, et le choix de l'établissement est possible. En Estonie, les taux de scolarisation dans les programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP) en deuxième cycle du secondaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est élevée, et proche de la moyenne de l'OCDE pour ce qui est de l'enseignement supérieur, EFP incluse. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, l'Estonie a obtenu, par comparaison avec les autres pays participants, des niveaux élevés de compétence en littératie et en numératie chez les 16-65 ans, et des résultats encore meilleurs chez les 16-24 ans. Les taux de chômage y sont néanmoins supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : En Estonie, les établissements d'enseignement sont plus autonomes qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, notamment pour ce qui de décider des programmes et de recruter et licencier le personnel enseignant. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent justifier d'une formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire, et suivre un programme de développement professionnel continu. Pour ceux qui exercent dans le primaire et le secondaire, le nombre d'élèves par classe et le temps d'enseignement s'inscrivent en-deçà de la moyenne. En dépit d'une progression sensible depuis 2000, leur salaire est inférieur à la moyenne de l'OCDE. En Estonie, la proportion d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société et qui opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné est inférieure à la moyenne de l'enquête TALIS. L'évaluation des enseignants est utilisée pour la progression professionnelle et peu utilisée pour définir les besoins en développement professionnel, mais aucun système d'évaluation n'existe pour les chefs d'établissement. L'évaluation globale du système éducatif est réalisée chaque année par le ministère de l'Éducation et de la Recherche.

Système : En Estonie, la gouvernance du système éducatif est partagée entre les autorités centrales et locales, les établissements d'enseignement jouissant d'une grande autonomie sur le plan de l'allocation des ressources. L'État fixe des normes nationales et établit les principes de financement, de supervision et d'évaluation de la qualité dans le secteur éducatif. Si les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont

gérés par les collectivités locales, la plupart des décisions dans le premier cycle du secondaire sont prises au niveau des établissements. Les dépenses de l'Estonie au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financements publics plus importante que cette dernière. Entre 2005 et 2011, l'Estonie s'est classée parmi les pays de l'OCDE affichant la progression la plus sensible en termes de dépenses par étudiant dans l'enseignement supérieur.

Graphique 12.10. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Estonie**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur l'Estonie a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013), avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171672

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : L'une des priorités mentionnées par l'Estonie consiste à veiller à ce que tous les élèves aient accès à l'enseignement de base à proximité de leur domicile et au deuxième cycle du secondaire dans le centre régional le plus proche, avec un choix d'études de qualité correspondant à leurs besoins. L'Estonie vise à perfectionner, aussi bien dans l'EFP que dans l'enseignement supérieur, les compétences exigées sur le marché du travail actuel, ce qui implique de renforcer l'apprentissage et la formation pratique, en collaboration avec les employeurs.

Établissements : L'Estonie fait état d'un manque d'intérêt pour le professorat, le salaire des enseignants étant toujours jugé peu compétitif, ainsi que d'une initiation

pratique insuffisante dans leurs programmes de formation. Par ailleurs, le recours à des mécanismes d'évaluation systématique pour récompenser la performance des chefs d'établissement fait défaut.

Système : Au nombre des autres problématiques importantes en Estonie figurent le fonds de garantie des salaires des personnels non enseignants des établissements d'enseignement général, et la définition des responsabilités incombant à ce titre aux administrations nationales et locales.

Mesures prises en conséquence

- Le *récent amendement à la loi sur la préscolarisation* de 2000 (2010) (applicable aux enfants âgés de 1.5 à 7 ans) oblige les collectivités locales à assurer des services de garde d'enfants en cas de pénurie de places dans les garderies municipales. Le coût à la charge des parents sera plafonné à 20 % du salaire minimum (la même règle vaut pour les établissements préscolaires). Cette nouvelle législation veut également faire en sorte qu'une fratrie puisse avoir accès au même établissement. Actuellement, un tiers environ des collectivités locales manquent de places, surtout pour le groupe de 0 à 3 ans, et ceci est vrai également dans les grandes zones urbaines.
- L'Estonie entend poursuivre la modernisation de ses programmes d'EFP en ciblant les compétences clés et la formation pratique. Une réforme de son système d'EFP est en cours, avec l'application de la *loi sur les établissements d'enseignement professionnel* (2013), qui définit le cadre juridique pour améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation pratique en EFP, rendre effective la répartition des fonctions d'encadrement dans les établissements d'EFP et moderniser la structure de financement et les infrastructures. Les *normes d'éducation professionnelle* (2013) visent à créer un programme axé sur des objectifs, à mettre en place de nouvelles filières dans l'EFP en deuxième cycle du secondaire, à instaurer les conditions nécessaires à des cursus accélérés et écourtés, et à créer une nouvelle unité de calcul de points capitalisables.
- Un groupe de travail multi-acteurs met actuellement au point un nouveau système de développement professionnel continu pour les enseignants qui sera régi par les besoins de ces derniers en la matière. Ce nouveau système, qui reposera sur la « stratégie 2014-20 de formation tout au long de la vie », devrait débuter en 2015.
- La *stratégie de formation tout au long de la vie pour 2014-20* lève les obstacles à la formation tout au long de la vie et propose des mesures stratégiques dans cinq domaines : 1) modifier la façon d'aborder l'apprentissage et l'enseignement ; 2) rehausser le statut de la profession d'enseignant et renforcer la direction des établissements ; 3) mieux harmoniser les opportunités de formation tout au long de la vie et les besoins sur le marché du travail ; 4) appliquer les technologies numériques modernes aux processus d'apprentissage ; et 5) créer une égalité des chances pour tous devant la formation tout au long de la vie.
- Une réforme de l'enseignement supérieur introduisant une aide financière sous conditions de ressources aux étudiants et garantissant à tous les étudiants à temps plein le droit à la gratuité des études est entrée en vigueur (2013). Dans le cadre de cette réforme, des modifications législatives ont été apportées à la *loi sur les universités* (*Ülikooliseadus*) et à la *loi sur les établissements d'enseignement supérieur professionnel* (*Rakenduskõrgkooli seadus*) afin d'instaurer la gratuité des études pour les étudiants à temps plein à compter de l'année universitaire 2013/14. A également été mis en place un

nouveau système de financement des établissements d'enseignement supérieur, fondé sur les performances (2013), qui met davantage l'accent sur la qualité et l'internationalisation du système.

- Depuis l'année scolaire 2013, des efforts sont déployés pour revaloriser le salaire des enseignants, en modifiant la base de calcul de leur rémunération, qui n'est plus assise sur un nombre d'heures contractuelles, mais sur un emploi à temps plein.

Coup de projecteur : Réorganisation des réseaux d'établissements d'enseignement

La réorganisation des réseaux d'établissements d'enseignement (*koolivõrgu korrastamine*) est l'une des priorités majeures des pouvoirs publics depuis 2004/05. Au cours de la phase d'analyse, les déplacements domicile-école de tous les élèves ont été recensés afin de pouvoir évaluer : 1) la proximité de l'établissement du deuxième cycle du secondaire fréquenté par rapport au domicile des élèves ; 2) si les élèves préfèrent poursuivre leurs études dans une grande ville ; et 3) l'influence exercée par le cadre institutionnel d'un établissement sur la composition des effectifs. En 2012 a été réalisée la préparation législative des principes directeurs confirmant la séparation de l'enseignement de base et du deuxième cycle du secondaire. Des amendements à la *loi sur les écoles de base et les établissements du deuxième cycle du secondaire* ont été votés en 2013. D'après la législation, l'État se propose d'ouvrir des établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire dans chaque province. Cette réforme vise à améliorer les environnements d'apprentissage des élèves et à optimiser l'usage des ressources éducatives. Elle est toujours dans sa phase de mise en œuvre car de vastes négociations sont engagées avec les collectivités locales en charge de la gestion des établissements d'enseignement.

ÉTATS-UNIS

Contexte

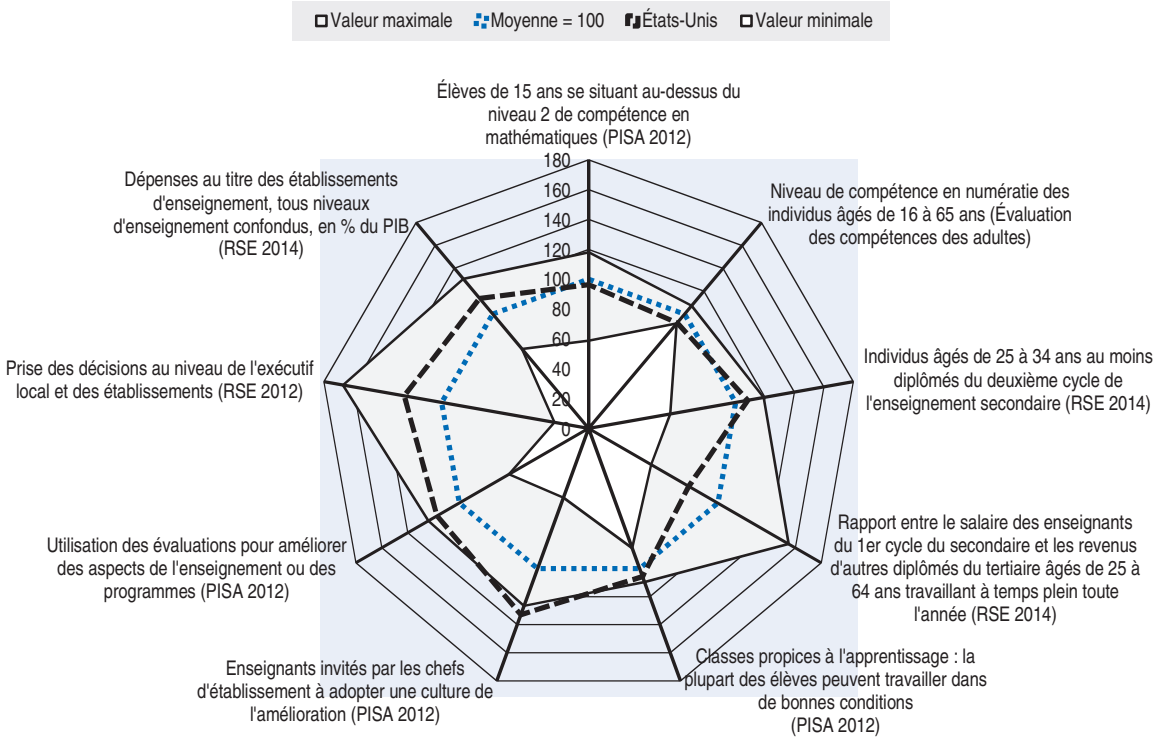
Élèves : Les États-Unis enregistrent des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques dans PISA 2012 et proches de la moyenne en compréhension de l'écrit et en sciences, avec des performances stables d'une enquête PISA à l'autre. L'impact du milieu socio-économique des élèves sur leurs performances en mathématiques est comparable à la moyenne de l'OCDE. Les États-Unis appliquent des mesures en faveur de l'équité. L'éducation pré-primaire débute habituellement à l'âge de 4 ans ; le taux de scolarisation des 4-5 ans est inférieur à la moyenne de l'OCDE. La scolarité obligatoire commence entre 4 et 6 ans, selon les États, et les élèves suivent une scolarité secondaire générale jusqu'à l'âge de 17 ans. L'orientation commence à 16 ans, âge auquel les élèves peuvent commencer une formation professionnelle (soit plus tard que dans la plupart des pays de l'OCDE). Le taux de redoublement est légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE et le choix de l'établissement est limité. Les pourcentages de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Le système d'éducation et de formation professionnelles (EFP) est décentralisé et la participation à l'apprentissage est faible. Les adultes (16-65 ans) ont des niveaux de compétence inférieurs à la moyenne en littératie et en numératie par comparaison avec les autres pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, et les résultats des jeunes adultes (16-24 ans) sont inférieurs à ceux de la population adulte dans son ensemble. Les faibles performances se concentrent principalement dans certaines catégories de population. Le taux de chômage se situe dans la moyenne de l'OCDE et, dans le contexte de la crise économique, reste plus bas dans les catégories de population ayant un niveau de formation élevé.

Établissements : Les établissements sont autonomes en ce qui concerne l'embauche ou le licenciement du personnel enseignant, mais leur niveau de responsabilité en matière de programmes scolaires et d'évaluation est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Dans le cadre classique de certification, les enseignants doivent habituellement suivre un programme de formation initiale comportant un stage obligatoire et passer un concours pour être admis dans la profession, et sont tenus de suivre une formation continue obligatoire. Les enseignants sont relativement jeunes par comparaison avec la moyenne de l'OCDE et les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent par des effectifs par classe et un temps d'enseignement supérieurs à la moyenne. Leur salaire est relativement bas par comparaison avec d'autres pays de l'OCDE ainsi qu'avec d'autres catégories de population ayant des diplômes de niveau similaire. Un tiers des enseignants américains dans TALIS pensent que leur profession est valorisée dans la société. Les États-Unis investissent en vue de doter les États et les autorités locales de moyens plus importants en matière de données, de telle sorte que les élèves, les enseignants, les parents et les responsables publics puissent prendre des décisions plus

éclairées concernant l'éducation, notamment en matière d'investissement dans l'enseignement post-secondaire.

Système : La gouvernance du système éducatif est régionale aux États-Unis, puisque les États, les autorités locales et le gouvernement fédéral se partagent les responsabilités en matière d'orientation et de financement. Les programmes scolaires, le financement, l'enseignement, l'emploi et autres dispositions concernant les établissements publics sont fixés par des commissions élues au niveau local qui ont autorité sur un district scolaire. Les gouvernements des États gèrent les normes éducatives et les tests normalisés pour les systèmes scolaires publics. La plupart des décisions dans le premier cycle du secondaire se prennent au niveau local. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financement privé plus élevée que la moyenne.

Graphique 12.11. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : États-Unis**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur les États-Unis a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171687

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Les États-Unis ont pour objectif prioritaire d'offrir à tous les élèves une éducation de qualité, quels que soient le lieu où ils vivent et leurs besoins éducatifs. Les buts fixés sont les suivants : améliorer le niveau des élèves ; réduire les écarts de résultats en faisant en sorte que tous les élèves, et en particulier ceux qui présentent des besoins

importants, aient accès à une éducation de qualité ; et accroître le taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire et les taux d'accès et de réussite dans les établissements d'enseignement supérieur. Dans cette perspective, les États-Unis se sont fixé l'objectif d'avoir la plus forte proportion de diplômés de l'enseignement supérieur au monde d'ici 2020.

Établissements : Les États-Unis s'efforcent de veiller à ce que tous les élèves s'instruisent auprès d'enseignants efficaces bénéficiant d'un bon soutien, et cela dans des établissements bien dirigés. Les États créent actuellement des systèmes visant à évaluer les différences de compétences et de performance des enseignants de manière à ce qu'ils reçoivent le soutien professionnel requis pour dispenser une excellente instruction. Les États-Unis apportent des ressources supplémentaires aux établissements qui accueillent des élèves présentant des besoins importants et ils ont pour objectif de redresser les 5 % d'établissements primaires ou secondaires les moins performants. En outre, les États-Unis soutiennent les pratiques innovantes dans l'enseignement post-secondaire en vue d'accroître les taux d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur, en particulier pour les élèves présentant des besoins importants.

Système : Les États-Unis veulent renforcer la capacité des États et des autorités locales d'offrir des programmes préscolaires de qualité, de maintenir des normes élevées de la maternelle à la 12^{e} année de scolarité de telle sorte que les élèves terminent le lycée en étant prêts pour des études supérieures ou pour la vie professionnelle, et d'évaluer les progrès des élèves conformément à des normes rigoureuses.

Mesures prises en conséquence

- Les programmes *Preschool Development Grants* (subventions de développement préscolaire, 2013) et *Race to the Top – Early Learning Challenge* (2011) soutiennent les efforts des États et des autorités locales pour créer ou développer des offres éducatives de qualité accessibles à tous les jeunes enfants.
- Pour améliorer les résultats des élèves, les *Common Core State Standards* (noyau commun de normes pour les États, 2009) ont été adoptées par 43 États, le District de Columbia, quatre territoires et le *Department of Defense Education Activity* (DoDEA).
- Le *Department of Education* (ministère de l'Éducation) a créé une *College Scorecard* (2013) pour donner des informations sur le coût de la scolarité dans l'enseignement supérieur, les taux d'obtention des diplômes, les taux de défaut de remboursement des prêts étudiants, les montants empruntés et l'employabilité des diplômés. Une *fiche d'information type sur l'aide financière* (2011) vise à éclairer les étudiants sur l'aide à laquelle ils peuvent prétendre et compare les offres des établissements d'enseignement supérieur dans ce domaine.
- Le *Teacher Incentive Fund* Program du ministère de l'Éducation (fonds d'incitation pour les enseignants, 2012) offre aux États et aux districts des subventions pour élaborer des dispositions permettant de recruter et de retenir des enseignants efficaces. Le *Teacher Quality Partnership Program* (programme de partenariats pour la qualité des enseignants, 2012) vise à améliorer la qualité des nouveaux enseignants par des partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur, les districts présentant des besoins importants et les programmes d'éducation préscolaire.
- Le ministère de l'Éducation a pour but d'établir une responsabilisation rigoureuse et d'offrir une plus grande flexibilité aux États par rapport à l'*Elementary and Secondary Education Act* (ESEA, loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire) de 1965. L'ESEA

Flexibility Program (2011) vise à remplacer l'approche descendante par des décisions et une expertise au niveau des États et des autorités locales, reposant sur des données. En avril 2014, 42 États, le District de Columbia et Puerto Rico avaient approuvé des plans entrant dans le cadre de ce programme et adoptaient des méthodes d'évaluation pour les élèves et des normes rigoureuses de préparation à l'enseignement supérieur et à la vie professionnelle.

- Avec l'aide du ministère de l'Éducation, les États élaborent des *systèmes de données longitudinales* (2002) qui offrent aux enseignants et aux responsables publics l'accès à des informations en temps réel pour prendre de meilleures décisions et personnaliser l'enseignement, de sorte que les élèves puissent franchir avec succès chaque étape de leur éducation, du pré-primaire à l'enseignement supérieur et à la vie professionnelle.
- Pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur, le montant maximum des *bourses d'études fédérales Pell* a augmenté de 19 % depuis 2008 et le nombre de bénéficiaires s'est accru de 50 %. Par ailleurs, le plan *Pay as You Earn* (2013) permet aux étudiants satisfaisant à certaines conditions de limiter leurs remboursements de prêt à 10 % de leur revenu mensuel. Enfin, l'*American Opportunity Tax Credit* (2009) est un crédit d'impôt destiné à aider les familles à payer les frais des études supérieures.

Coup de projecteur : Soutenir les réformes au moyen de subventions concurrentielles

Race to The Top (RTT, 2009) est un programme de subventions concurrentielles conçu pour inciter à procéder à des réformes et des innovations de grande ampleur, à améliorer les résultats de tous les élèves et à accroître la proportion de diplômés et les taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur. Le programme RTT initial octroyait des subventions aux États pour conduire des réformes dans quatre domaines : 1) adopter et mettre en œuvre des normes et évaluations qui préparent les élèves à réussir dans l'enseignement supérieur, dans la vie professionnelle et dans l'économie mondiale ; 2) construire des systèmes de données pour mesurer le développement et la réussite des élèves, et pour informer les enseignants et les chefs d'établissement sur la façon dont ils peuvent améliorer l'enseignement ; 3) recruter, former, soutenir, récompenser et retenir des enseignants et des chefs d'établissement efficaces, notamment là où on en a le plus grand besoin ; et 4) redresser les établissements les moins performants. Les fonds étaient attribués aux États qui avaient fait leurs preuves et qui avaient établi des plans ambitieux mais réalisables pour mettre en œuvre des réformes de l'éducation cohérentes, convaincantes et globales. Les gagnants, qui ont reçu des subventions importantes à utiliser sur quatre ans, contribuent à ouvrir la voie en terme de diversité des réformes à mener à travers le pays.

FINLANDE

Contexte

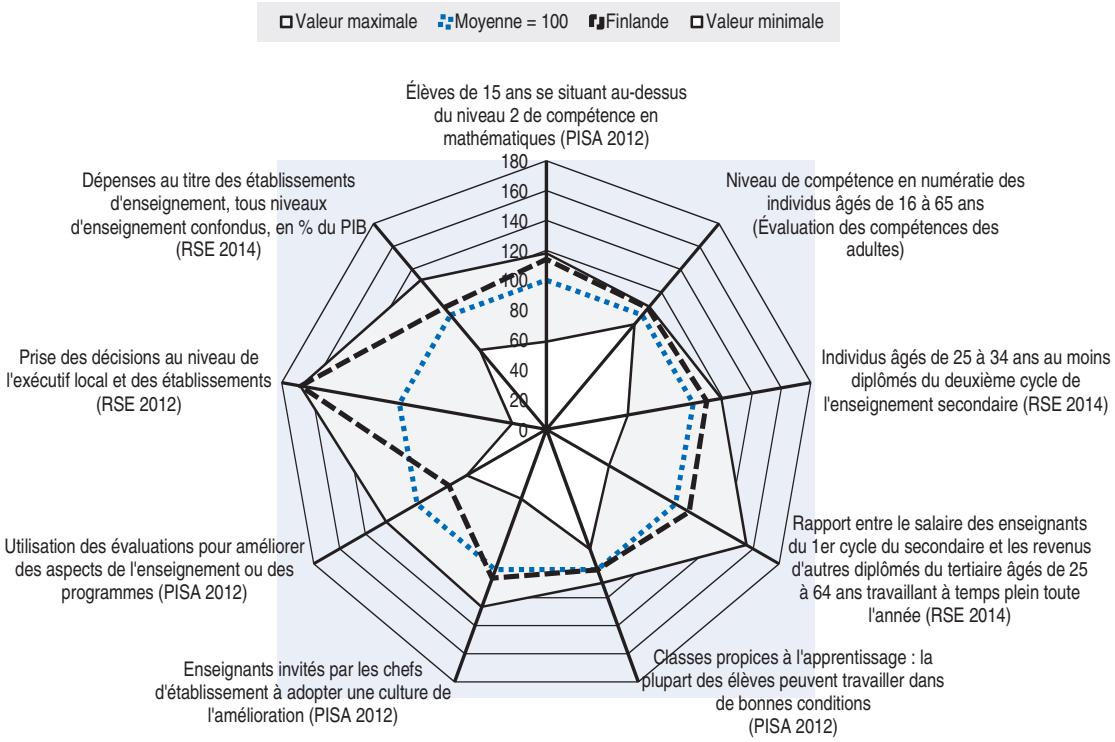
Élèves : La Finlande continue à se classer parmi les pays les plus performants dans les évaluations PISA 2012, malgré des résultats en recul en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences sur l'ensemble des enquêtes PISA. Le milieu socio-économique des élèves exerce peu d'influence sur les performances du système éducatif finlandais. La Finlande compte neuf années d'enseignement de base (école unique) axées sur l'équité et la lutte contre l'échec scolaire ; elle se distingue par la modularité de son deuxième cycle du secondaire, dont l'organisation en deux filières (enseignement général et enseignement professionnel) donne accès, dans un cas comme dans l'autre, à l'enseignement supérieur. La scolarité obligatoire concerne les enfants de 7 à 16 ans, et sera allongée en 2015 pour passer de 6 à 17 ans. Les pourcentages de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE, et le taux de scolarisation dans les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire figure parmi les plus importants des pays de l'OCDE. Si le taux d'abandon de la scolarité est plus faible en Finlande que dans d'autres pays de l'UE, il est plus élevé parmi la population issue de l'immigration. En Finlande, les adultes (16-65 ans) se sont distingués aux premières places du classement des pays participant à l'Évaluation des compétences des adultes, les plus jeunes (16-24 ans) surpassant l'ensemble de la population adulte nationale ainsi que leurs pairs d'autres pays. Dans un climat de crise économique, le taux de chômage demeure en-deçà de la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Par comparaison avec d'autres pays de l'OCDE, l'autonomie acquise par les établissements d'enseignement en Finlande est moyenne en matière de programmes et d'évaluation, et moindre sur le plan de l'allocation des ressources. Les enseignants sont des professionnels de confiance, qui doivent être titulaires d'un master sanctionnant des études associant recherche et pratique. Dans le primaire et le secondaire, leur salaire est légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE, et leur charge d'enseignement inférieure à celle-ci. En Finlande, une proportion d'enseignants nettement plus importante que la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné. La société finlandaise et son système éducatif accordent une grande importance aux écoles et garderies, et font confiance aux compétences de leurs chefs d'établissement, enseignants et personnels d'éducation sans recourir à des tests normalisés ni à des évaluations décisives.

Système : La gouvernance du système éducatif est partagée entre les autorités centrales et locales. L'État finlandais définit et fixe les priorités éducatives, tandis que la gestion des établissements d'enseignement et des garderies est du ressort des communes (autorités locales), qui exercent également des responsabilités importantes s'agissant de l'organisation de l'enseignement, du financement et des programmes, ainsi que du

recrutement de personnel. Au plan national, un Plan de développement de l'Éducation et de la Recherche expose, tous les quatre ans, les priorités des politiques éducatives, et guide le gouvernement dans la préparation et la mise en œuvre de ces dernières. Le consensus social et politique autour de la valeur de l'éducation a apporté une certaine stabilité à la structure et doté le système éducatif de particularités essentielles. Dans les établissements, les décisions sont prises par l'administration locale ou par l'établissement lui-même, selon l'organisation du pouvoir décisionnel au sein de la commune. Les dépenses de la Finlande au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, la part des financements publics comptant parmi les plus élevées des pays de l'OCDE.

Graphique 12.12. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Finlande**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*
Source : La note sur la Finlande a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Finlande* (OCDE, 2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171699

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Les performances élevées de l'enseignement en Finlande reposent sur des politiques systémiques qui encouragent la qualité et l'équité. Celles-ci peuvent être poursuivies et complétées par de plus amples efforts visant à réduire les inégalités récentes au sein de groupes bien précis, car des écarts de compétence importants sont constatés entre les garçons et les filles et entre les élèves autochtones et ceux issus de l'immigration. Du fait des évolutions démographiques, la proportion de jeunes en Finlande

est plus faible, et il se dégage quelques inadéquations entre l'offre et la demande de places d'étude et les besoins sur le marché du travail.

Établissements : La Finlande s'attache à renforcer la capacité des chefs d'établissement et des enseignants à dispenser un enseignement de qualité dans l'ensemble des établissements, et à faire en sorte que tous les acteurs du système éducatif soient qualifiés pour recourir aux évaluations en vue d'améliorer les résultats des élèves.

Système : Se doter des capacités permettant d'assurer un enseignement de qualité dans l'ensemble des communes et améliorer l'efficacité du financement dans l'enseignement supérieur constituent des objectifs systémiques essentiels pour la Finlande.

Mesures prises en conséquence

- En matière de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, le transfert de compétence du ministère des Affaires sociales et de la Santé au ministère de l'Éducation et de la Culture (2013) marque un changement de perspective.
- Le *Plan de développement* « Éducation et recherche 2011-2016 » vise à accroître la fréquentation des élèves issus de l'immigration dans l'enseignement de base afin de multiplier leurs chances de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire.
- Une *réforme des programmes* est en cours d'élaboration, du pré-primaire au deuxième cycle du secondaire, qui entrera en application à partir de 2016. Elle a pour objet d'adapter les enseignements aux nouveaux besoins en qualifications et en compétences, de renforcer l'approche interdisciplinaire et de doter les éducateurs de ressources numériques.
- Des efforts sont déployés pour assurer, après l'enseignement de base, une qualification diplômante et un emploi aux jeunes, notamment avec l'adoption de la *Garantie pour la jeunesse* (2013).
- Le ministère de l'Éducation a nommé un *Conseil consultatif pour le développement de la formation continue des personnels de l'éducation* (2008) en vue d'analyser, dans une optique d'amélioration, le développement professionnel des enseignants et l'évolution de leurs besoins.
- Le *programme Osaava* (2010-16), programme national de durée limitée pour le développement professionnel continu (DPC), entend systématiser le DPC des personnels des établissements d'enseignement. Il soutient les prestataires d'enseignement en vue de perfectionner, de manière systématique et continue, les compétences et les connaissances de leurs personnels en fonction des besoins diagnostiqués sur place. Le nombre de participants à Osaava et à d'autres programmes de DPC subventionnés s'est accru, passant de 30 000 en 2009 à près de 70 000 en 2013.
- Des *critères de qualité pour l'enseignement de base* (2009) ont été établis pour fournir des critères clairs, améliorer la qualité et faciliter l'évaluation. À compter de 2014, les activités d'évaluation fusionneront avec celles du Centre finlandais d'évaluation de l'éducation.
- Depuis 2013 se prépare une réforme générale de la structure des communes finlandaises en vue de garantir des services d'enseignement de qualité et équitables et de consolider l'autonomie à l'échelle locale.

- En 2013, un *programme de politique structurelle* destiné à optimiser les dépenses a été adopté, il aura des implications, entre autres, sur les obligations et services incombant aux collectivités locales, comme l'offre proposée dans l'enseignement secondaire.

Coup de projecteur : Cultiver l'excellence chez les enseignants

L'un des facteurs avancés pour expliquer la réussite finlandaise en matière d'éducation est la qualité de ses enseignants. Une réforme datant de la fin des années 70 a renforcé leur formation et l'a rendue extrêmement sélective. La formation des enseignants a ainsi été redirigée des écoles normales aux universités, et un diplôme de niveau master a été exigé pour exercer dans le primaire. Actuellement, ce cursus est dispensé par neuf universités qui, pour huit d'entre elles, incluent des instituts de formation des enseignants. D'après des données probantes, seulement 10 % environ des candidatures visant l'enseignement dans le primaire sont retenues. Les postulants à la formation d'enseignant doivent avoir réussi l'examen finlandais de fin d'études secondaires (ou un équivalent étranger) ou achevé un programme de formation professionnelle en trois ans. La sélection des candidats à la formation d'enseignant dans le primaire s'effectue en deux temps : 1) un examen destiné à évaluer leurs savoirs ; et 2) une combinaison de questions écrites et de tests d'aptitude pour faire le point sur leurs compétences, leur motivation et leur détermination.

Les enseignants du primaire ont pour matière principale de formation la pédagogie, et peuvent se spécialiser dans l'enseignement d'une ou plusieurs matières étudiées comme matières secondaires. Les enseignants à des niveaux supérieurs se spécialisent dans des disciplines bien précises et effectuent leurs études pédagogiques dans le cadre d'un programme de cinq années ou en choisissant un module distinct après l'obtention de leur diplôme. Associant de solides contenus théoriques et pratiques, la formation des enseignants repose sur la recherche, et privilégie l'acquisition de connaissances pédagogiques. Les enseignants sont formés pour adapter leur pédagogie à la diversité des besoins et des modes d'apprentissage des élèves. L'accent est également mis sur le stage, qui comprend la pratique de compétences didactiques de base en groupes face à des pairs et, pour une part plus importante, la pratique de la pédagogie exigée dans des instituts de formation placés sous la houlette de l'université ou dans des établissements affiliés. Par ailleurs, d'autres groupes d'enseignants, tels que ceux exerçant dans le pré-primaire et les filières professionnelles, doivent être titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-23-fr

FRANCE

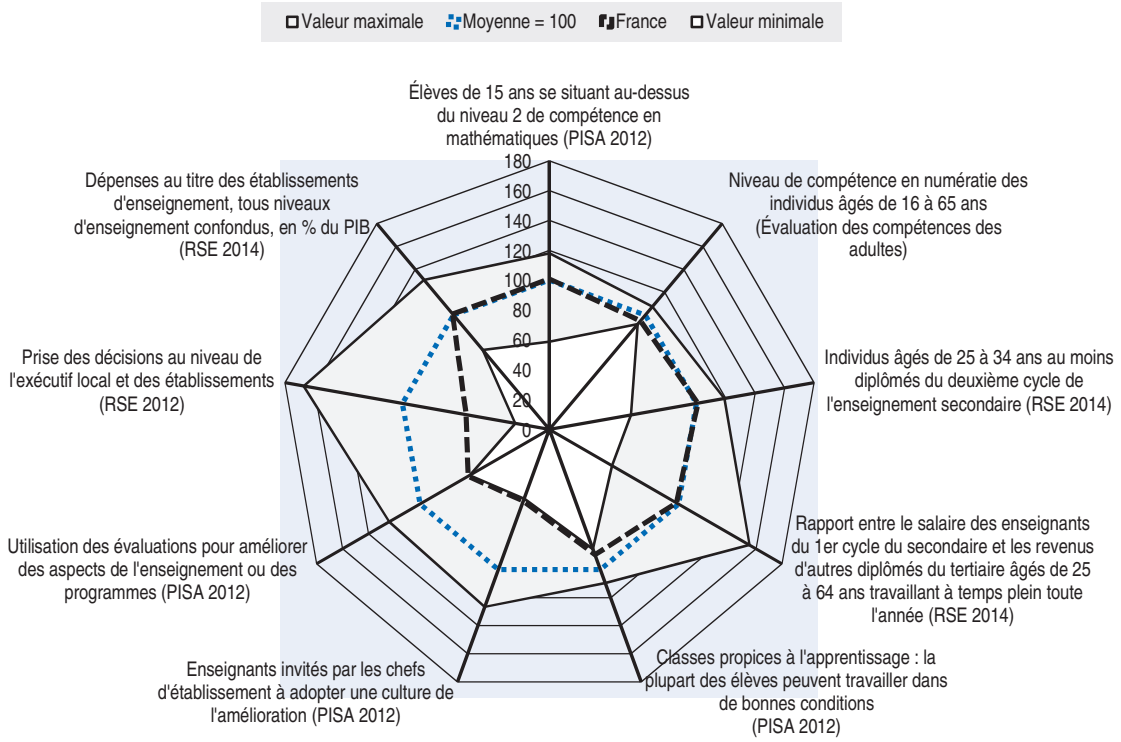
Contexte

Élèves : La France enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en compréhension de l'écrit, et dans cette moyenne en mathématiques et en sciences ; ses performances, stables en compréhension de l'écrit et en sciences, sont en recul en mathématiques sur l'ensemble des enquêtes PISA. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, le milieu socio-économique exerce, en France, une plus grande influence sur les résultats en mathématiques des jeunes de 15 ans. L'éducation pré-primaire débute, en règle générale, à l'âge de 2 ou 3 ans pour une durée de trois ans. La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans, et l'orientation des élèves par filières s'amorce à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire. Même si des progrès ont été accomplis, les taux de redoublement en France sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE, ce qui peut nuire à l'équité. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est comparable à la moyenne de l'OCDE, et les taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) dans le deuxième cycle du secondaire sont équivalents à cette moyenne, avec l'existence de passerelles avec l'enseignement supérieur. À ce niveau d'ailleurs, les taux d'obtention d'un diplôme sont également proches de la moyenne de l'OCDE. Si les compétences en littératie sont plus élevées chez les jeunes (16-24 ans) que sur l'ensemble de la population adulte (16-65 ans), elles se situent légèrement en-deçà de la moyenne des pays participant à l'Évaluation des compétences des adultes. Les taux de chômage ne s'éloignent guère de la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Si en France, le degré d'autonomie acquis par les établissements d'enseignement par rapport aux programmes et aux évaluations est conforme à la moyenne de l'OCDE, il est l'un des plus faibles parmi les pays de l'OCDE sur le plan de l'allocation des ressources (recrutement et licenciement d'enseignants, par exemple). Les élèves évalués par l'enquête PISA jugent leurs classes moins propices à l'apprentissage que la moyenne de l'OCDE. Les enseignants qui exercent dans le premier cycle du secondaire suivent cinq années de formation initiale, complétées par un stage pédagogique désormais obligatoire en cinquième année tout au moins. S'agissant des conditions d'enseignement dans le primaire et le secondaire, les salaires sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, les effectifs par classe supérieurs à cette dernière, tandis que la charge d'enseignement est inférieure à la moyenne dans le secondaire et supérieure à la moyenne dans le primaire. En France, une proportion d'enseignants inférieure à la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné. La culture de l'évaluation est relativement récente, contrairement aux pratiques de contrôle et de certification. De multiples dispositifs existent en France pour évaluer non seulement les établissements d'enseignement, mais aussi les enseignants et les chefs d'établissement, ainsi que les élèves. Ces instruments sont intégrés jusqu'à un certain point dans un cadre d'évaluation général et cohérent servant à améliorer les pratiques.

Système : La France a un système éducatif centralisé dans lequel l'État définit les orientations pédagogiques et les programmes d'enseignement, et assure le recrutement, la formation et la gestion des personnels de direction des établissements d'enseignement et des enseignants de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Les établissements, les instances administratives et collectivités territoriales et l'exécutif central se partagent les décisions pédagogiques dans l'enseignement secondaire. Le financement des établissements provient majoritairement de fonds publics et est relativement transparent et cohérent. Les dépenses de la France au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont proches de la moyenne de l'OCDE, la part des financements publics comptant parmi les plus élevées des pays de l'OCDE.

Graphique 12.13. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : France**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*
Source : La note sur la France a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : France* (OCDE, 2014) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171700

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La performance du système éducatif français pourrait être améliorée en réduisant les inégalités entre élèves issus de milieux socio-économiques différents. Il est également important d'améliorer les mécanismes d'orientation et la transition entre l'école et le marché du travail.

Établissements : La France doit, entre autres défis, promouvoir une formation des enseignants de qualité et des environnements d'apprentissage adaptés susceptibles de conférer aux chefs d'établissement et aux enseignants davantage de moyens pour améliorer les acquis de leurs élèves. Il lui faut aussi tenir un autre pari en assurant la cohérence et la continuité des multiples dispositifs d'évaluation.

Système : Remédier au cloisonnement et à la complexité du système peut également contribuer à améliorer les résultats dans l'enseignement supérieur. Une autre priorité consiste à s'assurer que l'allocation des ressources permette de répondre aux besoins spécifiques de certains domaines ou de certains établissements.

Mesures prises en conséquence

- Depuis 2011, la politique d'éducation prioritaire, qui cible les élèves et établissements défavorisés, s'appuie en grande partie sur le *Réseau de réussite scolaire* (RRS, 2006) et le programme *Éclair* (*Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite,* 2011), dont un tiers des établissements sont classés ZEP (zones d'éducation prioritaire). Le réseau RRS et le programme Éclair favorisent la continuité de l'apprentissage tout au long de la scolarité obligatoire.
- Les réformes du deuxième cycle du secondaire en EFP (2009) visaient à favoriser l'amélioration du niveau de qualification des jeunes, une meilleure insertion professionnelle, la poursuite des études dans l'enseignement supérieur et la réduction du nombre de sortants sans diplôme. Dans l'enseignement supérieur, la loi du 22 juillet 2013 réaffirme l'importance de dispositifs qui favorisent l'insertion professionnelle : les expériences en milieu professionnel (alternance, stage, etc.) sont rendues obligatoires en licence et master professionnels ; la sensibilisation à l'entrepreneuriat est introduite dans l'ensemble des cursus. Le législateur entend par ailleurs doubler le nombre de stagiaires d'ici 2020.
- Le *Conseil national d'évaluation du système scolaire* (CNESCO, 2013) assure un triple rôle : 1) production d'évaluations et de synthèses d'évaluations ; 2) expertise méthodologique des évaluations existantes ; et 3) promotion de la culture de l'évaluation auprès des professionnels de l'enseignement et du grand public.
- Les *Communautés d'universités et établissements* (ComUE, 2013) ont pour but de structurer et de simplifier le système d'enseignement supérieur. Des contrats de site (une trentaine) seront signés entre le ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et les établissements regroupés. Ces contrats visent à inscrire la gouvernance au niveau des territoires considérés comme étant l'échelle pertinente de la structuration et de la mise en œuvre de politiques locales cohérentes dont la visibilité, nationale et internationale, serait ainsi renforcée.

Coup de projecteur : Une réforme globale du système scolaire

La loi d'orientation et de programmation pour la *refondation de l'École de la République* (2013) engage une réforme globale du système scolaire, ayant pour finalités l'élévation du niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les élèves, et la réduction des inégalités sociales et territoriales. Elle comprend divers objectifs : donner la priorité à l'école primaire pour assurer l'apprentissage des fondamentaux et réduire les inégalités ; faire entrer l'école dans l'ère du numérique ; faire évoluer le contenu des enseignements ; assurer la progressivité des apprentissages de la maternelle au collège ; permettre à tous de réussir dans le secondaire et de s'insérer dans la vie professionnelle dans les meilleures conditions ; mieux associer les partenaires de l'école et mieux évaluer le système éducatif. Au nombre des autres aspects clés figurent ceux ci-après :

L'*amendement au projet de loi sur la refondation de l'École de la République* (2014) précise que le redoublement doit être exceptionnel.

Les *Réseaux d'éducation prioritaire* (REP, 2014) visent à mettre en place un cadre propice aux apprentissages, adapté aux élèves issus de milieux socio-économiques modestes. Ils entendent également former les personnels enseignant et non enseignant travaillant dans des établissements classés REP et éviter leur départ.

La réforme de la formation des enseignants (2013) a pour objet de renforcer le volet professionnel de leur formation, tout en maintenant le niveau master requis. À cet effet ont été créées les *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (ESPE), qui organisent la formation initiale des enseignants et celle des personnels d'éducation, en associant enseignements théoriques et pratiques. Pour exercer dans le primaire et le secondaire, les enseignants doivent être titulaires d'un master et être reçus à un concours d'entrée dans la fonction publique. Les ESPE, qui participent au plan de formation continue, ont pour objet de développer des méthodes pédagogiques innovantes grâce à un lien permanent avec la recherche et à une ouverture à l'international.

La nouvelle organisation du temps scolaire (*Rythmes scolaires*, 2013) dans le primaire vise à mieux équilibrer les temps d'apprentissage hebdomadaires. Dans le cadre de cette réforme, la durée de la semaine scolaire est passée de 4 jours à 4.5 jours, avec un maximum de six heures d'enseignement par jour, permettant à la fois la mise en place d'activités pédagogiques complémentaires et un suivi plus individualisé des élèves. Ainsi, le nombre de jours d'école primaire passe de 144 à 162 jours par an.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-24-fr

GRÈCE

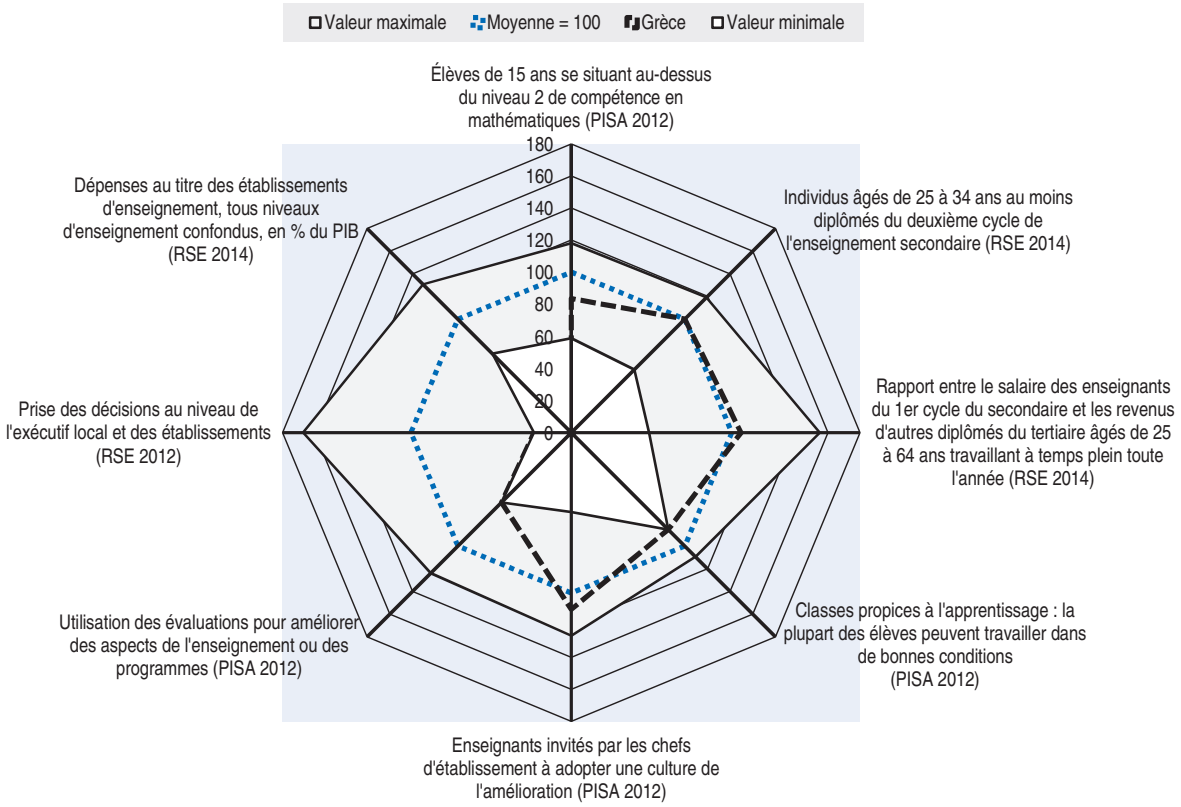
Contexte

Élèves : La Grèce enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences ; si elle a progressé en mathématiques sur l'ensemble des enquêtes PISA, ses performances en sciences et en compréhension de l'écrit sont demeurées stables. L'influence exercée par le milieu socio-économique sur les résultats obtenus par les élèves aux tests PISA est comparable à la moyenne des pays de l'OCDE. Certaines politiques systémiques peuvent contribuer à rehausser les niveaux d'équité : l'éducation préscolaire débute d'ordinaire à l'âge de 4 ans (même si les taux de fréquentation sont faibles) ; la scolarité est obligatoire de 5 ans à 14-15 ans ; le redoublement, peu pratiqué ; le choix de l'établissement, limité ; et l'orientation, retardée jusqu'à l'âge de 15 ans. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est proche de la moyenne de l'OCDE, et les taux de scolarisation à ce niveau dans l'EFP sont inférieurs à la moyenne. Dans un contexte de taux de chômage élevé, ayant plus que doublé depuis 2008 chez les 25-34 ans, la Grèce pâtit également d'un pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Le degré d'autonomie acquis par les établissements grecs par rapport aux programmes et évaluations, inférieur à la moyenne de l'OCDE, est aussi le plus faible des pays de l'OCDE, compte tenu du peu de marge de manœuvre laissé par le programme obligatoire, tant au niveau du primaire que du secondaire. Cette autonomie s'inscrit également en-deçà de la moyenne pour l'allocation des ressources, comme le recrutement et le licenciement d'enseignants, qui sont quasi-exclusivement du ressort des autorités éducatives compétentes au niveau régional ou national. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent notamment par un nombre d'élèves par classe et un temps d'enseignement inférieurs à la moyenne. Leur salaire, inférieur à la moyenne de l'OCDE, a souffert de la crise économique. Par ailleurs, les évaluations sont peu pratiquées en Grèce. Jusqu'en 2013, il n'existait de système d'évaluation ni dans le primaire, ni dans le secondaire.

Système : L'éducation en Grèce est extrêmement centralisée : tous les secteurs éducatifs sont quasiment du ressort du ministère de l'Éducation. Dans le contexte des réformes de décentralisation, les rôles des directeurs régionaux sont renforcés pour répondre aux besoins systémiques au niveau local. Les dépenses privées dans l'éducation ont trait aux écoles privées, aux établissements de formation privés et aux formateurs privés. Dans le supérieur, le budget et les rapports financiers des établissements d'enseignement supérieur sont validés par leur conseil d'administration.

Graphique 12.14. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Grèce**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Grèce a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171714

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La Grèce a fait valoir la nécessité de soutenir les groupes sociaux vulnérables dans l'enseignement obligatoire et de ménager un accès plus efficace à l'éducation aux enfants présentant des déficiences et des besoins éducatifs particuliers (BEP). Elle a également indiqué qu'il convenait de renforcer le rôle et l'efficacité de l'EFP, et de veiller à la qualité et à l'équité dans l'enseignement supérieur.

Établissements : La Grèce envisage d'améliorer le processus de sélection, les qualifications et la mobilité des enseignants. Autres enjeux décisifs mentionnés : renforcer le rôle des enseignants, en instaurant des règles axées sur le mérite, et en réalisant des évaluations de qualité dans le primaire et le secondaire.

Système : Dans l'enseignement supérieur, au nombre des principaux défis figurent la volonté de conférer davantage de transparence au système d'admission et d'améliorer la gouvernance dans un contexte de restrictions budgétaires à tous les niveaux d'enseignement du fait de la crise économique.

Mesures prises en conséquence

- La Grèce a institué des zones d'éducation prioritaire (ZEP) pour améliorer l'accès à l'éducation dans les zones socio-économiques défavorisées en allouant des financements et des ressources humaines supplémentaires aux établissements participants (*Loi sur les dispositifs d'apprentissage tout au long de la vie*, 2010).
- La *formation des enseignants en cours d'emploi* (INSET, 2012) vise à proposer aux enseignants : des moyens de formation à l'application des nouveaux programmes dans l'enseignement obligatoire ; des méthodes de formation à l'organisation et à la mise en œuvre d'actions et de projets expérimentaux ; des formations à ceux spécialisés dans les TIC et dans l'enseignement théâtral, musical, artistique ou interculturel ; une initiation pratique à ceux nouvellement nommés et aux remplaçants ; et des informations sur l'utilisation des TIC en règle générale.
- La Loi régissant l'organisation et le fonctionnement de l'Institut pour la jeunesse et l'apprentissage tout au long de la vie et de l'Organisme national de la certification des qualifications et de l'orientation professionnelle et ses autres dispositions (2013) définissent le cadre juridique d'homologation et de validation applicable aux formateurs et aux élèves dans le domaine de l'enseignement non formel et de l'apprentissage informel.
- La Loi « Structure, fonctionnement, assurance qualité des études et internationalisation des établissements d'enseignement universitaires » (2011) introduit des délais dans la durée des études en vue d'augmenter le pourcentage de diplômés.
- Une Direction centrale des affaires économiques relevant du *ministère de l'Éducation* (décision ministérielle n°110101/ /22-08-2013) a été constituée pour établir une utilisation des plus efficaces et rationnelles du budget alloué à l'éducation.

Coup de projecteur : Promouvoir l'assurance qualité dans l'enseignement primaire et secondaire

La naissance, en 2013, de l'Office d'assurance qualité dans l'enseignement primaire et secondaire (ADIPPDE), en charge de l'évaluation des travaux pédagogiques, représente une étape majeure vers la création d'un système d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement correspondants. Autonome sur le plan administratif, l'ADIPPDE est sous l'autorité du ministère de l'Éducation. Ses missions consistent : à suivre, observer et jauger l'application de la politique d'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire ; à évaluer la qualité des travaux pédagogiques des établissements et autres services décentralisés de l'éducation ; et à superviser l'évaluation des enseignants du primaire et du secondaire.

Par ailleurs, l'Institut de la politique d'éducation a été créé, œuvrant à l'évaluation et au suivi systémiques du cadre éducatif (Loi n° 3966/2011). Les évaluations en Grèce reposent sur l'auto-évaluation. La législation grecque définit la mise en place de l'évaluation des pratiques pédagogiques et en détermine la finalité, les phases, les objectifs et la structure de supervision (décision ministérielle n° 3 0972/G1/5-3-2013, 2013). Dernier point, le décret sur l'évaluation des enseignants identifie les organes compétents, la procédure et les critères d'évaluation et de promotion des enseignants (décret présidentiel n° 152/2013, 2013).

HONGRIE

Contexte

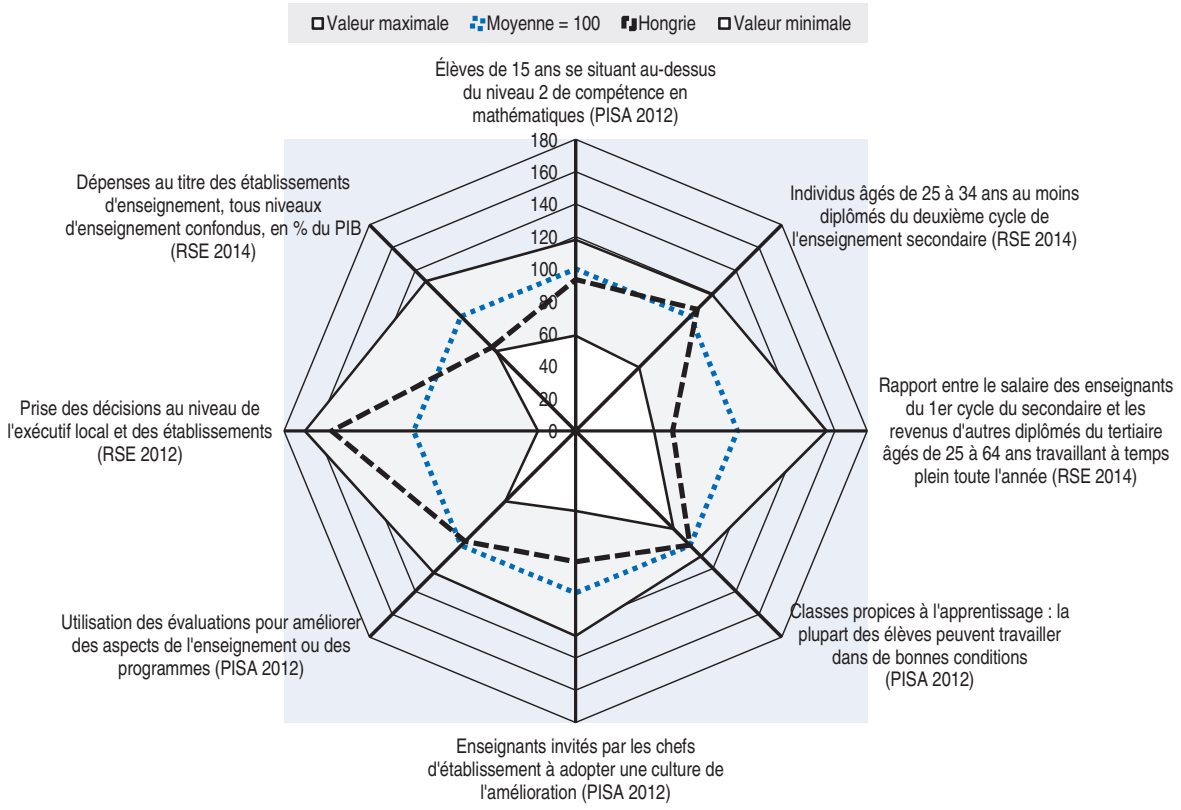
Élèves : La Hongrie enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE ; sur l'ensemble des enquêtes PISA, ses performances se sont améliorées en compréhension de l'écrit, sont demeurées stables en sciences et ont reculé en mathématiques. Si en Hongrie, l'influence exercée par le milieu socio-économique sur les résultats en mathématiques est l'une des plus fortes parmi les pays de l'OCDE, elle est marquée par des écarts importants entre établissements (qui opèrent une sélection sur dossier scolaire). Certains dispositifs systémiques hongrois peuvent favoriser l'équité dans l'éducation. L'éducation pré-primaire débute, en règle générale, à l'âge de 3 ans, et le taux de préscolarisation des enfants âgés de 3-4 ans est supérieur à la moyenne. La scolarité, obligatoire de 5 à 16 ans, se caractérise par un enseignement non sélectif de 6-7 ans à 14-15 ans et peu de redoublements. Néanmoins, la répartition des élèves par filières débute dès 10-11 ans (soit l'un des âges les plus précoces dans les pays de l'OCDE), et le choix de l'établissement peut nuire à l'équité. Si la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est, en Hongrie, supérieure à la moyenne de l'OCDE, les effectifs scolarisés dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) à ce niveau s'inscrivent en-deçà de la moyenne, bien que le passage à l'enseignement supérieur soit assuré. Par ailleurs, par rapport à la moyenne de l'OCDE, il y a moins de diplômés de l'enseignement supérieur en Hongrie, et le chômage y est plus élevé.

Établissements : Si le degré d'autonomie des établissements d'enseignement en Hongrie sur le plan de l'allocation des ressources (recrutement et licenciement du personnel enseignant, par exemple) est supérieur à la moyenne de l'OCDE, il est proche de cette moyenne en ce qui concerne l'utilisation des programmes et des évaluations. L'élaboration de mécanismes de contrôle externe et d'un système national d'encadrement en est à ses prémices. En Hongrie, les enseignants du premier cycle du secondaire suivent une formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire. Le nombre moyen d'élèves par classe, le temps d'enseignement dans le primaire et le secondaire et le salaire des enseignants sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Les évaluations des établissements comprennent à la fois des évaluations internes et externes ; les responsables d'établissement (ceux qui l'administrent et au nombre desquels figurent le nouveau Centre Klebelsberg de gestion des établissements, les responsables de gestion indépendants et les collectivités locales pour les maternelles) sont chargés d'évaluer l'efficacité des travaux pédagogiques de l'établissement et de ses professionnels.

Système : La gouvernance du système éducatif incombe à l'État, dont les responsabilités sont renforcées dans l'enseignement primaire et secondaire depuis quelques années. Jusqu'en 2011, la plupart des décisions pédagogiques dans le premier cycle du secondaire étaient prises au niveau des établissements. Cependant, les établissements non étatiques (confessionnels, liés à des fondations et privés) ne sont pas

concernés par cette gestion nationale en vigueur pour les structures publiques depuis janvier 2013 (à l'exception des maternelles). Les établissements non étatiques relèvent de l'autorité juridique des services administratifs de districts. Le ministère des Ressources humaines est responsable du système éducatif dans sa globalité, tandis que l'EFP en milieu scolaire et la formation des adultes sont du ressort du ministère de l'Économie nationale. Par comparaison avec d'autres pays de l'OCDE, la part des dépenses au titre des établissements d'enseignement (tous niveaux d'enseignement confondus) dans le PIB est inférieure à la moyenne.

Graphique 12.15. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Hongrie**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Hongrie a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171727

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La Hongrie cherche à réduire les inégalités dans les connaissances théoriques et pratiques des élèves, et à élargir l'accès à l'enseignement supérieur. Autre enjeu décisif mentionné : répondre aux besoins du marché du travail. Pour ce faire, la Hongrie estime important d'accroître la part des programmes d'EFP qui satisfont directement ces exigences.

Établissements : La Hongrie est confrontée au vieillissement du personnel enseignant. Elle se fixe notamment pour priorité d'attirer des enseignants plus jeunes tout

en améliorant les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants. Elle entend améliorer la structure des examens de fin d'études secondaires et la qualité globale de l'enseignement supérieur hongrois. L'imbrication des systèmes d'évaluation externe des établissements et d'évaluation des enseignants est également un enjeu jugé intéressant.

Système : La Hongrie songe à rationaliser davantage l'offre d'enseignement supérieur pour en faire une réforme clé. Le pays juge également primordial de mettre en œuvre de nouvelles réglementations financières pour l'enseignement public et de réformer le système de financement public, en allouant une aide de l'État axée sur la qualité en fonction des besoins des établissements d'enseignement supérieur.

Mesures prises en conséquence

- Le *décret sur le tronc commun d'enseignements nationaux* (2012) établit des instruments réglementaires pour les disciplines au programme, tandis que la loi sur la fourniture des manuels scolaires de l'Éducation publique nationale (2013) prévoit la distribution gratuite d'ouvrages neufs dans l'enseignement primaire ainsi qu'aux élèves défavorisés de l'enseignement secondaire.
- La loi sur l'Éducation publique nationale (2011) fait des enseignants dans les établissements publics des employés de l'État en vue de rendre la profession enseignante plus attrayante et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Un nouveau système de gestion de la carrière enseignante et de grille des salaires a été instauré en 2013. Depuis, les salaires des enseignants ont augmenté et d'autres revalorisations sont escomptées jusqu'en 2017. Le *décret sur le système de formation des enseignants* (2012) réintroduit un programme de formation d'un seul tenant et allonge la durée de la pratique de l'enseignement en établissement d'un semestre à une année. Par ailleurs, pour améliorer les retombées de l'enseignement, la loi sur l'Éducation publique nationale (2011) établit le cadre réglementaire d'un enseignement de qualité en définissant les tâches, droits et obligations des enseignants.
- Dans le cadre du décret sur la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur (2012), la Hongrie durcit progressivement, entre 2013 et 2016, les conditions d'admission dans les universités. De plus, en 2013, le système de sélection des candidats par quotas a été remplacé par des seuils de notes par programme d'études et l'admission fondée sur les capacités des programmes (décret sur l'excellence dans l'enseignement supérieur national, 2013). En outre, la *loi sur l'enseignement supérieur national* (2011) instaure de nouvelles filières en cycle court afin de mieux satisfaire les besoins du marché du travail. La Hongrie vise également à approfondir les partenariats noués entre les établissements d'enseignement supérieur et le secteur des entreprises en inscrivant au cursus de certains programmes des formations pratiques au sein de ces dernières.
- L'État a repris aux collectivités locales la gestion des écoles et des instituts pédagogiques. À cette fin, il a institué le Centre Klebelsberg de gestion des établissements et créé 198 districts scolaires chargés de la gestion des établissements d'enseignement.
- Dans le cadre de la loi sur l'enseignement supérieur national (2011) et du décret sur l'excellence dans l'enseignement supérieur national (2013), la Hongrie entend délaisser l'allocation directe de fonds publics aux établissements d'enseignement supérieur (ou financement normatif) au profit d'un système reposant sur des bourses financées par l'État. Cette réforme vise à instaurer un modèle d'affectation des ressources fondé sur

l'égalité pour les établissements d'enseignement supérieur et les facultés répondant à des critères de qualité prédéfinis.

- Des réformes systémiques ont été adoptées entre 2011 et 2013 dans l'EFP, qui mettent mieux en adéquation les compétences et les besoins sur le marché du travail, renforcent la dimension professionnelle des contenus d'enseignement/apprentissage dans le secondaire, et accordent une plus large place à la formation en entreprise et aux outils en vue de renforcer la participation des parties prenantes (Loi CLXXXVII de 2011 sur l'EFP).

Coup de projecteur : Diverses formes de soutien aux élèves dans le besoin

La Hongrie a élaboré des programmes cibles dispensant un soutien financier et pédagogique ainsi qu'un mentorat assuré par les éducateurs, comme le Programme de bourses (*Útravaló*) et le *Programme Arany János d'encouragement des talents* (2000), afin d'alléger la charge financière des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés dans l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement supérieur, les étudiants qui ne perçoivent pas de bourse de l'État ont droit à un prêt subventionné, à un taux d'intérêt fixe de 2 %, pour couvrir les dépenses se rapportant à leurs études, dans le cadre du *prêt étudiant à clause restrictive* (2012).

IRLANDE

Contexte

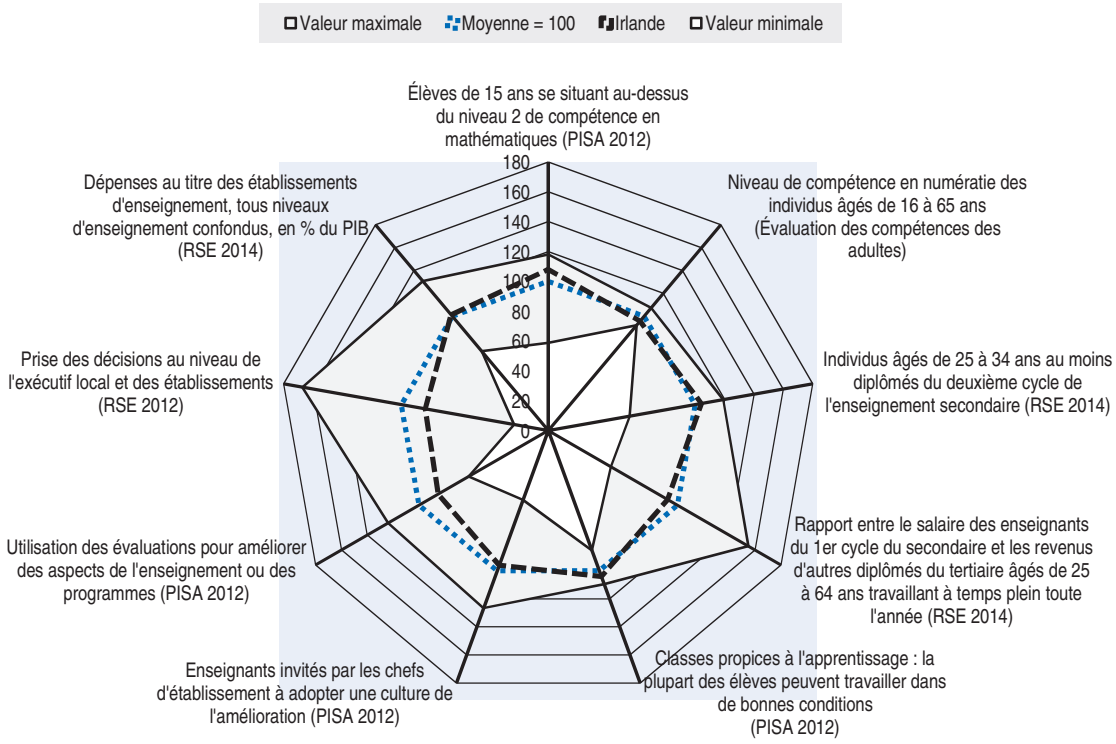
Élèves : L'Irlande obtient, dans les évaluations PISA 2012, de bons résultats en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences ; sur l'ensemble des enquêtes PISA, ses performances se sont améliorées en sciences, sont demeurées stables en mathématiques et ont reculé en compréhension de l'écrit. L'influence exercée par le milieu socio-économique sur les résultats en mathématiques des élèves aux tests PISA 2012 y est proche de la moyenne de l'OCDE. Ces dernières années, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration s'est accru. Certains aspects de l'enseignement irlandais contribuent à un niveau élevé d'équité. Les enfants âgés de 3-4 ans bénéficient d'une année d'éducation pré-primaire gratuite, et ceux âgés de 4 à 6 ans peuvent fréquenter le pré-primaire ou le primaire. La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans ; le redoublement est peu pratiqué par comparaison avec la moyenne des pays de l'OCDE, et la répartition des élèves par filières débute à l'âge de 15 ans. La sélection par les résultats en vue de l'admission des élèves dans certains établissements est interdite. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire n'est guère éloignée de la moyenne de l'OCDE. Le taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) dans le deuxième cycle du secondaire (limité à un éventail restreint de formations) est relativement faible, bien que la transition de l'EFP vers d'autres parcours éducatifs soit assurée. Le niveau de formation atteint dans l'enseignement supérieur est plus élevé que la moyenne, et les compétences en littératie et en numératie des 16-65 ans et des 16-24 ans sont légèrement en-deçà de celles de leurs pairs dans les pays participant à l'Évaluation des compétences des adultes. Dans un contexte de crise économique, le chômage est plus important que la moyenne.

Établissements : Si le degré d'autonomie acquis des établissements irlandais sur le plan des programmes et des évaluations est proche de la moyenne de l'OCDE, il est inférieur à cette moyenne en ce qui concerne l'allocation des ressources, comme le recrutement et le licenciement du personnel enseignant. En Irlande, les enseignants doivent justifier d'un diplôme ou d'un agrément en plus d'une formation initiale (de cinq ans pour ceux qui exercent dans le premier cycle du secondaire) complétée par un stage obligatoire. Dans le primaire et le secondaire, leur charge d'enseignement est plus lourde que dans les autres pays de l'OCDE. Le service d'inspection réalise des évaluations externes des établissements et du système à partir de diverses sources d'information, notamment des tests normalisés et des examens axés sur les acquis des élèves.

Système : Le système scolaire est régi par les établissements d'enseignement et l'État, par l'entremise du ministère de l'Éducation et des Compétences. Les établissements d'enseignement sont détenus et gérés au niveau local par des entités privées (en grande partie religieuses), et les universités sont autonomes. Dans une conjoncture marquée par

la crise économique, les pouvoirs publics étudient la manière de réaffecter les ressources en vue de réaliser des investissements soutenus dans l'éducation. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, la part des financements publics étant plus élevée que cette dernière. Entre 2005 et 2011, l'Irlande s'est classée parmi les pays de l'OCDE affichant la progression la plus sensible en termes de dépenses par élève dans l'enseignement supérieur.

Graphique 12.16. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Irlande**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur l'Irlande a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Irlande* (OCDE, 2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171731

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : L'un des défis à relever par l'Irlande consiste à aider tous les élèves, issus de milieux socio-économiques différents et d'une immigration de plus en plus diversifiée, à réaliser leur potentiel. L'Irlande a dû faire face à de nombreuses difficultés durant la crise économique, notamment la montée du chômage des jeunes.

Établissements : En Irlande, les chefs d'établissement et les enseignants doivent répondre aux défis particuliers posés par les environnements d'apprentissage au sein de petites structures et assurer un enseignement de qualité dans tous les établissements. Ces

derniers ont besoin de moyens pour rehausser leurs performances et dispenser un enseignement de qualité à l'ensemble des élèves, en veillant particulièrement à la diversité et aux élèves issus des milieux les plus défavorisés. L'auto-évaluation des établissements, l'évaluation des enseignants et l'évaluation à des fins d'amélioration peuvent être renforcées. Un cadre d'évaluation intégré peut contribuer à améliorer l'enseignement et les résultats obtenus par les élèves.

Système : L'un des principaux objectifs de l'Irlande consiste à faire en sorte que les acteurs à l'échelon local et au niveau des établissements puissent satisfaire les objectifs de l'Éducation nationale. En raison de la crise économique, l'Irlande a dû faire face à des compressions budgétaires significatives dans l'éducation. Il importe, par conséquent, de maximiser les ressources pour que ni la qualité, ni l'équité du système n'en pâtissent.

Mesures prises en conséquence

- La stratégie nationale 2011-20 pour améliorer l'instruction des enfants et des jeunes, *National Strategy to improve Literacy and Numeracy among children and young people* (2011), vise à renforcer le bagage minimum des enfants et des adolescents.
- Le document *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers* (Formation initiale des enseignants : critères et lignes directrices pour les prestataires de programmes, 2011), élaboré par le Conseil de l'enseignement *(Teaching Council)*, a pour objet de clarifier les ressources (ou caractéristiques) des programmes de formation initiale, les processus que les futurs enseignants doivent suivre dans le cadre de ces programmes, et les résultats attendus.
- Les outils *School Self Evaluation: Guidelines for Primary School* (Auto-évaluation des établissements : lignes directrices pour le primaire, 2012) et *School Self Evaluation: Guidelines for Post-Primary Schools* (Auto-évaluation des établissements : lignes directrices pour le post-primaire, 2012) ont été mis en œuvre afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage.
- Le secteur de la formation continue, en Irlande, fait l'objet d'une réforme significative. Nouvelle autorité nationale en charge de ce type de formation, *SOLAS (An tSeirbhís Oideachais Leanúnaigh agus Scileanna, 2013)* assure la supervision et le financement des programmes afférents, avec 16 conseils de l'enseignement et de la formation (*Educational and Training Boards* – ETB, 2013) appelés à remplacer les 33 comités de formation professionnelle.
- Les *réformes de l'enseignement supérieur* (2011) visent à rationaliser les financements. Elles prévoient une augmentation régulière des frais de scolarité entre 2011 et 2015. De plus, une allocation accordée selon un critère de ressources et un nouveau *système de bourses d'études* visent à tempérer l'effet de la hausse des frais de scolarité pour les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Coup de projecteur : Améliorer les perspectives des élèves défavorisés

En 2005, le ministère (alors appelé de l'Éducation et des Sciences) a élaboré, avec *Delivering Equality of Opportunity in Schools* – DEIS (L'égalité des chances à l'école), un plan d'action national permanent en faveur de l'intégration scolaire. Ce plan comprend un système normalisé pour mettre en évidence le degré de handicap socio-économique subi par chaque établissement (sur le plan local) et un programme intégré de soutien qui procure aux établissements et aux groupes d'établissements ou aux collectivités des ressources et une aide supplémentaires, en fonction de ce handicap. Principales initiatives du plan DEIS :

- éducation préscolaire pour les collectivités défavorisées ;
- taux d'encadrement ciblé pour réduire la taille des classes dans les établissements primaires défavorisés ;
- accès à des enseignants/coordinateurs dans les établissements primaires en zones rurales ;
- professionnalisation des chefs d'établissement et des enseignants, et accès à un responsable administratif ;
- mesures pour cibler les lacunes dans les savoirs de base ;
- financement supplémentaire pour les manuels scolaires, en fonction du handicap ;
- soutien aux bibliothèques et aux bibliothécaires des établissements post-primaires présentant d'importants handicaps socio-économiques ;
- accès à des services de liaison avec la maison, l'école et la collectivité, et au *School Completion Programme* (programme d'achèvement des études) ;
- mesures visant à favoriser l'assiduité et la poursuite des études, et relever le niveau de formation, telles que des services d'orientation et de conseil ;
- choix plus large de contenus d'enseignement ; et
- accès optimisé à l'enseignement supérieur pour les élèves issus de milieux défavorisés.

L'ERC *(Educational Research Centre)*, centre de recherche pédagogique indépendant sur fonds publics, a évalué à deux reprises le programme dans 120 établissements bénéficiant du plan DEIS, d'abord en 2007, puis à nouveau en 2010. Ses conclusions mettent en évidence des progrès globaux en compréhension de l'écrit et en mathématiques aussi bien en zones urbaines qu'en zones rurales, les élèves des régions rurales accomplissant davantage de progrès que leurs pairs citadins. Les évaluations réalisées par le service d'inspection ont confirmé les résultats positifs du plan DEIS dans le primaire. Le ministère relève ses retombées favorables dans le post-primaire, où les taux de réussite sont en augmentation, passant de 68.2 % pour les cohortes 2001-07 à 80.1 % pour les cohortes 2006-12. Des évaluations complémentaires sont prévues afin de mieux cerner les spécificités de ce dispositif qui contribuent à l'obtention de ces résultats encourageants.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-25-fr

ISLANDE

Contexte

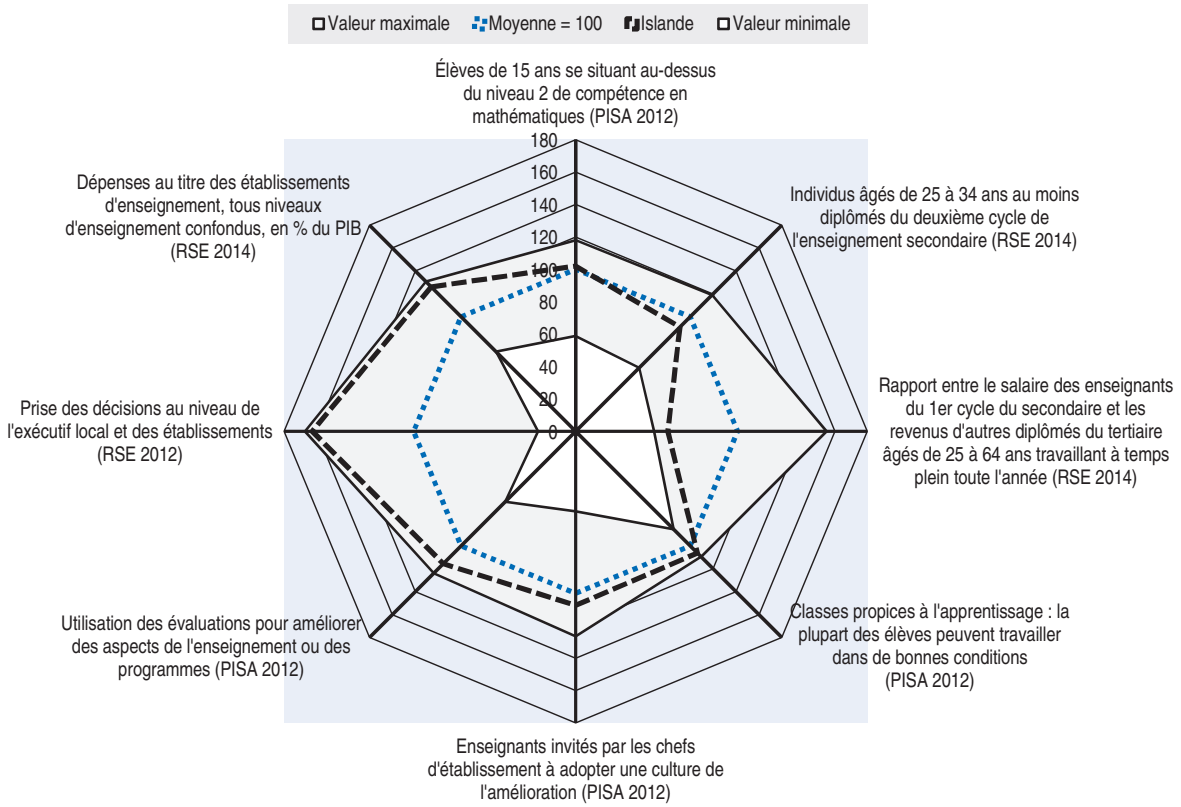
Élèves : Les résultats obtenus par l'Islande, dans les évaluations PISA 2012, sont proches de la moyenne de l'OCDE en mathématiques et inférieurs à celle-ci en sciences et en compréhension de l'écrit, avec des performances, dans ces trois domaines d'évaluation, en recul sur l'ensemble des enquêtes PISA. En Islande, l'influence exercée par le milieu socio-économique des élèves sur leurs résultats en mathématiques est l'une des plus faibles des pays de l'OCDE. L'éducation pré-primaire débute, en règle générale, à l'âge de 2 ans et le taux de préscolarisation des 3-4 ans est plus important que la moyenne. La scolarité, obligatoire et non sélective de 6 à 16 ans, couvre le primaire et le premier cycle du secondaire (il s'agit là de l'un des plus longs enseignements non sélectifs dans les pays de l'OCDE). La répartition des élèves par filières débute à l'âge de 16 ans, et certains mécanismes de sélection, tels que le choix de l'établissement, peuvent nuire à l'équité. Les diplômés du deuxième cycle du secondaire et les effectifs scolarisés dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) à ce niveau sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. La réadmission en filière générale du deuxième cycle du secondaire est assurée, comme l'atteste la proportion élevée d'élèves (particulièrement en EFP) âgés de plus de 20 ans justifiant d'une expérience sur le marché du travail. Les transitions entre les programmes professionnels du deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur peuvent parfois être entravées ou difficiles. La proportion de diplômés de l'enseignement supérieur n'est guère éloignée de la moyenne de l'OCDE, et le chômage est inférieur à la moyenne.

Établissements : Le degré d'autonomie des établissements d'enseignement islandais sur le plan de l'allocation des ressources, des programmes et des évaluations est supérieur à la moyenne de l'OCDE sur certains points, comme le recrutement et le licenciement des enseignants, mais aussi la mise en place de dispositifs pour l'évaluation des élèves. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent notamment par un nombre d'élèves par classe et un temps d'enseignement inférieurs à la moyenne. En Islande, une proportion d'enseignants inférieure à la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné. Les évaluations privilégient l'amélioration à la responsabilisation et en Islande, les élèves passent des examens nationaux en 4^{e}, 7^{e} et 10^{e} années d'études.

Système : La gouvernance du système éducatif est partagée entre les autorités centrales et locales. Le Parlement islandais, responsable du système scolaire, en définit les objectifs essentiels et le cadre administratif. Les communes sont chargées de l'enseignement pré-primaire et obligatoire, et la plupart des décisions pédagogiques dans le premier cycle du secondaire sont prises au niveau des établissements. L'État intervient au niveau des établissements du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement

supérieur. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) comptent parmi les plus élevées des pays de l'OCDE, la part des financements publics étant plus importante que la moyenne de l'OCDE. Par ailleurs, des prêts étudiants sont proposés dans l'enseignement supérieur et dans l'EFP du deuxième cycle du secondaire.

Graphique 12.17. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Islande**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur l'Islande a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171744

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : L'un des buts poursuivis par l'Islande consiste à améliorer l'acquisition des savoirs fondamentaux dans l'enseignement obligatoire et, en particulier, à élever la maîtrise de la langue et le niveau de formation chez les élèves issus de l'immigration. L'Islande, qui s'est aussi fixé pour objectif de favoriser l'intégration dans son système éducatif, du pré-primaire au deuxième cycle du secondaire, se propose d'accroître la proportion d'élèves entrant dans l'EFP et le système d'apprentissage.

Établissements : L'Islande estime également primordial d'améliorer la formation des enseignants et le développement professionnel. Au nombre de ses autres priorités figurent la mise en application du nouveau système d'évaluation des élèves instauré par les

nouvelles directives nationales relatives aux programmes, ainsi que le renforcement et le financement des évaluations externes à tous les niveaux d'établissements.

Système : L'Islande envisage d'opérer un regroupement de ses universités et d'intensifier la coopération entre communes. Le pays fait face à une problématique de financement compte tenu de la forte hausse des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur et du développement des programmes de post-licence, dans un contexte de compressions budgétaires qui ont eu des effets fâcheux sur la mise en application de la nouvelle législation et des nouvelles directives nationales relatives aux programmes.

Mesures prises en conséquence

- De *nouvelles directives nationales relatives aux programmes* pour l'éducation pré-primaire, l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur (2011-13), et un *cadre national des diplômes pour l'enseignement supérieur* (2007), ont été définis pour garantir la qualité de l'enseignement.
- Le Conseil pour la formation et le développement professionnel des enseignants, qui comprend des représentants du syndicat des enseignants, des organismes de formation des enseignants et du ministère de l'Éducation, a été créé (2012).
- L'Association des communes et le ministère de l'Éducation ont conclu un accord de coopération officiel sur le financement et la réalisation d'évaluations externes dans l'enseignement obligatoire (2011).
- Un Conseil en charge de la qualité des universités a été fondé (2012).

Coup de projecteur : Mobiliser la collectivité pour réinventer l'école islandaise

La réflexion sur la qualité dans les écoles élémentaires islandaises a bénéficié d'un ancrage local, dans le cadre de la stratégie gouvernementale « *Moving Iceland Forward* » à l'horizon 2020 (2010). Des assemblées nationales de citoyens ont étudié différentes solutions destinées à améliorer la qualité des écoles élémentaires et ont adressé leurs recommandations au comité de direction du projet « Moving Iceland Forward ». Ce projet a débouché sur l'élaboration d'une vision et la définition d'objectifs à la fois pour l'éducation et pour d'autres domaines de l'action publique.

ISRAËL

Contexte

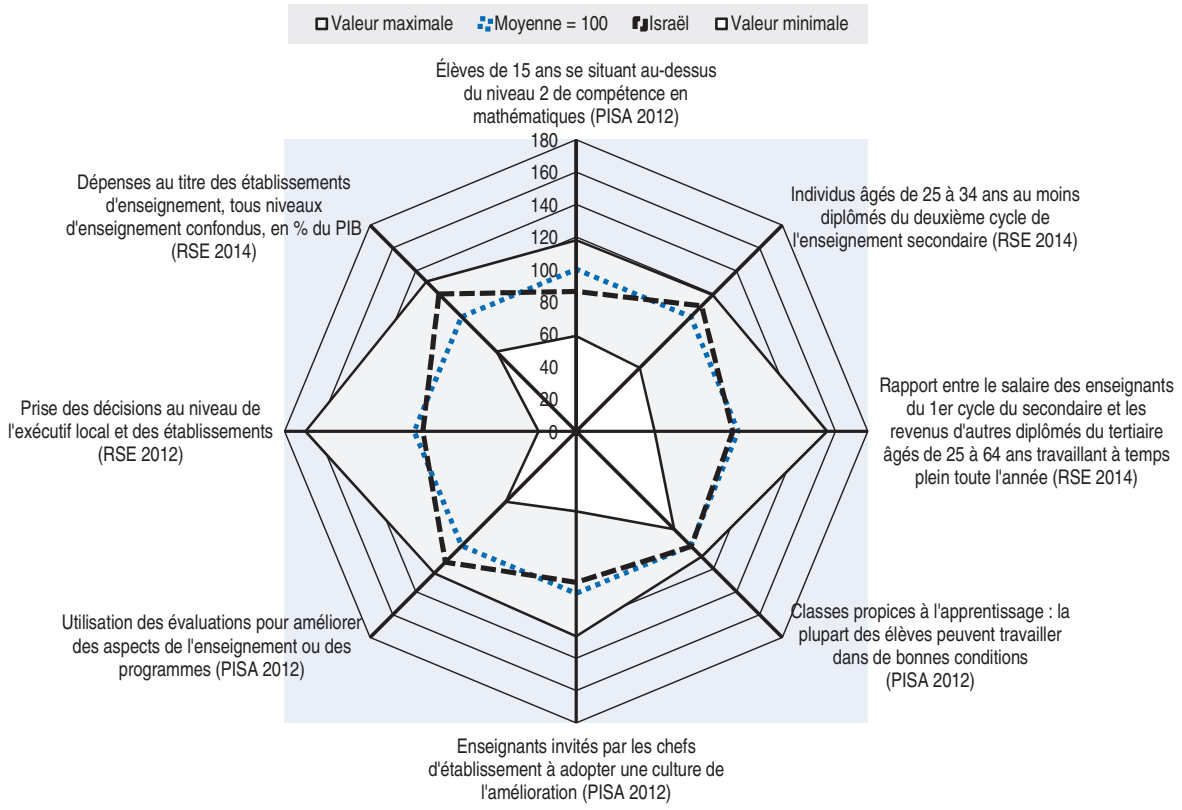
Élèves : Israël obtient, dans les évaluations PISA 2012, des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE, mais se distingue des autres pays de l'OCDE par de très nets progrès en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences sur l'ensemble des enquêtes PISA. S'agissant des résultats en mathématiques des élèves, si l'influence exercée par le milieu socio-économique est proche de la moyenne de l'OCDE, il existe, en Israël, de fortes disparités de performances d'un établissement à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'une même structure, et entre les différents groupes socio-économiques. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) débute, en règle générale, à l'âge de 3 ans, avec un taux de scolarisation des 3-4 ans supérieur à la moyenne de l'OCDE ; la scolarité est obligatoire de 5 à 18 ans. Le système éducatif israélien est hétérogène. Du primaire au post-secondaire, la répartition des élèves est, en règle générale, effectuée en six filières, trois pour la communauté hébraïque (écoles laïques, religieuses et ultra-orthodoxes) et trois pour les populations arabophones (minorités arabe, druze et bédouine). Les groupes de niveau et le choix de l'établissement sont également courants chez une majorité d'élèves de 15 ans. Si le taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) est inférieur à la moyenne, la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur est plus importante. Dans un contexte de crise économique, le chômage demeure inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Si l'autonomie des établissements d'enseignement israéliens sur le plan des programmes et des évaluations n'est guère éloignée de la moyenne de l'OCDE, elle est inférieure à celle-ci sur le plan de l'allocation des ressources. Les chefs d'établissement doivent être titulaires d'un diplôme spécial de l'enseignement supérieur, agréé par un institut spécialisé. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Par rapport aux autres pays de l'OCDE, les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent par un nombre d'élèves par classe supérieur à la moyenne, un salaire moins élevé (bien que quelque peu revalorisé depuis 2000), et un temps d'enseignement dans le primaire plus important que la moyenne et moindre dans le secondaire. En Israël, une proportion d'enseignants supérieure à la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné. Le cadre d'évaluation, bien structuré, s'appuie à la fois sur des outils internes et externes. Il existe deux examens externes de premier plan pour le suivi des acquis des élèves, le *Meitzav* (évaluation au niveau du système, en 2^{e}, 5^{e} et 8^{e} années) et le *Bagrut* (examen de fin d'études secondaires).

Système : Le système éducatif, en Israël, est régi par l'administration centrale. Alors que les établissements ont gagné en autonomie, c'est le ministère de l'Éducation qui définit la politique d'éducation, notamment dans le primaire et le secondaire. Les

dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financements privés plus élevée que cette dernière.

Graphique 12.18. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Israël**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*
Source : La note sur Israël a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171754

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Israël présente d'importants écarts entre les différentes catégories d'élèves en termes de résultats, du fait d'un système hétérogène et d'une dispersion relativement prononcée des origines socio-économiques et culturelles entre et à l'intérieur des établissements. Bien que tendant à promouvoir la diversité culturelle et à prendre en compte les lacunes des élèves, la répartition de ces derniers par filières ou en groupes, au même titre que le choix de l'établissement, sont autant de pratiques susceptibles d'accentuer les inégalités et de contribuer à la ségrégation sociale des élèves, faute d'encadrement adéquat. Autre point pour lequel Israël marque un intérêt : le renforcement de l'EFP dans le deuxième cycle du secondaire.

Établissements : Israël juge nécessaire d'assurer un enseignement de qualité au sein d'un système scolaire qui s'est considérablement développé, marqué par des changements dans la composition de sa population d'élèves. Cela suppose, pour le pays, d'étoffer son

corps enseignant dans une optique de qualité, de veiller à l'équité dans les conditions d'enseignement, et d'adapter le programme d'études et les pratiques enseignantes aux besoins du XXI^{e} siècle.

Système : Au nombre des actions mentionnées par Israël pour contribuer à réduire les écarts de résultats figurent l'accroissement de l'autonomie pédagogique et financière des établissements, ainsi que le soutien et le renforcement des capacités pour mener à bien ces tâches.

Mesures prises en conséquence

- Le *programme Nouvel Horizon* (*Ofek Hadash*) (2007) allonge le temps de travail hebdomadaire des enseignants dans le primaire et le premier cycle du secondaire afin de permettre un enseignement en petits groupes pour les élèves les plus faibles, en contrepartie d'une rémunération revalorisée (avec des salaires de départ plus élevés, malgré un tassement de l'échelle de rémunération). Ce programme a instauré une échelle des salaires spécifique, et plus généreuse, pour les chefs d'établissement, qui jouissent de surcroît d'une autonomie accrue (en ce qui concerne, par exemple, le recrutement, la titularisation et la promotion des enseignants, ou pour ce qui est d'entamer des procédures de licenciement à leur encontre). Avec cette réforme, les salaires des enseignants justifiant de 15 ans d'exercice ont bénéficié d'une *augmentation* annuelle de 7.9 % dans le primaire et de 8.5 % dans le premier cycle du secondaire en 2010-11 (soit la deuxième plus forte revalorisation dans les pays de l'OCDE). D'après une *évaluation* réalisée trois ans après son lancement, ce programme est bien en place dans les établissements et largement accepté par les enseignants et les chefs d'établissement, et les heures de soutien individualisé sont perçues comme utiles pour faire progresser les élèves. Cependant, les enseignants ont fait valoir une tendance au surmenage, ces heures s'inscrivant en sus du temps de cours, et enseignants et chefs d'établissement déplorent toujours l'absence d'infrastructures physiques adaptées ainsi que le manque d'autonomie.
- Le programme Nouvel Horizon fait intervenir des coordinateurs d'évaluation dans les établissements. Leur rôle consiste à aider les établissements à instaurer une culture de l'évaluation de l'apprentissage au quotidien, en les accompagnant pour définir leur besoins d'information, mettre en place divers instruments mesurant les acquis et les progrès des élèves, et interpréter les données recueillies à partir d'évaluations internes et externes. Ces coordinateurs en milieu scolaire doivent justifier d'une expérience dans l'enseignement et être titulaires d'un master en mesure et évaluation (ou dans une discipline autre dès lors qu'ils ont achevé une spécialisation universitaire en mesure).

Coup de projecteur : Attirer les diplômés de l'université vers la profession enseignante

Certains programmes se sont efforcés d'attirer des diplômés de niveau universitaire vers la profession enseignante en général, et vers les domaines scientifiques en particulier. Avec « Universitaires pour l'enseignement » (2008), les participants suivent un programme de formation intensive au métier d'enseignant (ils sont dispensés des frais de scolarité et perçoivent des indemnités mensuelles) ; ils enseignent ensuite à plein temps et s'engagent à enseigner durant trois ans. En plus du salaire ordinaire d'un enseignant, ils perçoivent un complément de rémunération et, au bout de trois ans, peuvent s'inscrire gratuitement en année de master, en échange d'un nouvel engagement de deux ans. D'autres dispositifs sont conçus pour attirer différents candidats dans la profession enseignante : « Les meilleurs étudiants pour l'enseignement » (pour attirer des étudiants bien notés, 2009), « Enseigner d'abord » (pour promouvoir l'enseignement en tant que carrière intermédiaire après l'obtention du diplôme d'études supérieures, 2010), « Pionniers de l'éducation » (pour encourager ceux qui travaillent déjà avec les jeunes dans d'autres contextes à devenir des enseignants) et le programme « Atidim » (pour encourager les enseignants en anglais et en sciences à exercer dans des régions isolées et défavorisées, 2002).

ITALIE

Contexte

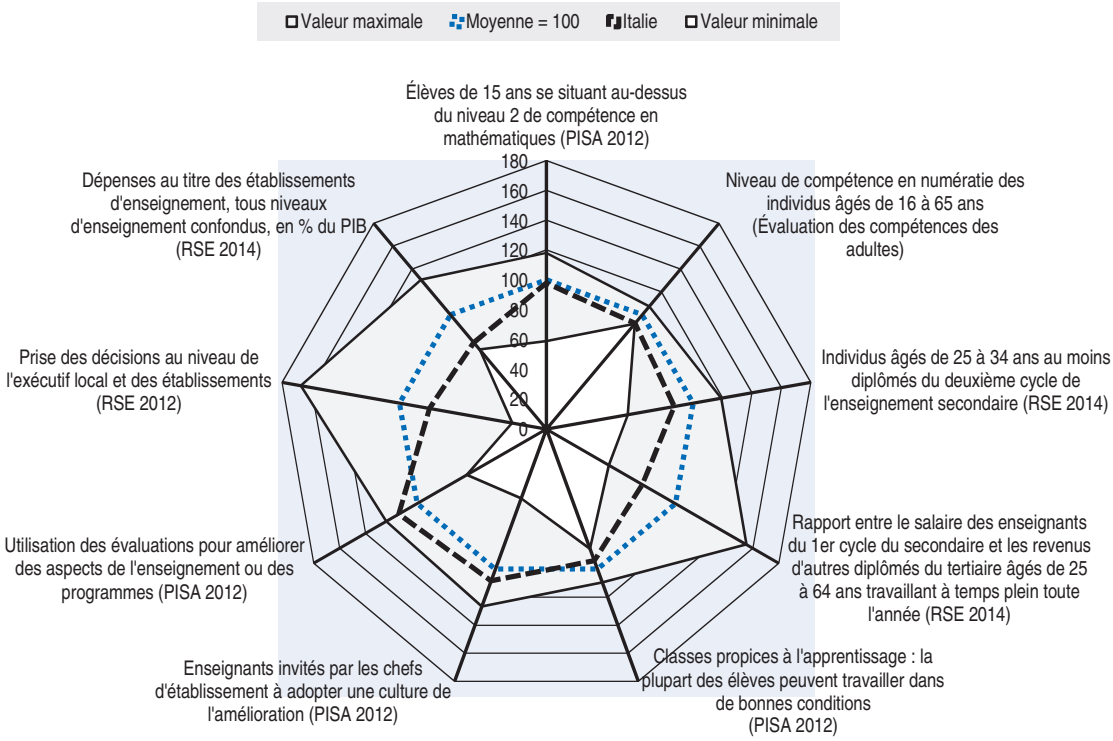
Élèves : Les résultats obtenus par l'Italie en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences restent en-deçà de la moyenne de l'OCDE dans les évaluations PISA 2012. Si des progrès ont été accomplis en mathématiques et en sciences sur l'ensemble des enquêtes PISA, les performances en compréhension de l'écrit demeurent stables. Le milieu socio-économique des élèves exerce une moins grande influence sur les résultats en mathématiques que dans d'autres pays de l'OCDE. Les effectifs des 3-4 ans dans l'éducation pré-primaire sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE et la scolarité, obligatoire de 6 à 16 ans, englobe le primaire, le premier cycle du secondaire et les deux premières années du deuxième cycle du secondaire. Des écarts sensibles de performances subsistent entre régions, et les élèves issus de l'immigration enregistrent de moins bons résultats que les autres. Si elles ne sont pas soigneusement encadrées, certaines politiques systémiques, comme l'orientation des élèves dès 14 ans (un an plus tôt que la moyenne de l'OCDE) et les taux élevés de redoublement, peuvent nuire à l'équité. Les pourcentages de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, en particulier dans les régions méridionales, malgré des taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) en deuxième cycle du secondaire plus importants. L'Évaluation des compétences des adultes établit que les compétences en littératie et en numératie sont plus élevées chez les jeunes (16-24 ans) que chez les 16-65 ans, mais s'inscrivent en-deçà de celles de leurs pairs dans d'autres pays. Sur le marché du travail, la demande de candidats employables possédant de hautes qualifications techniques demeure non pourvue, alors que le chômage global et celui des diplômés de l'enseignement supérieur sont plus importants que la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Les établissements d'enseignement italiens disposent, sur le plan de l'allocation des ressources (recrutement et licenciement d'enseignants), de l'un des plus faibles degrés d'autonomie des pays de l'OCDE, mais d'une autonomie supérieure à la moyenne en matière de programmes et d'évaluations (mise en place de politiques d'évaluation des élèves et choix des manuels scolaires, notamment). Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de six ans comportant un stage obligatoire, et réussir un concours pour embrasser la profession enseignante. Depuis dix ans, du fait des nouvelles procédures de recrutement, le taux de rotation des effectifs à la direction des établissements d'enseignement atteint 90 % environ. L'Italie est l'un des pays de l'OCDE qui compte le plus d'enseignants âgés d'au moins 50 ans. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent notamment par un nombre d'élèves par classe, un temps d'enseignement et une rémunération inférieurs à la moyenne. En Italie, si une proportion d'enseignants supérieure à la moyenne TALIS opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en

était donné, ceux qui estiment leur profession valorisée dans la société sont moins nombreux que la moyenne.

Système : L'éducation est sous la responsabilité partagée de l'administration centrale et des régions. La gouvernance du système éducatif est du ressort de l'administration centrale, qui définit des normes minimales et des principes fondamentaux au niveau national. Dans le premier cycle du secondaire, la plupart des décisions pédagogiques sont prises au niveau central et à celui des établissements. L'État alloue des fonds à ces derniers en tenant compte, entre autres facteurs, de leur type, des effectifs scolarisés et des ressources humaines. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, la part des financements publics étant supérieure à cette dernière.

Graphique 12.19. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Italie**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*
Source : La note sur l'Italie a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171764

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : L'Italie fait état de plusieurs défis : réduire les disparités régionales quant à l'acquisition des compétences essentielles, soutenir les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, lutter contre l'abandon prématuré de la scolarité et garantir l'achèvement de la scolarité obligatoire. Autre enjeu pour l'Italie : réduire le chômage des

jeunes et l'inadéquation des compétences, en s'attelant à la demande non pourvue de hautes qualifications techniques sur le marché du travail.

Établissements : Depuis quelques années, l'un des défis importants relevés par l'Italie consiste à transformer ses infrastructures obsolescentes, héritées du passé, en environnements d'apprentissage sûrs et stimulants. Autres enjeux décisifs : créer une culture de l'évaluation, mettre en place un système national d'évaluation des établissements et élaborer des normes nationales dans l'éducation.

Système : Au nombre des problématiques actuelles figurent la coordination entre l'État, les régions et les autorités locales, ainsi que le renforcement de l'autonomie des établissements. L'Italie recherche également les moyens d'améliorer l'efficience de ses dépenses, et s'attache à renforcer les processus de suivi et d'évaluation pour garantir la transparence financière des dépenses publiques.

Mesures prises en conséquence

- L'Italie a réformé, en 2012, son *programme national applicable aux niveaux de la Classification internationale type de l'éducation (CITE)*, de la petite enfance au premier cycle du secondaire (décret ministériel n°254/2012).
- Une réforme du deuxième cycle du secondaire, amorcée en 2010 et qui devrait être finalisée d'ici 2014/15, tend à réorganiser et simplifier les filières à ce niveau, qui se sont multipliées au cours des dernières décennies. Cette réforme limite les types de parcours, à partir des besoins diagnostiqués au niveau national et régional. L'EFP en deuxième cycle du secondaire est assurée par des instituts techniques et des cursus professionnels qui, parce qu'ils jouissent d'une certaine autonomie par rapport aux programmes, permettent de mieux satisfaire les exigences locales en matière d'emploi. Tous les cursus durent cinq ans (deux cycles de deux ans suivis d'une dernière année).
- De nouvelles filières d'EFP post-secondaire ont été mises sur pied, telles que les instituts techniques supérieurs (*Istituti Tecnici Superiori, ITS*, 2011). Par ailleurs, *un accord* entre l'État et les régions (2010) vise à garantir une conformité avec les niveaux minimum de performances stipulés dans le décret-loi n° 225/2005, ainsi qu'une cohérence entre le système d'enseignement professionnel national et le système de formation professionnelle régional.
- À la suite d'une vaste réforme de l'enseignement supérieur (loi n° 240/2010), un nouveau système d'assurance-qualité et d'agrément pour les établissements et programmes d'études a été mis en œuvre. Ce système comprend trois phases : 1) un agrément préalable ; 2) une homologation périodique ; et 3) une évaluation périodique. La loi n° 240/2010 a également pour objet d'intégrer entièrement la formation doctorale dans la grille des diplômes. Elle définit aussi des normes et critères auxquels doivent se conformer les établissements qui entendent proposer des programmes doctoraux, dont les critères d'homologation et d'assurance-qualité sont précisés par le décret ministériel n° 45/2013.
- La formation initiale des chefs d'établissement a, elle aussi, été réformée, et cette étape obligatoire est à présent dispensée par la *Scuola Nazionale dell'Amministrazione* (École nationale d'administration, 2013). De plus, une vaste réforme de la formation initiale des enseignants (décret ministériel n° 249/2010), du pré-primaire au deuxième cycle du secondaire aux niveaux 0-3, est en cours pour en améliorer l'organisation (sélection des candidats, qualité de la formation et homologation).

- L'Italie a mis en place un financement fondé sur les performances dans l'enseignement supérieur. Le Fonds d'exploitation (*Fondo di finanziamento ordinario*, FFO) verse un montant forfaitaire aux universités (86 % en 2013), et le reste de la dotation (13.5 % en 2013) est conditionné par les effectifs d'âge théorique normal inscrits et les résultats de recherche. Le Fonds de planification pluriannuelle (*Fondo per la Programmazione*) finance les initiatives qui relèvent du Plan stratégique pluriannuel du ministère (loi n° 240/2010).

Coup de projecteur : Mise en place d'un système d'évaluation national

Le nouveau système d'évaluation national (*Sistema Nazionale di Valutazione*, SNV, 2013) est coordonné par l'Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation (*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*, *INVALSI*, 2004), l'Institut national de la documentation, de l'innovation et de la recherche en éducation (*Istituto nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa,* INDIRE) et le service d'inspection. Les établissements d'enseignement sont considérés comme des acteurs importants du processus d'évaluation. La réglementation entrera en vigueur à compter de 2014 et s'appuiera sur l'expérience réussie du projet pilote *VALES* (*Valutazione e Sviluppo Scuola),* dans le cadre duquel certains établissements d'enseignement ont participé de leur propre initiative à un processus d'évaluation de leur direction et de leurs performances.

Le processus d'évaluation des établissements se déroulera en quatre phases : 1) l'établissement s'auto-évaluera ; 2) avec le concours d'une équipe coordonnée, le chef d'établissement complètera le rapport d'auto-évaluation exposant des jugements évaluatifs, fondés sur des données probantes, relatifs aux points forts de l'établissement et aux aspects perfectibles ; 3) ce rapport étayera les travaux d'une équipe d'experts qui se chargera de l'évaluation externe, dont les conclusions seront utilisées par l'établissement à l'appui de son plan d'amélioration et de ses objectifs de perfectionnement, avec le concours de l'INDIRE ou d'autres organismes compétents ; et 4) les résultats seront publiés et diffusés. Le rapport d'auto-évaluation de l'établissement et les objectifs d'amélioration serviront de base à l'évaluation des chefs d'établissement. L'INVALSI a également opéré un déploiement complet de tests normalisés ayant trait aux savoirs fondamentaux dans le primaire et le premier cycle du secondaire (2^{e}, 5^{e}, 8^{e} et 10^{e} années), dans le cadre du système d'évaluation national (2008). Si la mise en service de tests de ce type en 6^{e} année a été interrompue récemment (2013), leur application en 13^{e} année n'est pas encore concrétisée.

JAPON

Contexte

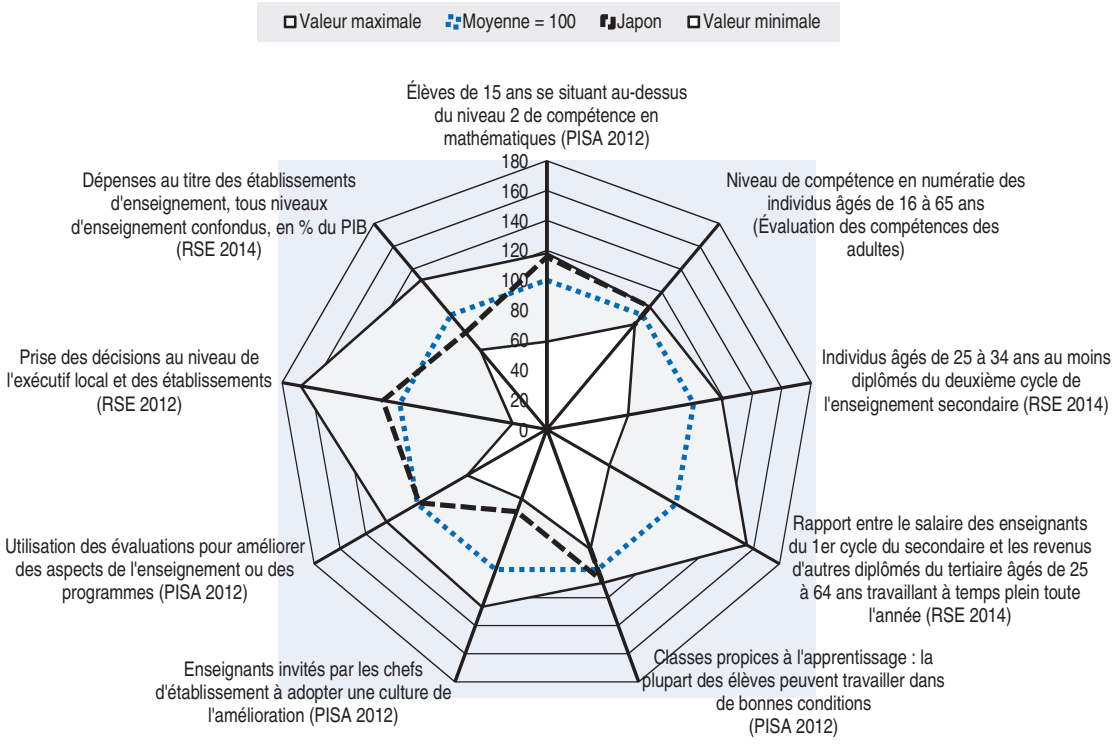
Élèves : Le Japon se classe parmi les pays les plus performants dans les évaluations PISA 2012 en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit, avec des progrès en compréhension de l'écrit et en sciences, et des résultats stables en mathématiques sur l'ensemble des enquêtes PISA. Par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE, le milieu socio-économique exerce une moins grande influence sur les résultats obtenus par les élèves. Plusieurs dispositifs ont été adoptés par le Japon en vue de favoriser l'équité dans l'éducation. L'éducation pré-primaire débute, en règle générale, à l'âge de 3 ans, et les effectifs scolarisés chez les 3-4 ans sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (encore qu'ils le sont surtout dans des établissements privés). La période de scolarité obligatoire, de 6 à 15 ans, couvre le primaire et le premier cycle du secondaire. Le choix de l'établissement est limité, avec une orientation tardive à l'âge de 15 ans et un redoublement inexistant. Le Japon compte, par ailleurs, une proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire supérieure à la moyenne, même si les effectifs scolarisés dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) à ce niveau s'inscrivent en-deçà de la moyenne de l'OCDE. Ceux qui ont une formation de l'enseignement supérieur sont plus nombreux que la moyenne avec, parmi eux, une part conséquente d'adultes diplômés de cursus plus techniques. D'après l'Évaluation des compétences des adultes, les compétences des 16-65 ans en littératie et en numératie sont élevées par comparaison avec d'autres pays, et les compétences en littératie le sont encore davantage chez les 16-24 ans. Par ailleurs, le chômage demeure inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Si le degré d'autonomie dont bénéficient les établissements d'enseignement japonais est inférieur à la moyenne de l'OCDE sur le plan de l'allocation des ressources (recrutement et licenciement d'enseignants, par exemple), il est le plus élevé des pays de l'OCDE en ce qui concerne les programmes et les dispositifs d'évaluation des élèves. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Leur charge d'enseignement, ainsi que celle de leurs collègues qui exercent dans le primaire, est inférieure à la moyenne pour un nombre d'élèves par classe supérieur à la moyenne. Les enseignants du premier cycle du secondaire au Japon sont également, de tous les pays qui participent à l'enquête TALIS, ceux qui effectuent le plus d'heures. Au Japon, une proportion d'enseignants inférieure à la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné. L'évaluation des établissements s'articule, au niveau local, autour d'une évaluation externe par la collectivité et d'une auto-évaluation des enseignants.

Système : Le pouvoir décisionnel dans le système éducatif au Japon appartient aux autorités centrales et locales. Le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) est la principale instance en charge de l'éducation, la

plupart des décisions dans le premier cycle du secondaire étant prises à l'échelle régionale ou locale. Les décisions pédagogiques, à ce niveau d'enseignement, sont en majorité le fait des administrations régionales et locales et des établissements. La part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement (tous niveaux d'enseignement confondus) est inférieure à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financements privés plus élevée que cette dernière. Compte tenu du nombre élevé de personnes accédant à l'enseignement supérieur au Japon, le pays enregistre une demande croissante de prêts publics et de bourses.

Graphique 12.20. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Japon**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur le Japon a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171774

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Le Japon estime décisif de continuer à former les travailleurs qualifiés de demain dans un contexte marqué par la mondialisation et une population d'âge actif décroissante. Par ailleurs, le Japon juge le passage de l'école à la vie active de plus en plus délicat, ce qui donne lieu à des taux élevés de jeunes très bien formés déscolarisés et inactifs. Pour faire face à ces enjeux, le Japon entend, entre autres priorités, accroître la faculté d'adaptation de l'enseignement supérieur aux exigences d'un environnement mondialisé.

Établissements : Le Japon veut s'entourer d'enseignants talentueux, motivés et ingénieux pour rehausser la qualité de l'enseignement et doter les élèves des compétences leur permettant d'affronter un marché mondialisé. Parmi les autres objectifs retenus par le Japon pour améliorer l'éducation figurent le développement de la gestion d'établissement et de l'évaluation du système éducatif, un soutien à une plus grande autonomie des établissements, et une meilleure communication avec les parents et la collectivité locale sur les activités scolaires.

Système : Le Japon se montre très soucieux d'associer la collectivité locale à l'éducation des enfants. Abstraction faite de la situation financière des administrations locales, le Japon entend préserver l'égalité des chances et assurer des normes d'enseignement obligatoire pour tous, mais aussi se procurer les fonds pour réaliser les objectifs et mettre en application les mesures introduites dans le Plan fondamental pour la promotion de l'éducation (2013).

Mesures prises en conséquence

- Le projet visant à *promouvoir les activités éducatives par la coopération entre établissements d'enseignement, familles et collectivité* (2007) assure les activités en question grâce à des bénévoles justifiant d'une riche expérience sociale.
- S'appuyant sur le rapport « Orientation et enseignement professionnels dans les écoles de l'avenir » du Conseil central de l'éducation (2011), le MEXT a proposé des *lignes directrices pour développer l'EFP au Japon*.
- Le MEXT mobilise des ressources budgétaires et systémiques à l'appui des principales universités japonaises afin de leur permettre de rivaliser sur la scène internationale, dans le cadre de l'Initiative pour l'internationalisation de l'université (2014). Le Japon a pour but de multiplier par deux le nombre d'étudiants japonais à l'étranger d'ici 2020, conformément à sa *stratégie de revitalisation économique*. Parmi les mesures prises figurent un nouveau système de coopération entre secteurs public et privé destiné à accompagner les Japonais qui poursuivent des études à l'étranger, ainsi que l'initiative « Le Japon à l'heure de la mondialisation » (2012), dans le cadre de laquelle le MEXT épaule les universités aux fins de doter les étudiants de solides compétences en langues étrangères et en communication.
- L'État a lancé le Programme pour l'accueil de 300 000 étudiants en mobilité internationale (2008) afin de porter à 300 000 le nombre d'étudiants étrangers au Japon, et œuvre actuellement à l'admission de non-ressortissants très performants au sein des universités japonaises. La stratégie de revitalisation économique s'attachera également à accroître le nombre d'étudiants étrangers au Japon.
- Le Plan fondamental pour la promotion de l'éducation (2013) définit de grands axes d'investissement. À partir de données de référence glanées dans les pays de l'OCDE, ce plan expose les mesures permettant de dégager les ressources financières nécessaires à la réalisation des objectifs et des réformes définis. Il clarifie également le processus d'évaluation des progrès réalisés.
- Le MEXT a étoffé le *programme de bourses sous forme de prêts* dans l'enseignement supérieur et introduit un prêt sans intérêt de ce type, couplé à un dispositif de remboursement conditionné à la perception des revenus futurs (2012), en vue d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur.

- Après le séisme de 2011 a été créé le projet de l'École OCDE-Tohoku à l'appui d'innovations locales visant à développer la capacité d'adaptation, la créativité et les compétences du XXI^{e} siècle chez la centaine d'élèves de cette région. L'université de Fukushima, avec le concours de l'OCDE, a concrétisé ce projet, perçu comme un excellent moyen de transformer l'éducation par une pédagogie fondée sur les projets à partir d'une problématique concrète, associant initiatives ascendantes, qualités d'initiative et mobilisation des populations. Ce projet, qui s'inscrira dans une démarche internationale, s'attachera à faire naître des innovations sur le plan local pour apporter des solutions aux défis mondiaux à relever à l'horizon 2030.

Coup de projecteur : Définition de lignes directrices relatives au programme d'enseignement

Le ministère de l'Éducation (MEXT) a remanié le cursus des études (学習指導要領), qui fait office de norme fondamentale pour le programme scolaire (en 2008, pour les écoles élémentaires et les établissements du premier cycle du secondaire, et en 2009 pour les établissements du deuxième cycle du secondaire) en vue de consolider le socle de connaissances des élèves et d'accroître leurs compétences et leur capacité de raisonnement et de communication. Cette refonte a fait suite à la publication de plusieurs études, notamment PISA, révélant une régression des résultats obtenus par les élèves du Japon dans divers domaines : compréhension de l'écrit, application des connaissances théoriques et pratiques, désir d'apprendre, façon d'étudier et hygiène de vie, confiance en eux et en l'avenir, et force physique.

Les lignes directrices révisées s'articulent autour d'un précepte central : communiquer un *appétit de vivre*. Les élèves sont censés acquérir de solides connaissances théoriques et pratiques de base, développer leurs capacités à raisonner, à décider et à s'exprimer, puis mobiliser ces compétences et aptitudes pour résoudre des problèmes. Ces lignes directrices renforcent les enseignements en langues, mathématiques et sciences, et augmentent les heures de cours en classe. Elles visent également à favoriser l'épanouissement psychologique et physique en mettant l'accent sur la morale et l'éducation physique.

LUXEMBOURG

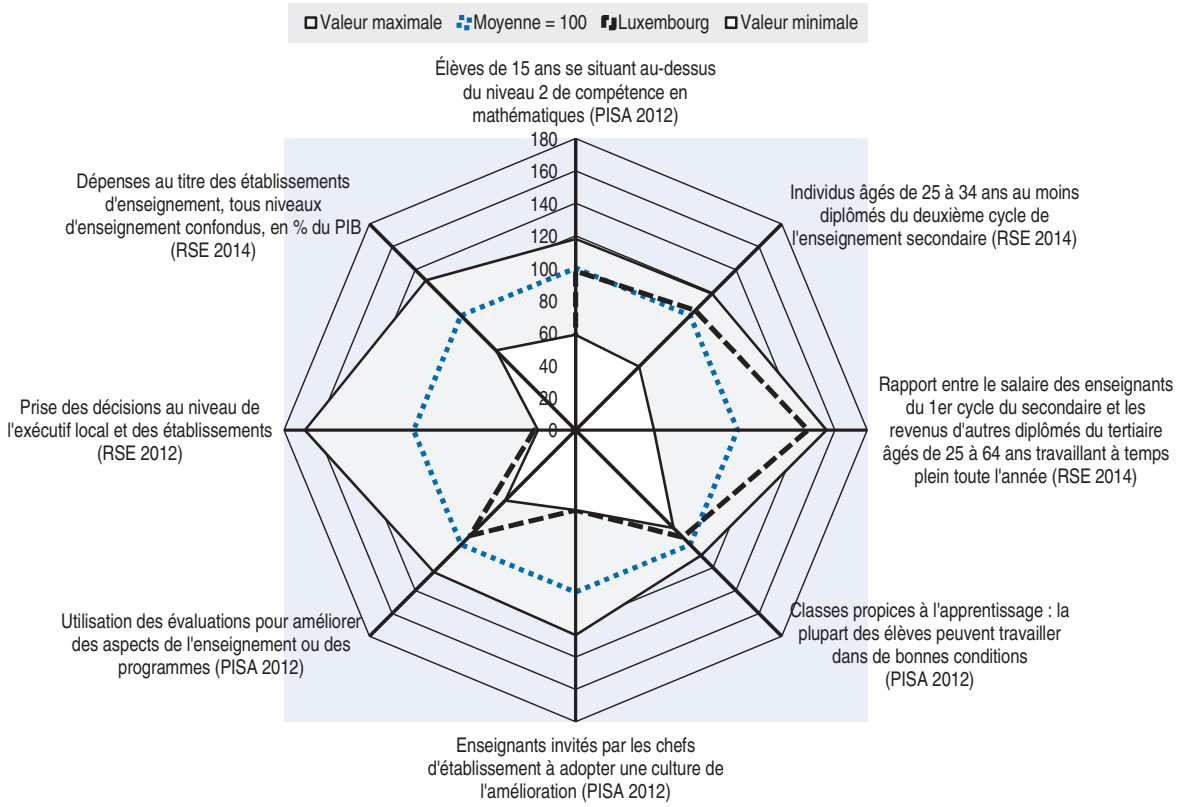
Contexte

Élèves : Le Luxembourg enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats légèrement inférieurs à la moyenne de l'OCDE marqués, par rapport à cette moyenne, par une plus grande influence du milieu socio-économique sur les résultats en mathématiques. Sur l'ensemble des enquêtes PISA, le Grand-duché a accompli des progrès en compréhension de l'écrit, tandis que ses performances en mathématiques et en sciences sont demeurées stables. Le pays a pris certaines mesures qui favorisent l'équité. L'éducation pré-primaire débute en règle générale à l'âge de 3 ans, et la proportion d'enfants de 3-4 ans inscrits dans les structures correspondantes est supérieure à la moyenne. Obligatoire de 4 à 16 ans, la scolarité couvre intégralement le primaire et le premier cycle du secondaire et, partiellement, le pré-primaire et le deuxième cycle du secondaire. Les mécanismes de sélection des élèves, le taux de redoublement élevé, le choix de l'établissement et l'orientation précoce dès 13 ans peuvent nuire à l'équité s'ils ne sont pas soigneusement encadrés. Si la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est proche de la moyenne de l'OCDE, les effectifs des programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP), qui donnent accès à l'enseignement supérieur, sont plus importants au Luxembourg que la moyenne. Les réformes actuelles visent à rendre plus perméable un système EFP cloisonné. La proportion d'élèves justifiant d'un niveau d'études supérieures est plus élevée que la moyenne de l'OCDE. Parmi ceux qui accèdent au marché du travail, il y a peu de chômage.

Établissements : Le degré d'autonomie acquis par les établissements d'enseignement luxembourgeois se situe en-deçà de la moyenne de l'OCDE, tant pour ce qui est de l'allocation des ressources (notamment le recrutement et le licenciement des enseignants) que des décisions concernant les programmes et les évaluations. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de 6.5 ans comportant un stage obligatoire, réussir le concours de professorat et s'engager dans une formation continue. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent notamment par un nombre d'élèves relativement faible par classe, un temps d'enseignement supérieur à la moyenne de l'OCDE et le salaire le plus élevé des pays de l'OCDE. Le système éducatif est dépourvu d'un cadre exposant clairement les objectifs et compétences en matière d'évaluation.

Système : L'État est responsable de l'éducation. Le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, chargé de la planification et de la gestion de l'enseignement scolaire, définit les priorités de la politique d'éducation. Dans le premier cycle du secondaire, la plupart des décisions en matière de scolarité sont prises par l'exécutif central.

Graphique 12.21. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Luxembourg**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur le Luxembourg a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171786

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Le Luxembourg se fixe comme principal objectif de donner aux élèves le temps d'acquérir les compétences requises pour réaliser leur plein potentiel, quelle que soit leur situation de départ. Il s'agit, entre autres priorités, d'adapter l'enseignement élémentaire aux besoins d'une société moderne, en constante évolution, et l'enseignement professionnel aux qualifications exigées sur le marché du travail.

Établissements : Le Luxembourg estime également important d'accroître l'autonomie des établissements d'enseignement et d'intensifier l'usage des Plans de réussite scolaire. Autres points qu'il juge intéressants : encourager l'implication parentale et développer de nouvelles pistes de réflexion pour les rapports d'évaluation.

Système : Le Luxembourg entend développer l'autonomie des établissements d'enseignement afin d'adapter les méthodes pédagogiques aux besoins des élèves. Parmi les autres enjeux relevés figurent la répartition infranationale du pouvoir décisionnel et la coopération, ainsi que l'objectif de financer la réalisation des missions de l'enseignement primaire et secondaire aux termes de la loi relative à l'obligation scolaire (2009).

Mesures prises en conséquence

- La *réforme de l'obligation scolaire* (2009) définit de nouveaux cycles d'apprentissage. Le découpage traditionnel en années scolaires est ainsi remplacé par des cycles d'apprentissage d'une durée de deux ans. Leur structure a pour objet d'aider les enseignants à adapter individuellement le cadre pédagogique aux rythmes et aux besoins de leurs élèves, et à donner à ces derniers davantage de temps pour acquérir les compétences requises. De plus, cette réforme :
  - accorde davantage d'autonomie aux établissements, libres de prendre diverses initiatives et de choisir les matériels didactiques, chaque établissement devant élaborer un plan de réussite scolaire définissant ses objectifs en fonction des besoins et des caractéristiques de ses élèves ;
  - vise à mettre les parents à contribution, en normalisant leur information, notamment par l'organisation régulière de réunions entre enseignants et parents ;
  - propose une nouvelle approche de l'évaluation, les élèves étant évalués en cours et en fin de cycle, et les acquis de chaque élève documentés dans un dossier pour suivre leurs progrès.
- L'État et le secteur des entreprises collaborent au sein du Comité à la formation professionnelle afin de s'assurer que les programmes d'EFP cadrent avec les besoins sur le marché du travail. Les programmes sont élaborés par des commissions nationales de formation, composées de représentants des établissements secondaires et de représentants du secteur des entreprises (*Réforme de la formation professionnelle*, 2008).
- Les règles de financement valables pour les services de l'État à gestion séparée s'appliquent aux établissements d'enseignement secondaire. Leurs ressources se composent d'une subvention publique, du report à nouveau de l'exercice précédent, des revenus provenant des services fournis ou d'autres recettes d'exploitation et dons et legs (*Loi portant sur l'organisation des lycées et lycées techniques*, 2004).
- Le Rapport-Lycée institué par l'Agence pour le développement de la qualité scolaire sert à assurer un suivi de la qualité et des résultats obtenus dans les établissements secondaires (*Loi portant sur organisation des lycées et lycées techniques,* 2004).

Coup de projecteur : Encourager les partenariats pour améliorer l'administration des établissements

Dans le cadre de la réforme de l'obligation scolaire (2009), l'administration des établissements d'enseignement est assurée en partenariat par les autorités communales, le personnel enseignant et les parents. Cette réforme a introduit la création, dans chaque établissement, d'un Comité d'école composé de membres élus par et parmi le corps enseignant. Ce Comité a pour missions d'effectuer des propositions concernant l'organisation et le budget de l'école, d'élaborer le plan de réussite scolaire et de déterminer les besoins en formation des enseignants. Les représentants des parents se réunissent avec le Comité d'école au moins trois fois par an pour discuter ou organiser des manifestations communes.

Le Conseil communal règle les questions d'organisation et alloue des fonds aux infrastructures scolaires. La Commission scolaire communale sert de cadre à la coopération entre établissements, parents et autorités communales. Elle émet un avis sur les plans de réussite scolaire et les propositions concernant le budget des établissements, assure le suivi de la mise en œuvre des plans de réussite et organise des activités périscolaires. La Commission scolaire nationale, elle, est le cadre de coopération à l'échelon national. Elle propose au ministre de l'Éducation des réformes, axes de recherche et formations à l'enseignement. Les établissements sont contrôlés par des inspecteurs d'arrondissement nommés par le ministère. Chaque inspecteur coordonne les activités des présidents de Comités d'école, administre la Commission d'inclusion scolaire (CIS) et dicte ses instructions aux équipes multiprofessionnelles.

MEXIQUE

Contexte

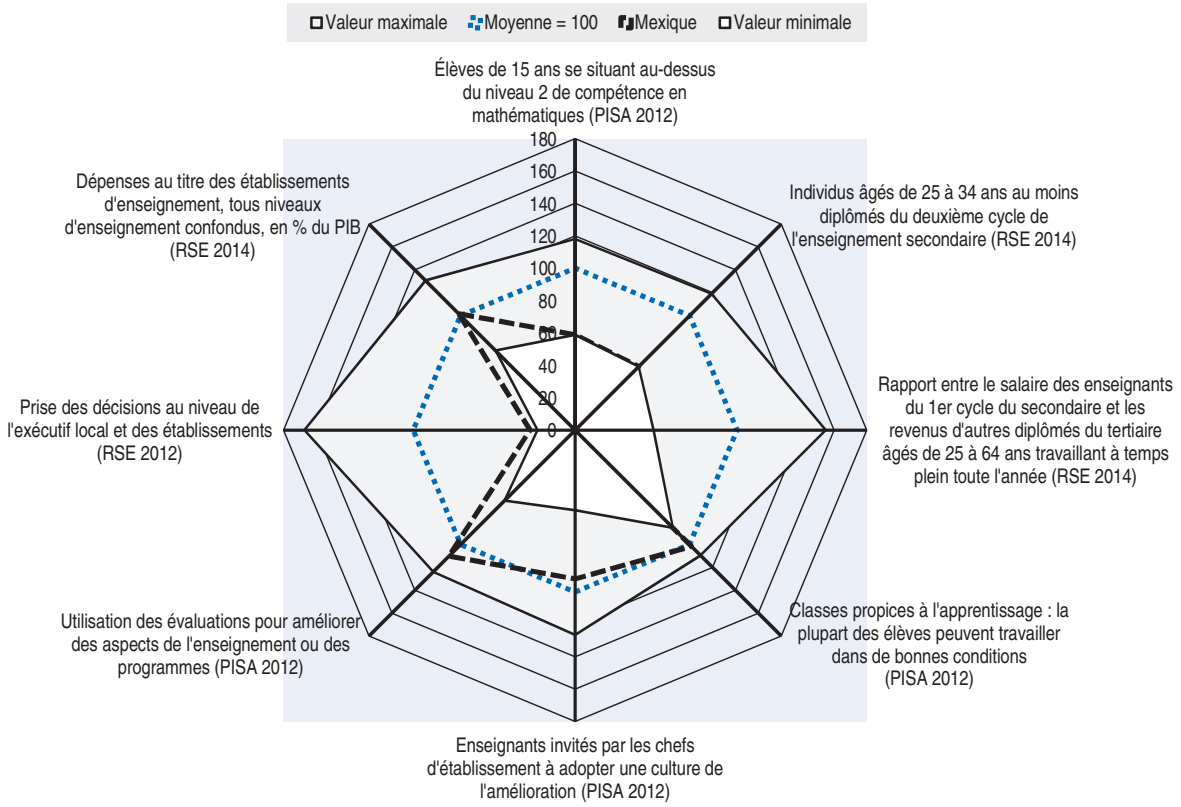
Élèves : Le Mexique fait partie des rares pays à avoir accompli des progrès tant sur le plan de l'équité que de la qualité dans les évaluations PISA 2012. Bien que ses performances demeurent en-deçà de la moyenne de l'OCDE en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit, sur l'ensemble des enquêtes PISA, les résultats du Mexique se sont améliorés en mathématiques et en compréhension de l'écrit, et sont restés stables en sciences. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, le niveau socio-économique des élèves et des établissements a exercé une moins grande influence sur leurs résultats aux évaluations PISA 2012, attestant d'une plus grande égalité des chances face à l'éducation. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) débute, en règle générale, à l'âge de 4-5 ans, et le taux de préscolarisation des 3-4 ans est inférieur à la moyenne de l'OCDE. La scolarité au Mexique est obligatoire de 4 à 15 ans. Le redoublement est élevé et, dans le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, l'écart avec d'autres pays de l'OCDE est marqué s'agissant des niveaux de formation, des effectifs scolarisés, des taux d'obtention d'un diplôme et des performances. De nouveaux programmes du deuxième cycle du secondaire ouvrent des possibilités d'apprentissage dans des régions isolées et le baccalauréat technologique a été réformé. Dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) du deuxième cycle du secondaire, les taux de scolarisation sont parmi les plus faibles des pays de l'OCDE ; à noter l'insuffisance de liens entre EFP et employeurs, et la faiblesse des investissements réalisés par les entreprises dans ce secteur. Le chômage est faible par comparaison avec la moyenne de l'OCDE. Un quart des 15-29 ans étaient non scolarisés et sans emploi en 2012.

Établissements : Le degré d'autonomie des établissements d'enseignement mexicains, tant en matière de programmes et d'évaluations que sur le plan de l'allocation des ressources, est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Au Mexique, les enseignants du premier cycle du secondaire suivent une formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent par un temps d'enseignement et un nombre d'élèves par classe supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Par ailleurs, une proportion d'enseignants supérieure à la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné. En ce qui concerne l'amélioration des établissements, certains problèmes de fond persistent, comme les procédures de sélection et d'affectation des enseignants, le juste équilibre à trouver entre évaluations formatives et sommatives les concernant, la qualité des programmes de formation des enseignants et celle de l'enseignement dispensé devant la classe, sans oublier l'étude des mesures incitatives destinées à améliorer les performances.

Système : La gouvernance du système éducatif, au Mexique, est partagée entre les autorités centrales et régionales. Dans le cadre du système fédéral, le gouvernement

accorde la priorité à l'éducation et fixe des objectifs au moyen d'accords et de pactes conclus avec les États et les principales parties prenantes. Étant donné que les 31 États fédérés exploitent tous des services d'enseignement et que les normes administratives varient d'un État à l'autre, il faut renforcer les capacités pour assurer une mise en œuvre fructueuse des dispositifs. Face au syndicat national des professionnels de l'enseignement (*Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, SNTE), qui compte des sections locales dans chaque État et intervient sur les questions relevant des politiques d'éducation, l'État fédéral s'emploie actuellement à opérer un rééquilibrage des rôles. La plupart des décisions dans le premier cycle du secondaire sont prises par les administrations centrale ou locales. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financements privés plus importante que cette dernière.

Graphique 12.22. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Mexique**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur le Mexique a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Mexique* (OCDE, 2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171798

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Le Mexique s'emploie à améliorer les résultats et les niveaux de formation dans l'enseignement obligatoire. Des écarts de résultats et de réussite conséquents persistent, en particulier chez les populations indigènes et d'origine socio-économique

modeste. Les politiques systémiques doivent s'attacher principalement à améliorer la réussite des élèves issus de milieux divers et à assurer un enseignement de qualité dans l'ensemble des établissements, y compris dans le deuxième cycle du secondaire et l'EFP.

Établissements : Le Mexique remanie également ses pratiques d'évaluation, en particulier celles concernant les élèves et les enseignants. Il estime décisif de renforcer la qualité de l'enseignement, de professionnaliser les chefs d'établissement et de veiller à la transparence de la gouvernance et des financements à l'échelle du système.

Système : Équilibrer la gouvernance centrale et régionale, et assurer une participation efficace des parties prenantes constituent des enjeux clés. Le Mexique rencontre, en outre, un certain nombre de difficultés pour parvenir à un financement transparent et équitable des élèves et des établissements.

Mesures prises en conséquence

- Parmi les efforts déployés pour améliorer la qualité et la couverture de l'EAJE figurent la création de crèches en zones urbaines pour les enfants de parents actifs à faible revenu (2007), l'instauration d'un système national de centres de garde et la mise au point d'un programme éducatif-cadre facilitant, pour les structures d'EAJE, l'élaboration de leur propre programme.
- Le Mexique a rendu le deuxième cycle de l'enseignement secondaire obligatoire en 2012 (dans l'objectif d'atteindre une scolarisation universelle d'ici 2022).
- Le Système national du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (*Sistema Nacional de Bachillerato*, 2009) poursuit un double objectif : améliorer l'orientation scolaire et l'offre éducative ; et fournir un dispositif de suivi et des mécanismes pour assurer ce niveau d'enseignement.
- Le Programme Écoles décentes (*Programa Escuelas Dignas*, 2013) entend moderniser l'infrastructure des établissements, en ciblant sept critères essentiels au nombre desquels figure la mise en place d'environnements d'apprentissage sûrs et salubres, correctement meublés et équipés. Ce programme comprend trois volets : 1) diagnostic de l'infrastructure et des ressources de l'établissement ; 2) allocation de fonds au cas par cas afin d'inciter les établissements à se conformer à trois des sept critères au moins ; et 3) délivrance d'un certificat de conformité par l'Instituto Nacional de la Infraestructura Fisica Educativa (INIFED). La collectivité est ensuite responsable de l'entretien des établissements.
- Les conseils de participation sociale à l'éducation (*Consejos Escolares de Participación Social*, 2009) ont été renforcés, passant de 4 % à 44 % entre 2009 et 2010, afin de mobiliser les parents et la collectivité. Ces conseils d'établissement se composent de parents, chefs d'établissement, enseignants, représentants syndicaux, anciens élèves et membres de la collectivité.

Coup de projecteur : Étendre la couverture de l'éducation et améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les établissements

Une réforme constitutionnelle engagée au Mexique (2012) a assigné certains objectifs à l'éducation : étendre sa couverture dans le deuxième cycle du secondaire (80 %) et dans l'enseignement supérieur (40 %) ; améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage en conférant davantage d'autonomie aux établissements et en instaurant des établissements dispensant un enseignement à temps complet ; créer un service professionnel de l'enseignement ; et favoriser le perfectionnement du système par davantage de transparence et une autorité d'évaluation intégrée. Dans le cadre de cette réforme constitutionnelle, diverses mesures ont été adoptées.

La nouvelle législation en faveur de l'intégration d'un service professionnel de l'enseignement (2013) vise à regrouper et actualiser les différents éléments liés à la profession enseignante. Parmi les nouveaux dispositifs adoptés figurent : 1) une initiation pratique durant les deux premières années d'exercice de la profession ; 2) les grands axes d'une procédure d'évaluation applicable à l'ensemble des enseignants ; et 3) de nouveaux mécanismes d'incitation horizontale destinés à compléter ou remplacer les différents programmes non obligatoires actuellement proposés (par exemple, le *Carrera Magisterial* et le programme d'incitations pour la qualité de l'enseignement).

Pour exercer le métier d'enseignant, les candidats devront être retenus au terme d'une procédure de sélection publique (*concurso*). Durant les deux premières années, un mentor sera détaché auprès des enseignants qui, pour être confirmés dans leurs fonctions, devront être évalués positivement. Aux fins d'évaluer leurs compétences et de valider leur développement professionnel, un nouveau système d'évaluation obligatoire a, de surcroît, été mis en place pour les enseignants, les chefs d'établissement et les surveillants. Si la première ou la deuxième évaluation d'un enseignant ne donne pas satisfaction, celui-ci bénéficiera d'une remise à niveau individualisée ; un troisième échec entraînera son licenciement. L'Institut national pour l'évaluation du système éducatif (*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE*) définira précisément les outils d'évaluation formative.

Autre visée de la loi : la professionnalisation des chefs d'établissement, par l'instauration d'une procédure de sélection et de recrutement transparente ainsi qu'une initiation pratique durant les deux premières années. Des procédures de sélection publique (*concursos*) seront mises en place, pour des candidats justifiant d'un minimum de deux années d'expérience dans l'enseignement et correspondant à des profils particuliers, définis par l'INEE ainsi que par les autorités locales et fédérales. En vertu de cette loi, les chefs d'établissement ne seront confirmés dans leurs fonctions qu'au terme d'une évaluation positive. Une nouvelle assistance technique aux établissements est également mise en place pour faciliter les méthodes d'évaluation des enseignants. Celle-ci sera prodiguée par les chefs d'établissements, les surveillants et les conseillers pédagogiques (*Asesores Técnico-pedagógicos*, ATP).

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-26-fr

NORVÈGE

Contexte

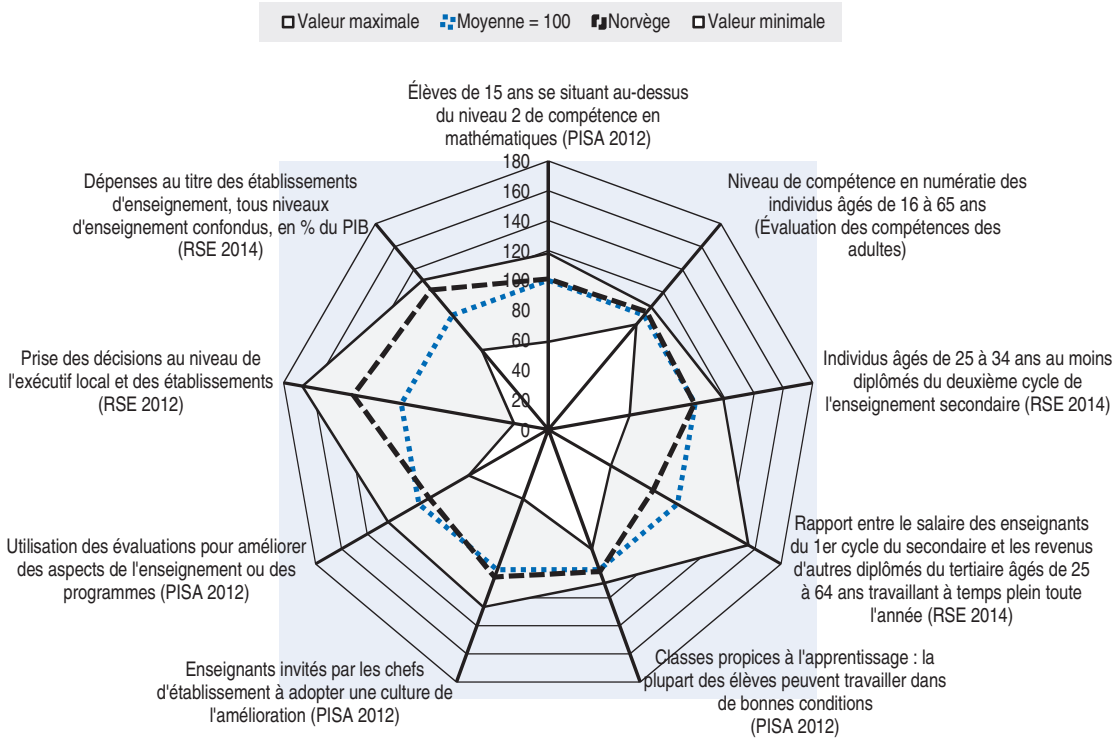
Élèves : La Norvège enregistre des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en compréhension de l'écrit, dans la moyenne, en mathématiques, et au-dessous de la moyenne, en sciences aux évaluations PISA 2012, avec un impact des facteurs socio-économiques sur les performances des élèves qui est le plus faible des pays de l'OCDE et des résultats inchangés d'une enquête PISA à l'autre. Certaines mesures systémiques contribuent à renforcer l'équité en Norvège. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) commence habituellement à l'âge de 1 an (l'âge le plus bas parmi les pays de l'OCDE) et le taux de préscolarisation des enfants de 3 à 4 ans est supérieur à la moyenne de l'OCDE. En Norvège, l'enseignement est non sélectif et obligatoire de 6 à 16 ans. Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire se situe dans la moyenne de l'OCDE avec, à ce niveau du système éducatif, une offre importante d'éducation et de formation professionnelles (EFP), qui enregistre une proportion d'élèves supérieure à la moyenne de l'OCDE. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est plus élevé que la moyenne de l'OCDE, avec à la clé une main-d'œuvre hautement qualifiée. Les adultes (16-65 ans) ont des niveaux de compétence en littératie et en numératie supérieurs à la moyenne des pays ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes ; toutefois, les jeunes adultes (16-24 ans) ont des résultats au-dessous de la moyenne et, à la différence de la plupart des autres pays, leur niveau de compétence en littératie est inférieur à celui de la population adulte dans son ensemble. La Norvège a le plus bas taux de chômage des pays de l'OCDE.

Établissements : En Norvège, l'autonomie des établissements d'enseignement en matière d'allocation des ressources (comme l'embauche ou le licenciement des enseignants) se situe dans la moyenne de l'OCDE, et leur autonomie concernant les programmes scolaires et l'évaluation des élèves est inférieure à la moyenne. Les environnements d'apprentissage dans les établissements sont moins favorables qu'en moyenne dans l'OCDE, d'après les déclarations des élèves de 15 ans. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Dans le secondaire, le temps d'enseignement est inférieur à la moyenne de l'OCDE, alors qu'il est plus élevé que la moyenne dans l'enseignement primaire. Dans le primaire comme dans le secondaire, les salaires des enseignants sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE, et les effectifs par classe sont en moyenne inférieurs à cette moyenne. En Norvège, une proportion d'enseignants inférieure à la moyenne de TALIS pensent que leur profession est valorisée dans la société et choisiraient de nouveau ce métier si le choix leur en était donné. Par ailleurs, les chefs d'établissement consacrent plus de temps aux tâches administratives qu'aux tâches pédagogiques. Quand une évaluation a lieu, elle conduit souvent à des possibilités d'accéder à des activités de développement professionnel ou à un rôle dans les initiatives de développement scolaire. La Norvège met en place un système d'évaluation

pluridimensionnel dans les établissements, notamment pour l'évaluation de la qualité, qui peut être complété et rendu plus cohérent en vue d'établir des pratiques efficaces dans ce domaine. L'*Agence norvégienne pour l'assurance de la qualité dans l'éducation* (NOKUT), qui est un organisme public indépendant, assure un contrôle de la qualité pour l'enseignement supérieur.

Système : La gouvernance du système éducatif est partagée entre le gouvernement central et les autorités locales. Le gouvernement central norvégien fixe les buts et le cadre général, les communes gèrent les écoles primaires et le premier cycle du secondaire, et les comtés administrent les établissements du deuxième cycle du secondaire. Les communes s'acquittent aussi de l'obligation d'offrir une place dans un établissement préscolaire à tout enfant à partir de l'âge de 1 an. Dans le premier cycle du secondaire, les décisions en matière scolaire se prennent principalement au niveau local, seulement quelques-unes relevant de l'État, tandis que les établissements d'enseignement supérieur sont dans l'ensemble autonomes, y compris pour les décisions concernant l'allocation des ressources. La Norvège finance généreusement tous les niveaux du système éducatif. L'enseignement public est gratuit, à l'exception du niveau pré-primaire où les parents paient une contribution. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont parmi les plus élevées de l'OCDE.

Graphique 12.23. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Norvège**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Norvège a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Norvège* (OCDE, 2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171805

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La Norvège s'est fixé l'objectif que les jeunes restent scolarisés jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire. Elle s'attache aussi à promouvoir l'équité tout en stimulant la motivation des élèves et l'excellence.

Établissements : Des efforts sont conduits pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves en renforçant le soutien pédagogique et en améliorant l'évaluation.

Système : La Norvège veut assurer le développement des capacités et une mise en œuvre cohérente dans toutes les communes. Il est aussi essentiel d'optimiser les ressources et les stratégies de mise en œuvre dans un contexte de prise de décision décentralisée. La Norvège doit aussi améliorer la cohérence et la réceptivité de son système de compétences, s'attacher à développer les compétences appropriées à la réalisation de ses objectifs économiques et sociaux, et activer et employer efficacement ces compétences.

Mesures prises en conséquence

- La Norvège consacre de nombreux efforts à l'EAJE, par exemple en garantissant le droit à tout enfant à partir de l'âge de 1 an à une place dans un établissement préscolaire (2009).
- Des actions sont menées pour améliorer la qualité des enseignants, notamment par l'*initiative GNIST* (en norvégien, « étincelle »). Ce partenariat national entre le ministère de l'Éducation, les principales parties prenantes et les communes ou comtés (2009-14) vise à élever la qualité et le statut de la profession d'enseignant, à renforcer la formation des enseignants et à améliorer la direction des établissements. La campagne annuelle de recrutement des enseignants est une composante importante. Par ailleurs, les *Lignes directrices nationales pour des programmes différenciés de formation des enseignants de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire* pour les classes de la 1re à la 7e année, et les classes de la 5e à la 10e année (2010 et 2013), constituent un soutien à la mise en œuvre de la nouvelle réforme de la formation des enseignants.
- Des efforts pour renforcer l'évaluation ont été conduits depuis le lancement de la *Réforme pour la promotion des connaissances* (2006), programme d'enseignement qui complète le Système national d'évaluation de la qualité (NKVS, 2004) afin de promouvoir des pratiques d'évaluation efficaces dans les établissements d'enseignement. En outre, l'Évaluation pour l'apprentissage (2010), programme national visant à améliorer l'évaluation formative au niveau scolaire, montre déjà des résultats positifs et a été prolongée de 2014 à 2017.
- L'*initiative Nouvelles possibilités-Ny GIV* (2010-13) vise à faire passer le taux de réussite de 70 % à 75 %, avec des mesures spécifiques pour les élèves faibles, et à encourager la formation des jeunes de 16 à 21 ans non scolarisés et sans emploi. Un plan d'action pour améliorer les résultats dans le premier cycle du secondaire est appliqué depuis l'année scolaire 2012/13 afin d'accroître la maîtrise des compétences de base, de stimuler la motivation des élèves à apprendre, et de développer des structures pour une mise en œuvre efficace.
- L'OCDE et la Norvège collaborent sur un projet interministériel visant à construire une Stratégie efficace en faveur des compétences pour la Norvège. En 2015, le gouvernement

lancera à la suite de cela le processus de mise en œuvre d'une Stratégie norvégienne en faveur des compétences reposant sur l'approche stratégique de développement, d'activation et d'utilisation des compétences que le projet a déjà produite.

Coup de projecteur : Améliorer les résultats dans le premier cycle du secondaire

Pour améliorer les résultats dans le premier cycle du secondaire, un *plan d'action* a été élaboré par 30 responsables de l'éducation afin de travailler sur deux buts fondamentaux : 1) améliorer les résultats des élèves en littératie et numératie ; et 2) améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. Ils se sont aussi accordés sur quatre actions clés pour accomplir ces objectifs. La définition et la communication du plan d'action et de sa stratégie de mise en œuvre ont constitué la première phase avant la conduite des actions suivantes :

1. Définir, mesurer et communiquer ce que sont un bon niveau en littératie et en numératie, et de bonnes pratiques pédagogiques.
2. Identifier les pratiques efficaces pour les enseignants, les chefs d'établissement et les communes en vue d'améliorer la littératie et la numératie.
3. Élaborer des stratégies de soutien aux enseignants afin d'obtenir de meilleurs résultats en littératie et en numératie.
4. Renforcer la direction des établissements afin d'obtenir de meilleurs résultats en littératie et en numératie (définir et faire connaître le rôle des responsables pédagogiques ; apporter aux chefs d'établissement une formation, un soutien et une amélioration des capacités ; et développer des réseaux pour les échanges et la collaboration entre les chefs d'établissement).

Les parties prenantes norvégiennes utilisent ce plan d'action afin d'orienter les discussions et de façonner les nouvelles mesures de la politique éducative. Les autorités éducatives norvégiennes ont lancé une stratégie de mise en œuvre du plan d'action sur la période 2012-17 (*Motivasjon og mestring for bedre læring, 2012*).

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-27-fr

NOUVELLE-ZÉLANDE

Contexte

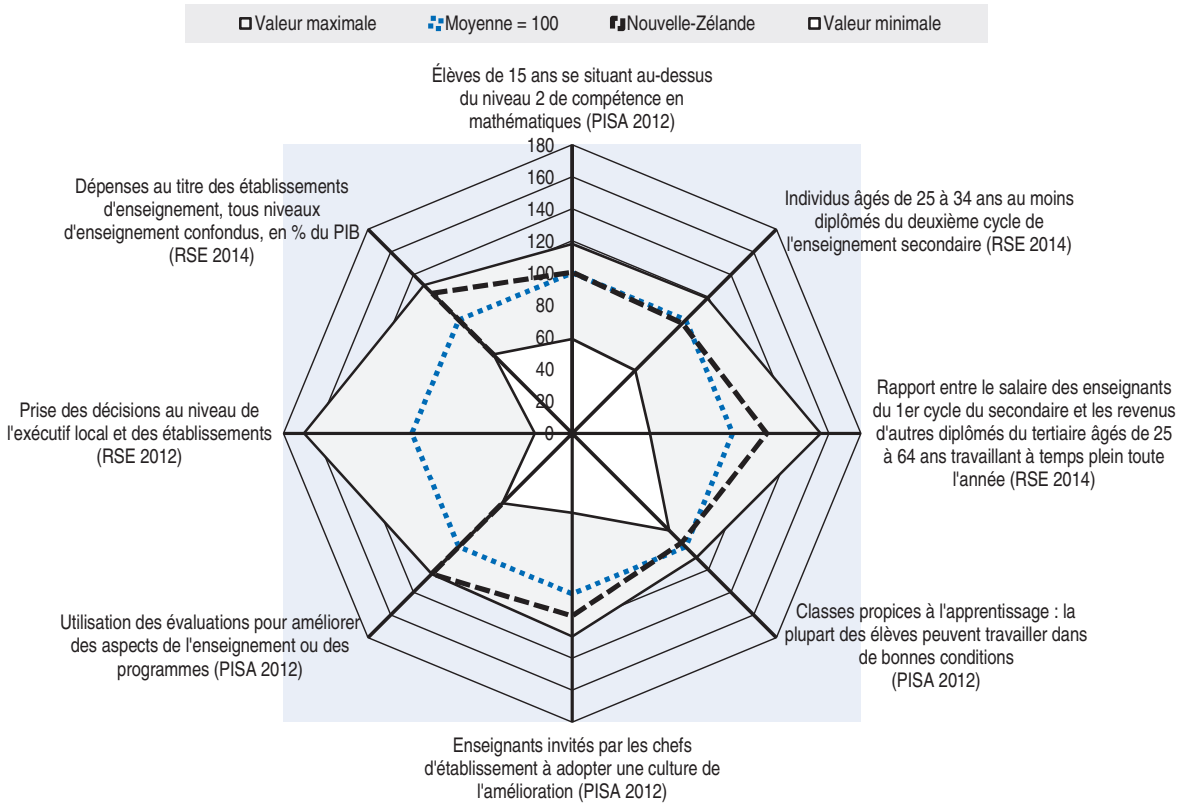
Élèves : La Nouvelle-Zélande reste l'un des pays en tête de l'enquête PISA depuis 2000, avec des élèves au-dessus de la moyenne de l'OCDE en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques. Ce pays enregistre une baisse globale des résultats d'une enquête PISA à l'autre, et l'impact du milieu socio-économique des élèves sur les performances est supérieur à la moyenne de l'OCDE. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) commence habituellement à l'âge de 3 ans, avec un taux de scolarisation des enfants de 3 à 4 ans supérieur à la moyenne. La Nouvelle-Zélande se caractérise par un programme d'EAJE intégrateur, une scolarité obligatoire de 5 à 18 ans, un enseignement non sélectif jusqu'à l'âge de 16 ans, de faibles taux de redoublement, des options flexibles dans le deuxième cycle du secondaire et des stratégies flexibles pour favoriser la réussite éducative des Maoris et des populations des îles du Pacifique. Les taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire se situent dans la moyenne de l'OCDE et les taux de diplômés de l'enseignement supérieur sont au-dessus de cette moyenne. Beaucoup de programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP) sont proposés dans l'enseignement post-obligatoire. Les perspectives du marché du travail pour les élèves sont bonnes et le chômage est inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Le système scolaire très décentralisé laisse aux chefs d'établissement et aux enseignants une grande autonomie en matière de programmes et d'évaluation et pour l'allocation des ressources par rapport à la moyenne de l'OCDE. Cela nécessite un développement des capacités et de la professionnalisation pour assumer ces responsabilités et pour utiliser efficacement les outils d'évaluation en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Les enseignants du primaire et du secondaire ont des salaires et des temps d'enseignement supérieurs à la moyenne.

Système : La gouvernance du système éducatif est partagée entre les autorités centrales et les établissements d'enseignement. Il n'y a pas d'administration scolaire de niveau intermédiaire en Nouvelle-Zélande. Les établissements scolaires et les universités sont parmi les plus autonomes des pays de l'OCDE. Les établissements sont gérés par des conseils scolaires qui s'attachent à la réussite des élèves. Le rôle des organismes gouvernementaux en charge de l'éducation a été réorienté vers le soutien aux animateurs du système éducatif tels que les enseignants et les prestataires d'enseignement. Le gouvernement fixe des objectifs annuels dans une Déclaration d'intention destinée à ses organismes centraux compétents en matière d'éducation et le ministère de l'Éducation établit un cadre d'action national. Le financement vise à assurer une scolarité gratuite et, bien que les études supérieures entraînent des frais pour les étudiants, ils peuvent obtenir un soutien financier. Le financement que reçoivent les établissements d'enseignement supérieur dépend en partie des résultats des étudiants. Les dépenses au titre des

établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont parmi les plus élevées des pays de l'OCDE, avec une part de financement privé supérieure à la moyenne.

Graphique 12.24. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Nouvelle-Zélande**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*
Source : La note sur la Nouvelle-Zélande a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) et des *Perspectives des politiques de l'éducation : Nouvelle-Zélande* (OCDE, 2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171813

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : L'impact moyen du milieu socio-économique sur les résultats des élèves est supérieur à la moyenne de l'OCDE, et il subsiste de forts écarts sur le plan des performances et de l'achèvement des études entre les élèves en fonction de leur sexe, de leur milieu socio-économique et de leur appartenance ethnique. Les élèves maoris et des îles du Pacifique représentent plus d'un tiers de la population scolarisée, dont la diversité augmente, tandis qu'ils obtiennent de moins bons résultats et peuvent être moins susceptibles d'achever leurs études secondaires. Les objectifs clés pour la Nouvelle-Zélande consistent à faire en sorte que les élèves soient pleinement engagés dans leur apprentissage, motivés à l'égard de la réussite scolaire, soutenus à tous les niveaux d'enseignement et qu'ils disposent de véritables voies d'accès à l'enseignement post-scolaire, à la formation et à l'emploi.

Établissements : Pour améliorer l'environnement d'apprentissage, la Nouvelle-Zélande s'est fixé l'objectif d'élever le statut de la profession d'enseignant, de renforcer l'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement, et de faire en sorte que les établissements soient incités à coopérer et à mettre en commun leurs ressources quand cela présente clairement un avantage éducatif. En outre, des normes nationales et autres informations en matière de résultats peuvent être utilisées pour mieux éclairer les progrès des élèves et la pédagogie.

Système : La Nouvelle-Zélande s'est fixé les buts importants suivants : assurer la capacité des conseils d'administration des établissements à conduire les politiques éducatives ; établir une gouvernance efficace des établissements d'enseignement supérieur par le biais de personnes ayant les compétences appropriées à cet égard ; et apporter un financement ciblé efficient aux élèves issus de milieux socio-économiques modestes, et ce pour tous les niveaux d'enseignement.

Mesures prises en conséquence

- L'*Early Learning Taskforce* (2013) travaille à établir des liens entre les services de la petite enfance et les collectivités locales afin d'améliorer l'accès des familles à ces services.
- *Positive Behaviour for Learning* (2009) offre des programmes et initiatives aux établissements, aux enseignants et aux parents pour aider à remédier aux comportements problématiques, accroître le bien-être des enfants et améliorer les résultats scolaires.
- La *Youth Guarantee* (2010) vise à permettre aux élèves du deuxième cycle du secondaire d'acquérir les compétences clés pour le *National Certificate in Educational Achievement* (certificat d'études secondaires) et l'entrée dans l'enseignement supérieur ou l'emploi. Dans le cadre de la *Youth Guarantee*, le *programme Achievement 2013-17* s'associe aux établissements secondaires pour aider les élèves qui risquent d'échouer à l'examen. La *Youth Guarantee* crée aussi des parcours d'enseignement professionnel comportant plus d'options et s'efforce de mieux intégrer les matières fondamentales du programme scolaire aux parcours reconnus par les entreprises.
- Le *New Zealand Qualifications Framework* (2010) a ensuite donné lieu à un examen visant à réduire le chevauchement et la prolifération des certificats et diplômes, et à en faciliter la compréhension pour les élèves et les employeurs.
- L'*Education Amendment Act* (2013, loi de réforme de l'éducation) vise à renforcer le rôle central des conseils d'administration des établissements afin de garantir la réussite des élèves. Le projet de création d'un *Education Council of Aotearoa New Zealand* (EDUCANZ, 2013) vise à établir un organe professionnel central indépendant afin de créer une dynamique plus forte dans l'enseignement.
- La Nouvelle-Zélande a formulé des *Normes nationales* (2010) et un *Programme scolaire national* (2007) pour clarifier les attentes et objectifs d'apprentissage, et aider à l'amélioration des performances. Elle développe aussi une *Student Achievement Function* (2011) pour apporter un soutien aux établissements. En outre, *la publication et l'utilisation d'informations sur les résultats éducatifs* et de données sur la situation du marché du travail autonomisent les élèves, les enseignants et la collectivité en les engageant davantage dans le processus d'apprentissage, ainsi qu'en fournissant d'importantes informations sur les résultats.

- Les *Tertiary Education Strategies* (TES) fixent l'orientation et les priorités quinquennales du gouvernement dans l'enseignement supérieur. La *Tertiary Education Strategy* la plus récente (2014-19) vise à promouvoir un système d'enseignement supérieur davantage tourné vers l'extérieur et plus engagé, avec pour priorité principale d'obtenir de meilleurs résultats pour les étudiants.

Coût de projecteur : Atteindre les objectifs éducatifs

Les objectifs *Better Public Services* (2012) consistent en dix défis, dont trois dans l'éducation : 1) inscription de 98 % des enfants dans les services préscolaires en 2016 ; 2) obtention par environ 85 % des jeunes de 18 ans d'un certificat national de niveau 2 ou équivalent en 2017 ; et 3) augmentation de la proportion des 25-34 ans titulaires de qualifications professionnelles ou diplômes avancés. Ces objectifs servent d'orientation pour le secteur éducatif et sont utilisés dans les processus de planification budgétaire ou stratégique. Le financement est priorisé dans le budget pour assurer la réalisation des objectifs. Ces objectifs tendent à favoriser de nouveaux modes de travail, tels que la collaboration avec d'autres organismes gouvernementaux. Les objectifs *Better Public Services* recherchent aussi des modes de fonctionnement innovants avec les parents, les familles et la collectivité, en particulier en ce qui concerne l'éducation préscolaire et le deuxième cycle du secondaire. L'avancée dans la réalisation des objectifs fait l'objet d'un suivi mettant l'accent sur la qualité de service. On attend de ces objectifs qu'ils conduisent à long terme à des améliorations durables des résultats des élèves avec l'élaboration de nouvelles pratiques et leur adoption généralisée dans le système éducatif.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-28-fr

PAYS-BAS

Contexte

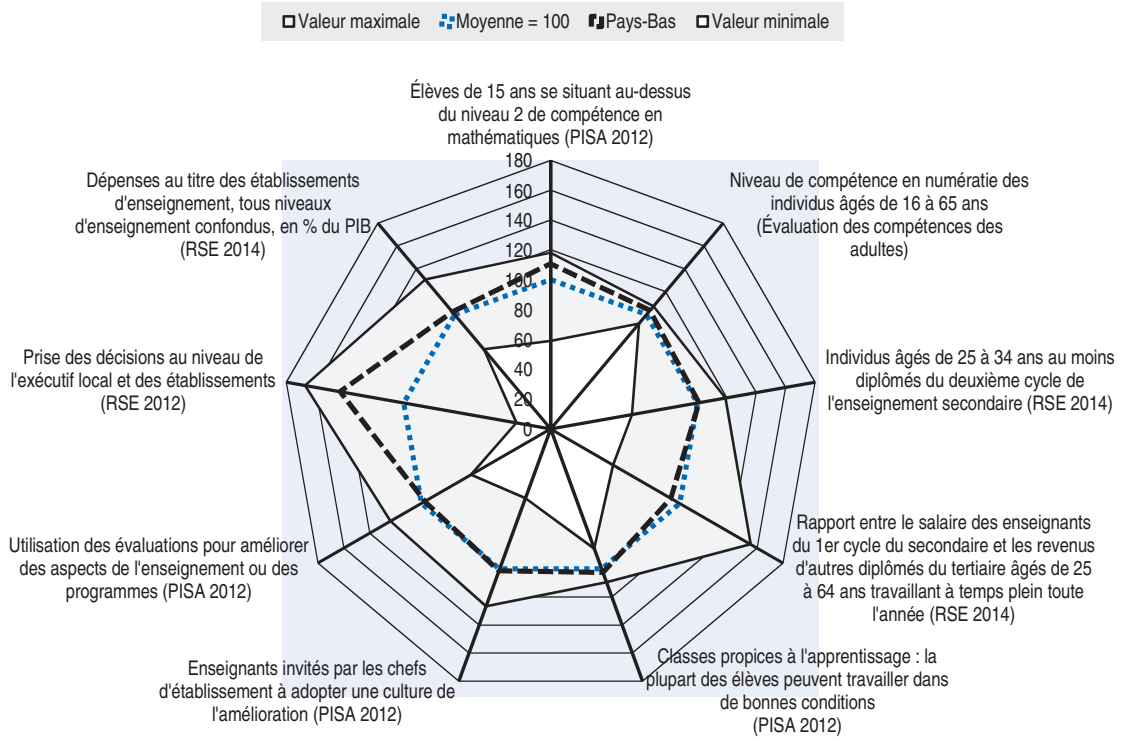
Élèves : Les Pays-Bas affichent globalement de bons résultats aux tests PISA 2012, malgré une baisse en mathématiques et un niveau inchangé en compréhension de l'écrit et en sciences d'une enquête PISA à l'autre. L'impact du milieu socio-économique sur les performances des élèves est inférieur à la moyenne de l'OCDE dans l'enquête PISA 2012. L'enseignement secondaire aux Pays-Bas repose sur une structure différenciée, qui répartit les élèves à partir de l'âge de 12 ans en sept programmes possibles (nombre le plus élevé dans les pays de l'OCDE). Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) commencent habituellement à l'âge de 3 ou 4 ans. L'action pour la scolarisation des enfants issus de milieux défavorisés se traduit pas des effectifs supérieurs à la moyenne entre 3 et 4 ans dans l'EAJE, et une scolarisation presque universelle pour les enfants de 4 ans. L'État ou les communes apportent un financement ciblé pour les établissements présentant des besoins particuliers. Les Pays-Bas s'attachent aussi à pousser encore davantage les élèves excellents ou surdoués et les établissements présentant déjà de hautes performances. La proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur aux Pays-Bas est dans la moyenne de l'OCDE. La flexibilité dans le deuxième cycle du secondaire et les services de conseil et d'orientation scolaire peuvent aider les élèves des Pays-Bas à se diriger vers l'enseignement post-secondaire et le marché du travail. D'après l'Évaluation des compétences des adultes, les adultes (16-65 ans) aux Pays-Bas ont un niveau de compétence en littératie et en numératie supérieur à la moyenne, et les résultats sont encore meilleurs chez les jeunes adultes (16-24 ans). Les perspectives du marché du travail sont bonnes, avec un chômage inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Les établissements d'enseignement aux Pays-Bas ont un degré d'autonomie pour les programmes scolaires et l'évaluation des élèves parmi les plus élevés, notamment en ce qui concerne le choix des contenus et l'allocation des ressources (par exemple, la sélection des enseignants à recruter). Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Aux Pays-Bas, les salaires des enseignants sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE, mais inférieurs à ceux des autres salariés diplômés de l'enseignement supérieur dans le pays. Les enseignants du primaire et du secondaire ont un temps d'enseignement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Dans l'enquête TALIS, les enseignants des Pays-Bas sont plus nombreux que la moyenne à penser que leur profession est valorisée dans la société et choisiraient de nouveau ce métier si le choix leur en était donné. Une plus grande insistance sur l'utilisation des données d'évaluation a entraîné une amélioration des pratiques éducatives.

Système : La gouvernance du système éducatif est partagée entre le gouvernement central et les établissements. Le système combine des normes et politiques centralisées

avec une autonomie des établissements en matière d'administration et de gestion scolaire, qui est caractéristique de l'éducation aux Pays-Bas. Des normes centralisées fixent des objectifs généraux de résultats. En outre, pour certaines matières (par exemple, les lettres et les mathématiques), il existe des normes plus spécifiques. La supervision est aussi centralisée. La plupart des décisions dans l'enseignement primaire et secondaire se prennent au niveau de l'établissement, tandis que le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences apporte à tous les niveaux de l'enseignement un financement qui est le même pour les établissements d'enseignement publics et privés. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE et la part du financement privé est aussi supérieure à cette moyenne.

Graphique 12.25. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Pays-Bas**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur les Pays-Bas a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171823

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Les politiques menées visent à maintenir ou améliorer les performances des élèves, et elles consacrent des efforts supplémentaires à stimuler ceux qui ont déjà des résultats de haut niveau dans un contexte de diversité croissante. Les Pays-Bas ont aussi pour objectif de réduire les écarts de performance entre les établissements, de favoriser l'équité et de réduire les taux d'abandon. Le système se caractérise par une orientation précoce, tout en veillant à une réponse flexible aux besoins de chaque élève.

Établissements : On constate aux Pays-Bas une diversité croissante des élèves, c'est pourquoi les enseignants doivent être capables d'adapter leurs méthodes aux besoins des élèves, qu'ils soient faibles ou excellents. En conséquence, la professionnalisation des enseignants et des chefs d'établissement, par l'accès à une formation initiale et continue de qualité, est considérée comme une priorité majeure. Il faut également renforcer les capacités de direction et les responsabilités des conseils scolaires afin qu'ils répondent aux besoins des élèves et créent des environnements d'apprentissage favorables. Le gouvernement néerlandais a pris pour cible un large ensemble d'établissements qui ont depuis un certain temps des performances convenables, mais qui ne semblent pas s'améliorer. Il faut aussi mieux utiliser les résultats d'évaluation des établissements, des enseignants et des élèves afin d'améliorer les établissements et l'apprentissage des élèves.

Système : Les Pays-Bas considèrent qu'en raison des demandes et des défis nouveaux, il est nécessaire d'améliorer la transparence et la responsabilisation des établissements ainsi que des conseils scolaires. Compte tenu du haut degré d'autonomie des établissements, les Pays-Bas veulent faire en sorte que les conseils scolaires et les chefs d'établissement soient capables de mettre en œuvre avec succès la politique nationale de l'éducation d'une manière cohérente dans tous les établissements, et d'utiliser aussi les ressources de façon plus efficiente tout en assurant une éducation de qualité.

Mesures prises en conséquence

- Dans l'enseignement supérieur, deux grandes mesures ont été prises. La loi sur la « Qualité dans la diversité pour l'enseignement supérieur » (*Wet Kwaliteit in verscheidenheid hoger onderwijs*, 2013) avance au 1er mai la date limite des candidatures à l'entrée dans l'enseignement supérieur et instaure une vérification du choix des études pour aider les candidats à prendre une décision éclairée sur leurs études futures. Cette vérification comprend notamment des questionnaires en ligne, des entretiens avec les futurs étudiants, ainsi qu'une conférence ou un séminaire. Des *Accords de performances 2012-15* fixant des objectifs pour 2015 ont aussi été signés avec tous les établissements d'enseignement supérieur, qui seront évalués sur cette base.
- En vue d'améliorer la profession d'enseignant et de promouvoir l'excellence dans l'éducation, les Pays-Bas ont récemment établi une stratégie globale, le Programme des enseignants (*Lerarenagenda 2013-2020*, 2013). Ce programme comprend les sept points majeurs suivants : 1) attirer de bons étudiants dans les filières de formation des enseignants ; 2) améliorer les programmes de formation initiale des enseignants ; 3) offrir des parcours de développement attrayants et flexibles ; 4) accroître le soutien aux enseignants en début de carrière ; 5) transformer les établissements en organisations d'apprentissage avec la participation des enseignants, des chefs d'établissement et des conseils scolaires ; 6) aider tous les enseignants à entretenir et à développer leurs compétences et qualifications ; et 7) maintenir une organisation professionnelle forte représentant les enseignants.
- L'Accord national sur l'éducation (2013) conclu avec différentes parties prenantes comprend des buts communs pour l'amélioration de la qualité qui sont développés dans des sous-accords spécifiques suivant cinq thèmes : 1) contenus et qualité de l'éducation ; 2) attrait de l'éducation pour les meilleurs enseignants ; 3) conditions de travail ; 4) relations entre le secteur éducatif et le gouvernement national ; et 5) gouvernance du système éducatif et au sein du système.

- L'Action pour la professionnalisation (2011) vise à améliorer l'enseignement secondaire professionnel en réduisant et en condensant la plupart des filières de quatre ans pour les ramener à trois ans, en augmentant le nombre d'heures de cours, en améliorant le passage vers l'enseignement supérieur professionnel et en améliorant la qualité à ce niveau.

Coup de projecteur : Accroître le taux de poursuite des études

L'*Action pour réduire les taux d'abandon* (*Aanval op schooluitval*, 2002) a été établie en conjonction avec la stratégie Europe 2020 dans le but de réduire à moins de 35 000 le nombre des élèves qui abandonnent leurs études, avant 2012. On a ensuite fixé ce plafond à 25 000 élèves d'ici 2016. En 2012-13, les résultats provisoires indiquaient un nombre d'abandons prématurés réduit à 27 950.

Cette action repose sur six points clés : 1) mettre l'accent sur le passage de l'enseignement préprofessionnel à l'enseignement professionnel ; 2) améliorer les installations scolaires pour les élèves présentant des besoins particuliers ; 3) offrir des programmes sur mesure aux élèves qui le souhaitent ; 4) améliorer l'information et l'orientation professionnelle des élèves ; 5) proposer des activités sportives et culturelles plus attrayantes ; et 6) offrir des programmes pour les jeunes de 18 à 23 ans qui décrochent.

Pour atteindre ces objectifs, le gouvernement s'est associé aux régions, aux autorités locales, aux employeurs et à d'autres parties prenantes importantes, a créé un système de collecte et d'analyse de données (numéro scolaire 2008-11) afin d'étudier la problématique des élèves et les stratégies employées pour éviter les abandons, a conditionné le financement des établissements à la réduction du nombre de sorties prématurées du système scolaire et a financé des programmes et installations, en particulier pour les élèves ayant des difficultés à obtenir un diplôme.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-29-fr

POLOGNE

Contexte

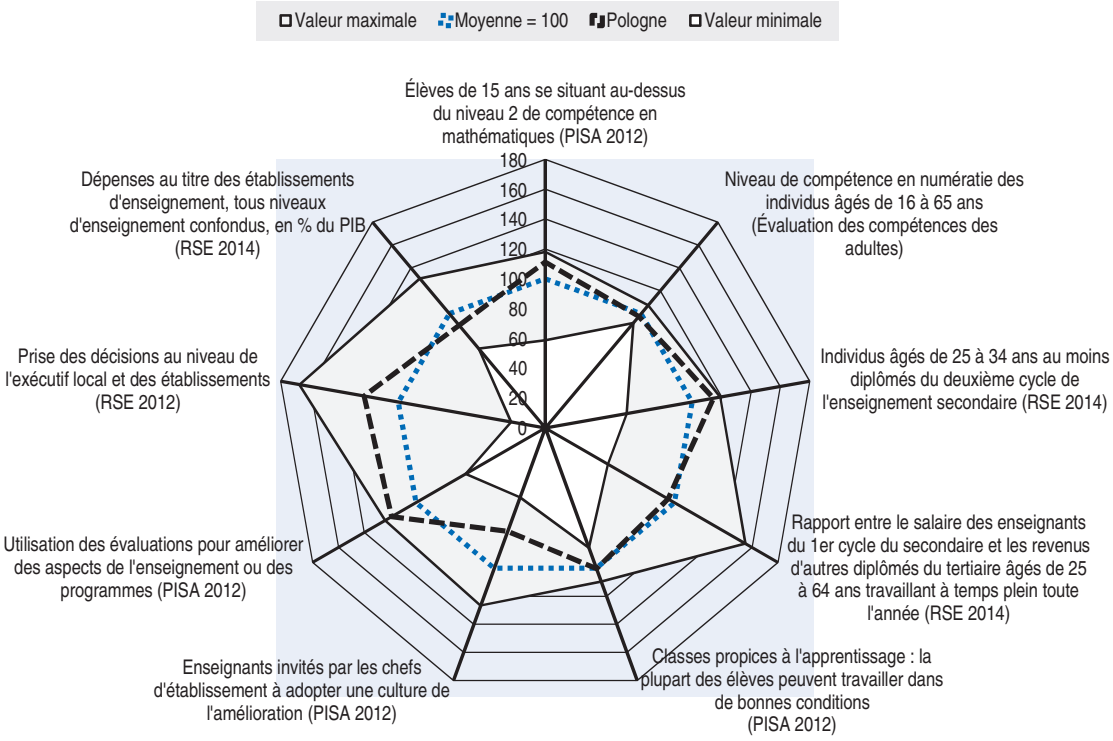
Élèves : La Pologne enregistre des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enquête PISA 2012, avec des améliorations en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences d'une enquête PISA à l'autre. L'impact du milieu socio-économique sur les performances des élèves en mathématiques se situe dans la moyenne de l'OCDE. Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants commencent habituellement à l'âge de 3 ans. Le taux de préscolarisation des enfants de 3 à 4 ans est inférieur à la moyenne de l'OCDE, mais il augmente avec l'âge : environ la moitié des enfants de 3 ans sont préscolarisés et, à 6 ans, la plupart le sont. La scolarité est obligatoire de 5 à 16 ans, ce qui couvre l'année finale de l'éducation pré-primaire, les six années du primaire et les trois années du premier cycle du secondaire. L'enseignement obligatoire à temps partiel, dispensé ou non dans un établissement d'enseignement, vise les jeunes de 16 à 18 ans. En Pologne, l'éducation se caractérise notamment par de faibles taux de redoublement, un enseignement non sélectif et une orientation à partir de 16 ans. Les mécanismes de sélection des élèves, comme le choix de l'établissement ou la possibilité pour les établissements d'enseignement d'appliquer des critères d'admission sélectifs, peuvent porter atteinte à l'équité s'ils ne sont pas gérés de manière adéquate. Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire est l'un des plus élevés des pays de l'OCDE et une proportion d'élèves supérieure à la moyenne suit différents programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP), avec un passage possible vers l'enseignement supérieur. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est au-dessous de la moyenne de l'OCDE dans la population de 25 à 65 ans, alors qu'il est supérieur à la moyenne chez les jeunes adultes (25-34 ans). Les compétences en littératie et en numératie des adultes (16-65 ans) en Pologne sont au-dessous de la moyenne des pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, mais les compétences en littératie des jeunes (16-24 ans) sont supérieures à la moyenne, et leurs compétences en numératie se situent dans la moyenne. Le chômage en Pologne est plus élevé que la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Le degré d'autonomie des établissements d'enseignement polonais concernant les programmes scolaires et l'évaluation des élèves est supérieur à la moyenne de l'OCDE, alors que leur autonomie en matière d'allocation des ressources est inférieure à la moyenne. Pratiquement tous les enseignants du premier cycle du secondaire ont suivi un programme de formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire, bien qu'un niveau de formation de l'enseignement supérieur (licence) soit la seule exigence. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent par des effectifs par classe, un temps d'enseignement et des salaires inférieurs à la moyenne. Dans une proportion supérieure à la moyenne de TALIS, les enseignants de Pologne choisiraient de nouveau ce métier si le choix leur en était donné, mais ils pensent dans une proportion

inférieure à la moyenne que leur profession est valorisée dans la société. Les établissements ont un haut degré d'autonomie en matière d'embauche et de licenciement des enseignants, ainsi que pour les programmes scolaires et l'évaluation des élèves.

Système : La gouvernance du système éducatif en Pologne est partagée entre le gouvernement central et les autorités locales. L'élaboration et la mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation sont centralisées. Les autorités locales gèrent les établissements dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, et les districts administrent les établissements au-delà de ce niveau. Les établissements d'enseignement prennent un peu moins de la moitié des décisions dans le premier cycle du secondaire. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont au-dessous de la moyenne de l'OCDE, et la part des dépenses privées est légèrement inférieure à la moyenne. La Pologne a enregistré l'une des plus fortes augmentations des dépenses par élève parmi les pays de l'OCDE entre 2005 et 2011 aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur.

Graphique 12.26. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Pologne**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Pologne a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171832

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La Pologne s'est fixé le but d'assurer l'égalité des chances de tous les enfants en matière d'éducation, par un accès universel à des services d'EAJE de qualité ainsi qu'à l'enseignement scolaire initial, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés. La promotion de l'EFP comme alternative attrayante à la filière classique du deuxième cycle du secondaire est aussi considérée comme un élément important, pour que l'enseignement professionnel offre à la fois de bonnes perspectives d'emploi et la poursuite des études dans des cadres formels ou non formels/informels.

Établissements : La Pologne mentionne la nécessité de renforcer l'autonomie des établissements d'enseignement et la collaboration (réseaux) entre ces derniers, et d'apporter un soutien au développement professionnel des enseignants pour leur permettre d'appliquer des pratiques innovantes et de fournir une aide individualisée à des élèves de milieux variés et présentant des besoins éducatifs diversifiés. Elle considère aussi comme important de développer la capacité des autorités locales et régionales à gérer les ressources de manière efficiente et à utiliser efficacement les informations et les données afin de mettre en œuvre des stratégies locales concordant avec la politique nationale.

Système : Parmi les principaux objectifs figure celui de faciliter l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes à tous les niveaux de l'administration, à partir de sources d'information variées (résultats d'inspection dans le cadre de l'auto-évaluation des établissements ou d'évaluations externes, contrôle des connaissances, collecte de données statistiques ou résultats de la recherche), et de poursuivre le développement du système de validation.

Mesures prises en conséquence

- *L'abaissement de l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire*, de 7 à 6 ans, a débuté en 2009 et est devenu obligatoire en 2014, avec une mise en œuvre progressive. D'ici 2015/16, tous les enfants de 6 ans devront entrer en primaire. De même, la préscolarisation des enfants de 5 ans est devenue obligatoire en 2011.
- Le ministre de l'Éducation nationale a redéfini les fonctions de l'inspection scolaire (2009) pour y inclure l'évaluation (y compris l'auto-évaluation), le contrôle (audit de conformité) et le soutien (visant le développement professionnel du personnel).
- Le Parlement a modifié la Loi sur l'éducation (*Ustawa o systemie o wiaty*, 2013) pour :
  - limiter à 1 PLN de l'heure la contribution payée par les parents pour l'éducation pré-primaire au-delà des cinq heures gratuites obligatoires (les autorités locales reçoivent de l'État des subventions spécifiquement destinées à compenser les coûts additionnels) ; et
  - faire en sorte qu'à partir de septembre 2015, tous les enfants de 4 ans aient le droit à une place dans l'éducation pré-primaire ; cet âge sera en outre abaissé à 3 ans en septembre 2017.

Coup de projecteur : Évolution vers la transversalité des compétences et des résultats d'apprentissage

En 2008, le ministère de l'Éducation nationale a commencé à modifier le tronc commun national pour l'enseignement général et les filières scolaires de formation professionnelle. Le nouveau tronc commun vise à remplacer les exigences étroites liées à une matière (auparavant décrites par le contenu souhaité pour l'instruction) par des compétences et connaissances transversales plus générales, définies par des résultats d'apprentissage. On met maintenant l'accent sur l'expérimentation, l'investigation scientifique, la résolution de problème, le raisonnement et la collaboration. Les résultats d'apprentissage déterminent les normes du contrôle des acquis, qui a lui aussi évolué de l'évaluation des connaissances vers l'évaluation de compétences plus générales.

Le nouveau cadre d'enseignement général fixe les mêmes exigences pour la première année de tous les types d'établissement de deuxième cycle du secondaire (professionnels ou généraux).

Dans l'EFP, une nouvelle classification des professions a été adoptée lors de consultations avec les partenaires sociaux. Chaque profession a été divisée en un ensemble spécifique de qualifications partielles qui font l'objet d'une validation et d'une certification au moyen d'examens organisés par des commissions. Les examens de qualifications partielles sont ouverts aux élèves au cours de leurs études (pas nécessairement à la fin du programme) ou aux adultes qui ont acquis une expérience pratique ou suivi des cours extrascolaires.

La nouvelle réglementation a aussi accru l'autonomie des établissements en ce qui concerne l'élaboration de leurs propres ensembles d'enseignements au lieu de ne se référer qu'aux enseignements (et aux manuels) de la liste agréée par le ministère. Une certaine flexibilité a été accordée aux chefs d'établissement pour gérer le temps d'instruction associé aux différentes matières à l'intérieur du programme scolaire. Il leur est seulement demandé de faire en sorte que les résultats définis dans le programme scolaire national soient atteints.

PORTUGAL

Contexte

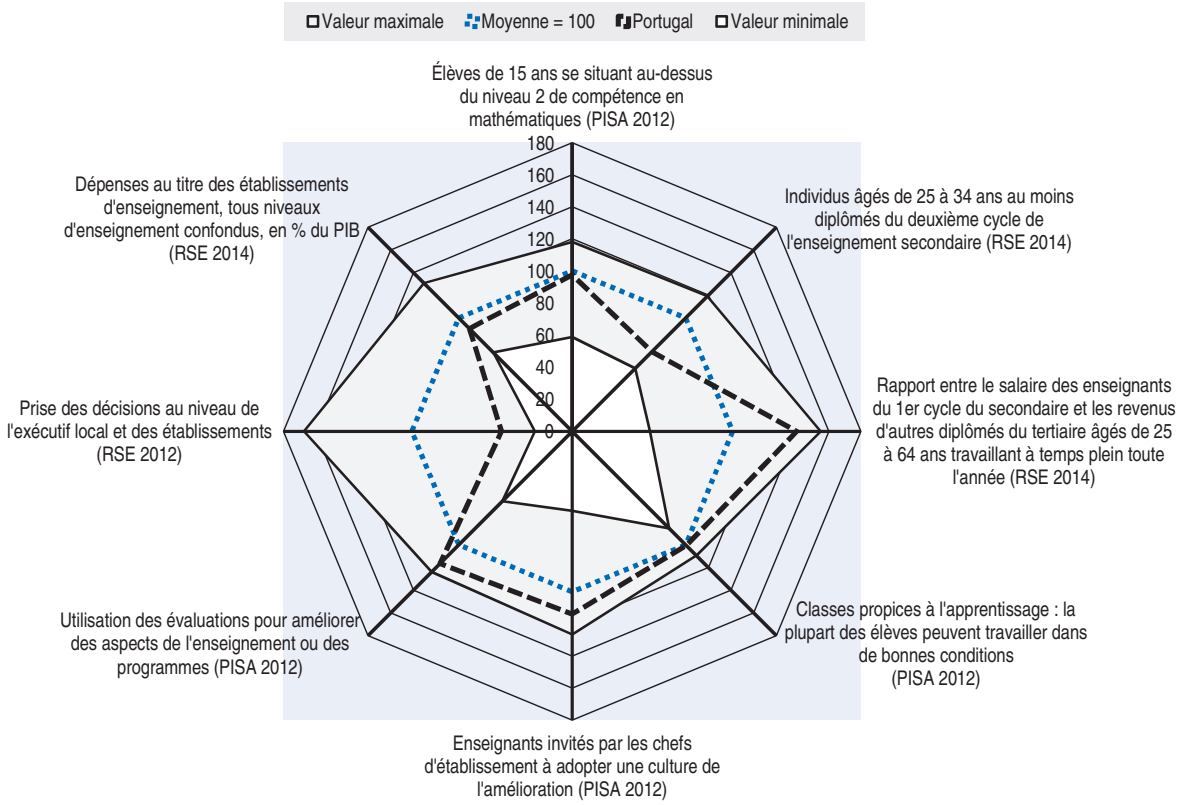
Élèves : Les performances du Portugal se situent dans la moyenne de l'OCDE en mathématiques dans l'enquête PISA 2012 et au-dessous de la moyenne en compréhension de l'écrit et en sciences, et les résultats ont globalement progressé en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences d'une enquête PISA à l'autre. L'impact du milieu socio-économique des élèves sur leurs résultats en mathématiques aux évaluations PISA est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Le Portugal applique certaines mesures systémiques favorables. Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) commencent habituellement à l'âge de 3 ans et les taux de préscolarisation des enfants de 3 à 4 ans sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Le Portugal a aussi une scolarisation universelle des enfants de 5 à 14 ans, et a récemment porté à 12 années la durée de la scolarité obligatoire (entre 6 et 18 ans, soit l'une des durées les plus longues des pays de l'OCDE). Certaines mesures systémiques peuvent nuire à l'équité, comme les redoublements, dont les taux sont supérieurs à la moyenne, et des taux d'abandon également élevés. Les pourcentages de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, et la proportion d'élèves inscrits dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) au niveau du deuxième cycle du secondaire se situe dans la moyenne. Le Portugal a vu ses taux d'abandon baisser depuis 2000, tandis que le chômage reste supérieur à la moyenne et que le chômage des jeunes est l'un des plus élevés de la zone de l'OCDE.

Établissements : Au Portugal, l'autonomie des établissements d'enseignement en matière de programmes scolaires et d'évaluation des élèves, ainsi que pour l'allocation des ressources, est inférieure à la moyenne de l'OCDE. Les enseignants du premier cycle du secondaire suivent une formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire et sont tenus de suivre une formation continue obligatoire. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent par un temps d'enseignement supérieur à la moyenne de l'OCDE dans le primaire et inférieur à la moyenne dans le secondaire (avec des réductions d'horaires dans certains cas pour les enseignants de plus de 50 ans), et des effectifs par classe inférieurs à la moyenne. Dans l'enquête PISA 2012, les chefs d'établissement déclarent une activité de direction pédagogique un peu plus élevée que la moyenne de l'OCDE et ils suivent maintenant une formation obligatoire spécialisée. L'évaluation des enseignants est récente au Portugal et a plus pour optique le déroulement de carrière que l'amélioration. L'auto-évaluation et l'évaluation externe des établissements sont aussi nouvelles, et tous les établissements ne pratiquent pas l'auto-évaluation. Des évaluations internes des élèves (dans toutes les matières) et des évaluations externes des élèves (pour les mathématiques et le portugais) sont organisées dans les établissements. Dans le deuxième cycle du secondaire, les évaluations externes couvrent aussi d'autres

matières correspondant au parcours de chaque élève et sont utilisées pour l'admission dans l'enseignement supérieur.

Système : Le ministère de l'Éducation et des Sciences est responsable des politiques dans ces deux domaines et on observe une certaine tendance à la décentralisation au niveau des établissements d'enseignement et des communes. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'Agence d'évaluation et d'homologation (*Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*, A3ES) évalue les cycles d'études créés dans l'enseignement supérieur, sur la base des lignes directrices de l'UE. La part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement (tous niveaux d'enseignement confondus) est inférieure à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financement public supérieure à la moyenne.

Graphique 12.27. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Portugal**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur le Portugal a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171844

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : Le Portugal a pour objectifs de faire en sorte que tous les élèves accomplissent leur scolarité obligatoire, d'élever les taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur, et d'offrir à tous les élèves une éducation intégratrice et de qualité.

Établissements : Le Portugal doit poursuivre ses efforts pour définir plus clairement le parcours professionnel des enseignants et des chefs d'établissement, en leur offrant une formation appropriée et en mettant en œuvre la réforme de leur système de formation. Il convient aussi de continuer à développer un cadre d'évaluation intégré, axé sur l'apprentissage des élèves, afin d'éclaircir la façon dont les établissements, les chefs d'établissement et les enseignants peuvent s'améliorer, au-delà de l'objectif de responsabilisation.

Système : Il importe aussi d'accroître l'autonomie des établissements et des niveaux de gouvernance infranationaux, tout en optimisant l'utilisation des ressources financières.

Mesures prises en conséquence

- La troisième génération du programme des Territoires éducatifs d'intervention prioritaire (*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, TEIP 3, 2012) vise les zones géographiques dont la population est socialement défavorisée et où les taux d'abandon scolaire sont supérieurs à la moyenne nationale. Ce programme a pour but de favoriser la réussite des élèves en améliorant la qualité de l'apprentissage, en traitant les questions de discipline, l'abandon scolaire et l'absentéisme, en facilitant la transition vers le marché du travail, en encourageant la coordination entre les établissements, la société civile et les instituts de formation, et en renforçant l'adaptabilité aux besoins des élèves. Le TEIP couvre 16 % des établissements d'enseignement portugais.
- Le réseau des Centres pour la qualification et l'enseignement professionnel (*Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, CQEP, 2013) a été créé pour faire le lien entre l'éducation, la formation et l'emploi. Ce réseau a remplacé le Programme des nouvelles opportunités (*Programa Novas Oportunidades*, 2005), qui a été modifié en 2013 (sur la base d'une étude d'évaluation d'impact) pour s'orienter davantage vers les exigences du marché de l'emploi et le recyclage professionnel, et pour suivre plus étroitement les lignes directrices de l'Alliance européenne pour l'apprentissage.
- La Réforme de la direction des établissements d'enseignement (2008) a modifié les processus de sélection et les responsabilités des chefs d'établissement, qui étaient auparavant des *primi inter pares* (enseignants élus à ce poste par leurs pairs) agissant principalement en administrateurs, pour en faire des dirigeants scolaires, choisis de manière professionnelle et comptables de leurs activités, avec des pouvoirs et des responsabilités clairement définis. *La formation obligatoire spécialisée pour les chefs d'établissement* (2012) a aussi été renforcée.
- *Un certain nombre de mesures* visent à renforcer la profession d'enseignant, par exemple : 1) des *conditions d'admission plus strictes dans les Programmes de formation des enseignants* (2014) ; 2) *le renforcement des études scientifiques dans les Programmes de formation des enseignants* (2014) ; 3) l'instauration d'un examen d'évaluation pour les enseignants titulaires d'une qualification professionnelle et/ou de contrats à durée déterminée pour les enseignants ayant moins de cinq ans de pratique (*Prova de avaliação de conhecimentos e capacidades*) ; et 4) la mise en place d'un cadre de formation tout au long de la vie pour les enseignants (2014), qui lie l'avancement de carrière au développement professionnel continu dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement.
- La Direction générale de l'innovation et du développement des programmes scolaires a établi des *lignes directrices pour l'évaluation et le suivi de l'éducation préscolaire* (2011). Une

évaluation externe de l'éducation préscolaire, réalisée en 2013, a conduit à une révision du programme éducatif.

- Au niveau de l'enseignement supérieur, des *mesures* de révision des coûts ont porté sur la réduction des dépenses de fonctionnement et sur les *critères de fixation du nombre de postes vacants dans les établissements publics d'enseignement supérieur*, tout en essayant d'adapter l'offre éducative aux besoins du pays (2014). Deux universités publiques de la région de Lisbonne, l'*Universidade de Lisboa* et l'*Universidade Técnica de Lisboa*, ont été réunies en un établissement unique. Enfin, pour limiter l'impact des coupes budgétaires actuelles, dues à la crise financière, sur la recherche théorique et la R-D, le Portugal a établi un programme de bourses de formation avancée (*Bolsas de Formação Avançada*, 2013), géré par la Fondation pour la science et la technologie.
- L'OCDE et le Portugal collaborent sur un projet interministériel visant à construire une Stratégie efficace en faveur des compétences pour le Portugal (2014). Il fournira une approche stratégique pour le développement, l'activation et l'utilisation des compétences, et pour renforcer la capacité du système global des compétences à stimuler l'emploi, la croissance économique et la cohésion sociale.

Coup de projecteur : Combattre l'échec scolaire et l'abandon scolaire

Le Programme de lutte contre l'échec scolaire et l'abandon scolaire (*Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar*, 2012) s'appuie sur une série de mesures visant à prévenir l'abandon scolaire en apportant un soutien supplémentaire aux élèves en risque d'échec dans l'enseignement primaire et secondaire, et en développant l'éducation et la formation professionnelles (EFP) dans le deuxième cycle du secondaire comme une solution à part entière à côté du programme général. Le Portugal a entrepris d'augmenter le nombre de filières professionnelles dans l'enseignement secondaire et d'établir une stratégie nationale cohérente pour l'EFP afin de guider les élèves et de collaborer avec les entreprises, principalement par les actions suivantes : reformulation des programmes d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire (2013) ; *centres pour la qualification et l'enseignement professionnel* (CQEP, 2013) ; programmes professionnels spécifiques (2012) offrant des *cours professionnels* pilotes dans l'enseignement primaire (2^{e} cycle) et dans le premier cycle du secondaire (à partir de 13 ans) ; et écoles de référence professionnelles (*Escolas de Referência do Ensino Profissional*, EREP, 2012).

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-30-fr

RÉPUBLIQUE SLOVAQUE

Contexte

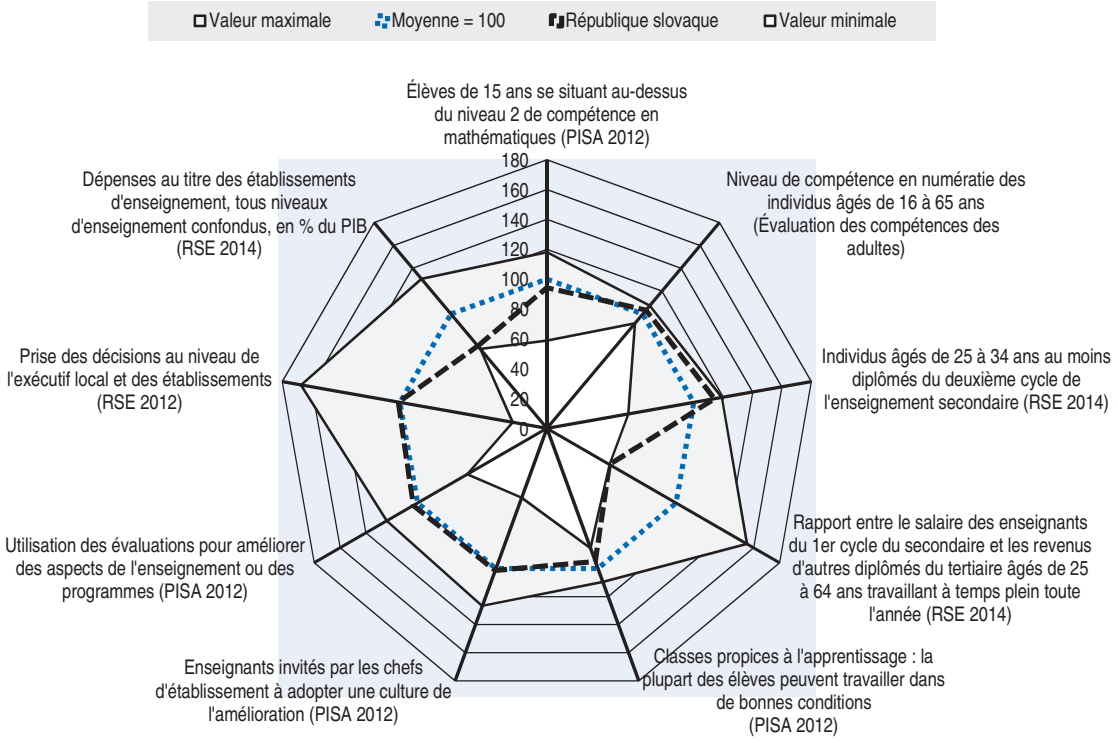
Élèves : La République slovaque enregistre des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences dans l'enquête PISA 2012. Les performances ont baissé en mathématiques et en sciences d'une enquête PISA à l'autre, et sont restées inchangées en compréhension de l'écrit. L'effet du milieu socio-économique sur les résultats en mathématiques est le plus élevé des pays de l'OCDE. L'éducation préscolaire commence habituellement à l'âge de 3 ans et les taux de scolarisation des enfants de 3 à 4 ans sont dans la moyenne de l'OCDE. La scolarité est obligatoire entre 6 et 16 ans (soit 10 années) et couvre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire en une structure unique, ainsi que la première année du deuxième cycle du secondaire. La République slovaque a de faibles taux de redoublement. Certains mécanismes de sélection des élèves, comme l'orientation précoce à l'âge de 11 ans (un des plus bas de la zone OCDE), le groupement selon les aptitudes ou le choix de l'établissement, pourraient nuire à l'équité s'ils ne sont pas gérés de manière adéquate. Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire est l'un des plus élevés des pays de l'OCDE, et il existe une forte proportion d'élèves dans les filières d'éducation et de formation professionnelles (EFP) au niveau du deuxième cycle du secondaire, avec la possibilité d'accéder ensuite à l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement supérieur slovaque, il n'existe pratiquement aucun programme d'études à visée professionnelle. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur reste au-dessous de la moyenne de l'OCDE, mais a fortement augmenté depuis 2000. Les compétences en littératie et en numératie de la population de 16 à 65 ans sont supérieures à la moyenne parmi les pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes. Les compétences en littératie des jeunes de 16 à 24 ans sont légèrement inférieures à la moyenne. Les taux de chômage sont au-dessus de la moyenne de l'OCDE et ont atteint le niveau le plus élevé des pays de l'OCDE dans la population dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire ainsi que dans la tranche d'âge de 25 à 34 ans.

Établissements : Le degré de responsabilité pour l'allocation des ressources dans les établissements d'enseignement (comme l'embauche ou le licenciement des enseignants) est supérieur à la moyenne, et leur autonomie concernant les programmes scolaires et l'évaluation des élèves a augmenté et rejoint la moyenne de l'OCDE. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire se caractérisent par un temps d'enseignement au-dessous de la moyenne dans le secondaire et au-dessus de la moyenne dans le primaire. En République slovaque, les enseignants sont moins nombreux qu'en moyenne dans l'enquête TALIS à considérer que la profession d'enseignant est valorisée dans la société et à indiquer qu'ils choisiraient de nouveau ce métier si le choix leur en était donné. Il n'existe pas de système d'évaluation

cohérent pour les établissements d'enseignement, mais ce domaine se développe depuis quelques années.

Système : La gouvernance du système éducatif est partagée entre le gouvernement central et les autorités locales. Le ministère de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et des Sports établit les buts, contenus et méthodes de l'éducation, tandis que les communes sont responsables de l'administration locale et pourvoient à la plus grande partie de l'enseignement pré-primaire, primaire et du premier cycle du secondaire. L'administration de l'éducation régionale (nom donné au pré-primaire, primaire et secondaire) associe les activités de l'État, des autorités régionales (municipales) et la gouvernance autonome de l'établissement. La plupart des décisions en matière scolaire dans le premier cycle du secondaire se prennent au niveau de l'établissement, le reste relevant du gouvernement central. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont parmi les plus basses des pays de l'OCDE, avec une part de dépenses privées supérieure à la moyenne. La République slovaque a enregistré l'une des plus fortes augmentations des dépenses par élève de la zone OCDE entre 2005 et 2011 aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur.

Graphique 12.28. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : République slovaque**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la République slovaque a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171856

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La République slovaque s'est fixé pour objectif d'assurer un meilleur accès à une éducation de qualité pour les enfants issus de milieux défavorisés. Elle envisage notamment : d'améliorer la qualité de l'EFP pour attirer un plus grand nombre d'élèves et mieux les préparer à l'entrée dans le marché du travail ; d'introduire des programmes à orientation professionnelle dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) slovaques ; et de réviser le système actuel de soutien social aux étudiants dans l'enseignement supérieur.

Établissements : La République slovaque considère qu'il importe de rendre les salaires des enseignants compétitifs afin d'accroître l'attrait de la profession. Elle considère aussi que le modèle actuel d'autonomie des EES et leur organisation interne, ainsi que le suivi et l'évaluation de la qualité internes et externes dans l'éducation régionale, pourraient être améliorés. Il est aussi primordial de mettre en œuvre dans l'enseignement supérieur slovaque une méthode efficace et internationalement reconnue pour l'assurance de la qualité.

Système : La République slovaque veut améliorer l'efficacité et la qualité du système éducatif à plusieurs égards, notamment en améliorant l'administration de l'éducation régionale, en simplifiant la législation sur l'enseignement supérieur, en augmentant le financement de l'éducation pour rejoindre le niveau moyen de l'OCDE d'ici 2020, et en modifiant le système d'allocation des financements aux EES afin d'établir des incitations à l'amélioration adéquates.

Mesures prises en conséquence

- La *Loi sur l'éducation* (2008) vise à accroître l'équité et la qualité du système éducatif, et à préparer les élèves au monde de demain.
- La Loi sur le personnel pédagogique et spécialisé (2009) définit le rôle, les droits et les devoirs des enseignants, les qualifications requises pour cette profession et le mécanisme d'évaluation des enseignants, et elle établit un processus de développement professionnel continu. En outre, le gouvernement a pris des décrets pour augmenter le salaire des enseignants entre 2011 et 2013.
- Une modification de la Loi sur l'enseignement supérieur (2012), votée par le Parlement slovaque, réorganise la gouvernance autonome des EES.
- Chaque année depuis 2011, la République slovaque augmente le financement de l'enseignement primaire et secondaire dans le budget de l'État en vue de rejoindre le niveau de dépenses moyen de l'OCDE au titre de l'éducation (Rapport sur la situation de l'éducation dans la République slovaque, 2013).
- Le *système de financement de l'enseignement supérieur*, établi en 2002, et le système de financement de l'éducation régionale, établi en 2003, sont révisés annuellement par une mise à jour de la réglementation d'application.

Coup de projecteur : Promouvoir un nouveau système de financement de l'enseignement supérieur

Le nouveau système de financement des EES a été établi par la Loi sur l'enseignement supérieur (2002). Il instaure deux types de changement dans le financement des EES : 1) un changement global de la gestion financière des EES ; et 2) un changement de l'allocation des fonds publics alloués aux EES.

La nouvelle gestion financière des EES comprend les éléments suivants : 1) introduction d'un financement à plusieurs sources avec des fonds provenant principalement, mais non exclusivement, du budget de l'État ; 2) report sur l'année suivante des subventions de l'État non dépensées ; 3) subventions à caractère global ; 4) possibilité pour les EES d'être propriétaires de biens ; et 5) mise en lumière de la véritable situation économique des EES par l'introduction de la comptabilité en droits constatés, qui a permis de lancer récemment un projet de détermination de l'ensemble des coûts.

Un nouveau système d'allocation du budget de l'État aux EES a établi quatre types de subventions : 1) pour la conduite des programmes d'enseignement agréés, en fonction de la performance pédagogique de l'EES ; 2) pour la recherche, en fonction de la performance de l'EES en matière de recherche ; 3) pour la poursuite du développement de l'EES, avec les projets de développement acceptés ; et 4) pour le soutien social aux étudiants sous la forme d'aide financière, de logements, de repas ou d'activités sportives et culturelles.

La République slovaque mentionne parmi les points forts du système : la clarté de la réglementation et la transparence de l'allocation des fonds publics ; l'incitation des EES à accroître les activités d'enseignement et de recherche ; le soutien spécifique et ciblé au développement dans des domaines particuliers ; le soutien de l'accès à l'enseignement supérieur par le système des bourses sociales ; et les incitations en direction des étudiants via les bourses de motivation.

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Contexte

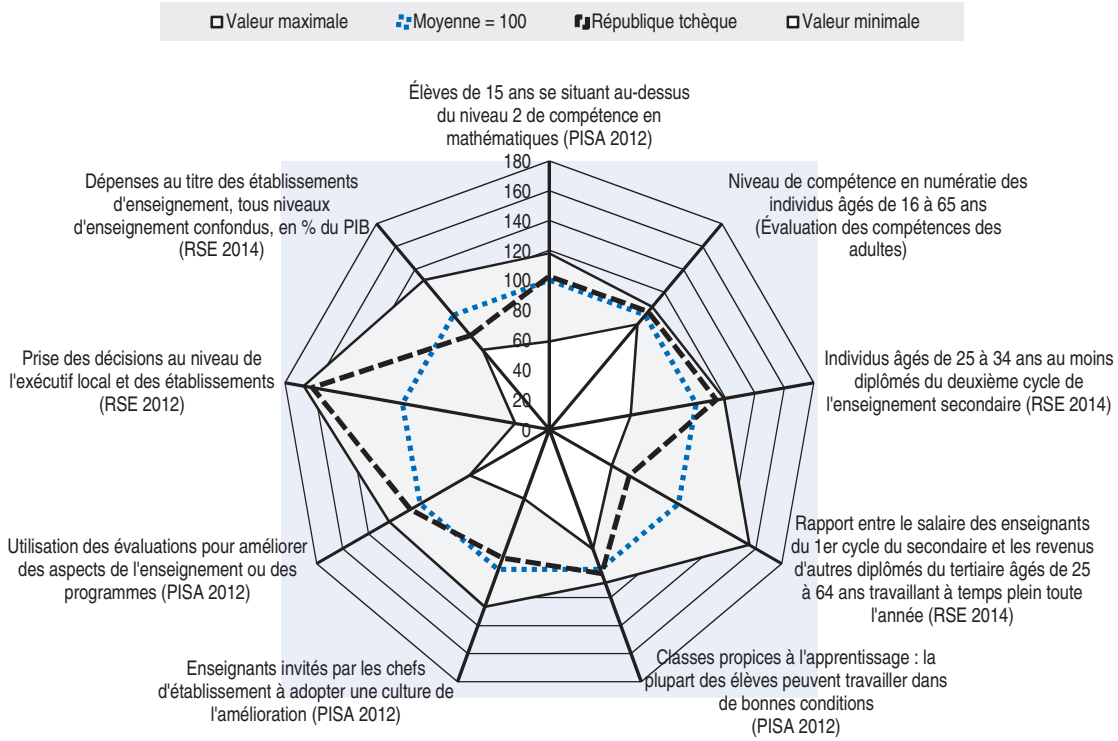
Élèves : La République tchèque enregistre, dans les évaluations PISA 2012, des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en sciences, et proches de cette moyenne en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Ses performances sont demeurées stables en compréhension de l'écrit et en sciences sur l'ensemble des enquêtes PISA, mais ont reculé en mathématiques. Si l'influence exercée par le niveau socio-économique sur les résultats scolaires des élèves n'est guère éloignée de la moyenne de l'OCDE, il existe de fortes disparités de performances entre établissements. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) débute, en règle générale, à l'âge de 4 ans, et les initiatives en faveur de l'équité portent notamment sur l'augmentation des inscriptions en structures d'EAJE pour se hisser à la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne les 3-4 ans. Diverses méthodes de sélection des élèves, telles que le choix de l'établissement, la répartition des élèves selon leur niveau et l'orientation précoce (à 11 ans), de même que la différenciation des parcours éducatifs, peuvent nuire à l'équité si elles ne sont pas soigneusement encadrées. En République tchèque, la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire est plus importante que la moyenne de l'OCDE. Les effectifs dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) du deuxième cycle du secondaire comptent parmi les plus élevés des pays de l'OCDE. Parallèlement, les élèves inscrits dans la filière de l'apprentissage ont le sentiment de ne pas être bien préparés pour le marché du travail. La proportion de diplômés de l'enseignement supérieur s'inscrit, en outre, en-deçà de la moyenne de l'OCDE. Les compétences en littératie sont élevées parmi les 16-65 ans par comparaison avec d'autres pays participant à l'Évaluation des compétences des adultes, et le sont encore davantage chez les 15-24 ans. Le taux de chômage est inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : S'agissant de la scolarité obligatoire (de base), les établissements tchèques disposent de l'un des plus forts degrés d'autonomie parmi les pays de l'OCDE sur le plan de l'allocation des ressources (recrutement et licenciement d'enseignants, par exemple), et du choix des programmes et des évaluations. En République tchèque, les enseignants du premier cycle du secondaire suivent une formation initiale de cinq ans, l'organisation d'un stage étant à l'appréciation des établissements de formation. Le temps d'enseignement dans le primaire est supérieur à la moyenne de l'OCDE et inférieur à celle-ci dans le secondaire. Les conditions de travail des enseignants se sont améliorées, avec un nombre d'élèves par classe moins important que la moyenne de l'OCDE. Avec la crise économique, la profession d'enseignant est devenue une option plus attrayante pour les diplômés de l'enseignement supérieur à la recherche d'un emploi, encore que la rémunération des enseignants demeure inférieure à la moyenne de l'OCDE dans le primaire et le secondaire, et corresponde à environ la moitié du salaire moyen des autres actifs diplômés de l'enseignement supérieur en République tchèque. Les enseignants tchèques sont moins nombreux que la moyenne TALIS à estimer que leur profession est

valorisée dans la société et qu'ils opteraient à nouveau pour l'enseignement si le choix leur en était donné. Les établissements d'enseignement sont évalués par la voie d'inspections externes structurées, reposant sur des données probantes.

Système : La gouvernance du système éducatif est partagée entre les autorités centrales et les établissements d'enseignement. L'État fixe les priorités et définit les programmes nationaux et les réformes, tandis que les collectivités sont chargées de l'organisation du pré-primaire et de l'enseignement obligatoire. Dans le premier cycle du secondaire, les établissements jouissent d'une grande autonomie, la plupart des décisions étant prises à leur niveau ou à l'échelon local. Quatorze administrations régionales pilotent le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement professionnel supérieur, ainsi que leurs objectifs dans leurs régions respectives. En dépit de hausses dans l'enseignement supérieur, les dépenses d'éducation restent plus faibles que la moyenne de l'OCDE et leur financement a pâti de la crise économique, au préjudice notamment du personnel non enseignant des établissements de petite taille. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) figurent parmi les plus faibles des pays de l'OCDE, avec une part de financements publics supérieure à la moyenne de l'OCDE.

Graphique 12.29. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : République tchèque**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

Source : La note sur la République tchèque a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) et des *Perspectives des politiques de l'éducation : République tchèque* (OCDE, 2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171860

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La République tchèque est confrontée à un double défi, consistant à relever globalement les performances des élèves et à réduire la proportion de ceux dont les résultats sont insuffisants. Près d'un élève sur quatre a obtenu des résultats de cette nature dans les évaluations PISA 2012 et n'a pas atteint le niveau jugé nécessaire pour participer pleinement à la société (niveau 2). Afin de mieux préparer les élèves pour l'avenir, il est capital de les aider à acquérir les compétences requises sur le marché du travail. Cela suppose de mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé dans le supérieur, et non d'augmenter uniquement les effectifs.

Établissements : Les progrès peuvent également être entravés faute de soutien systémique garantissant la capacité des enseignants et des chefs d'établissement à prendre en compte les besoins divers des élèves et à assurer une intégration scolaire plus poussée, et également par un manque de clarté dans l'orientation des établissements. Autres enjeux : l'instauration d'un système de progression de carrière associé à des niveaux de rémunération pour les enseignants et les chefs d'établissement, ainsi que l'intégration d'un cadre d'évaluation comprenant la mise au point d'évaluations nationales normalisées, en limitant leurs effets inopportuns.

Système : La République tchèque considère comme ses principaux enjeux l'adoption et la mise en œuvre de ses priorités stratégiques pour 2020 et une meilleure exploitation des informations disponibles sur l'incidence des réformes pour améliorer ses résultats en matière d'éducation. Le renforcement des capacités des professionnels à l'échelle du système éducatif (enseignement, encadrement et évaluation, par exemple) est également jugé important pour promouvoir la qualité de l'enseignement, tout comme l'amélioration de l'efficience du financement des établissements et de la transparence du système, et l'action en faveur d'un meilleur financement de l'éducation des élèves défavorisés.

Mesures prises en conséquence

- Le Plan à long terme pour l'éducation et le développement du système éducatif (2011-15) vise à améliorer la qualité et l'efficience du système éducatif en ciblant un large éventail de domaines, notamment l'EAJE, l'EFP et les évaluations.
- Le volet *Innovation du Programme éducatif cadre de l'enseignement pré-primaire* (2012) porte essentiellement sur l'accueil et l'éducation des enfants de 2 ans en écoles maternelles (*mate ské školy*) et les imbrications avec le Programme éducatif cadre pour l'enseignement primaire qui a trait à la préparation des enfants pour le primaire.
- Un Institut national de l'enseignement (NUV) a été créé (2011) pour guider les établissements et leur apporter un soutien. Un certain nombre d'initiatives concrètes s'attachent à renforcer l'intégration scolaire, à prendre en compte la diversité des besoins des élèves, à moderniser la profession d'enseignant et à atteindre une meilleure adéquation entre les diplômes et les qualifications requises sur le marché du travail.
- La Stratégie d'inspection des établissements d'enseignement tchèques (2014-20) entend donner plus de poids à l'évaluation externe dans une optique d'amélioration des établissements.
- *Des épreuves normalisées en 5e et 9e années de* la scolarité obligatoire (2011) ont été mises en place dans trois matières au programme : langue tchèque, langues étrangères et mathématiques. À travers elles, la République tchèque vise à fournir un retour

d'information aux élèves, à informer parents et enseignants sur l'apprentissage des élèves et la qualité de l'établissement, et à évaluer le travail des établissements. Les résultats seront d'ailleurs publiés à leur niveau pour permettre des comparaisons entre établissements, et suivre les performances du système scolaire tchèque dans son ensemble et sur la totalité des régions. Les résultats obtenus à ces épreuves pourraient conditionner l'admission à un niveau d'enseignement supérieur.

- Avec le *programme opérationnel Recherche, Développement et Éducation* (*Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání,* 2014-20), la République tchèque entend participer à une évolution structurelle vers une économie reposant sur une population active instruite et être à l'origine d'une recherche de qualité. Les quatre domaines d'intérêt prioritaires de ce programme sont : 1) le renforcement des capacités à l'appui d'une recherche de qualité ; 2) la valorisation du potentiel des établissements d'enseignement supérieur et des ressources humaines au service de la recherche et du développement ; 3) la promotion de l'égalité d'accès à une préscolarisation et à un enseignement primaire et secondaire de qualité ; et 4) la fourniture d'une assistance technique.

Coup de projecteur : Œuvrer à plus d'équité dans l'éducation

La République tchèque a fait de la réduction des inégalités dans le système éducatif l'une de ses trois priorités phares dans sa *stratégie concernant la politique de l'éducation à l'horizon 2020* (2014). L'État et les responsables tchèques poursuivent un double objectif : mettre l'accent sur l'égalité d'accès à l'éducation et faire en sorte que la situation personnelle ou sociale des élèves ne soit pas préjudiciable à leur formation.

Le gouvernement a également adopté de nombreuses mesures en faveur des élèves, en particulier à l'égard de ceux susceptibles de rencontrer des difficultés. Les Centres de soutien à l'intégration scolaire (2009-10), dans la droite ligne d'un programme datant de 2006, ont ainsi eu pour objet d'évaluer les conditions de l'intégration scolaire dans l'enseignement obligatoire et d'aider les établissements à mieux gérer l'apprentissage individuel. Dans le cadre du *programme opérationnel Éducation pour la compétitivité* (2007-13), des centres d'orientation ont été ouverts pour aiguiller le choix de l'établissement, renforcer le soutien apporté aux élèves dans l'enseignement obligatoire et les aider à déterminer, le moment venu, un parcours éducatif.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-31-fr

ROYAUME-UNI

Contexte

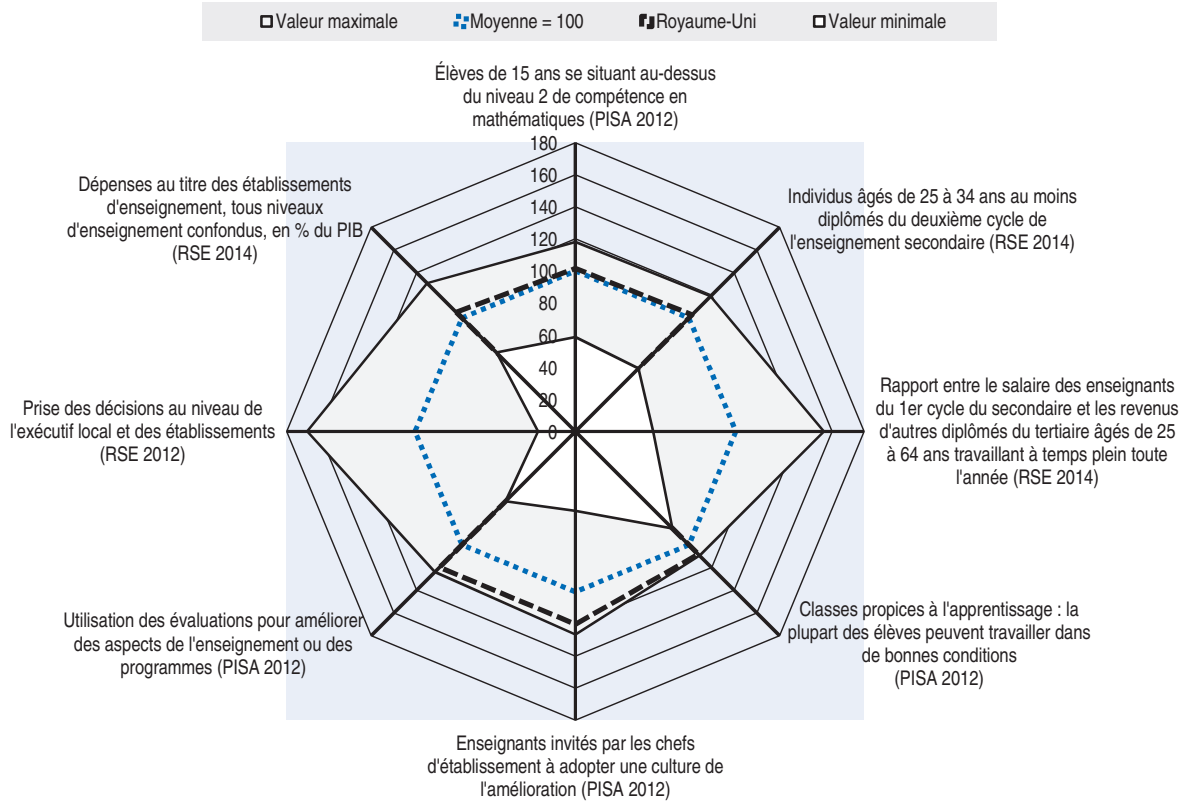
Élèves : Le Royaume-Uni obtient dans l'enquête PISA 2012 des résultats proches de la moyenne de l'OCDE en mathématiques et en compréhension de l'écrit, et supérieurs à cette moyenne en sciences. Les performances des élèves sont demeurées stables sur l'ensemble des enquêtes PISA dans ces trois domaines d'évaluation. D'après l'édition 2012 de l'enquête, l'influence du milieu socio-économique sur les résultats en mathématiques est, au Royaume-Uni, conforme à la moyenne de l'OCDE (bien qu'elle lui soit supérieure en Irlande du Nord). Sur l'ensemble du territoire britannique, une proportion supérieure à la moyenne d'enfants âgés de 3 ans est inscrite dans l'éducation pré-primaire, tandis que la tranche d'âge des 4 ans est scolarisée dans le pré-primaire ou le primaire. Si certaines politiques systémiques favorisent l'équité, comme le faible taux de redoublement et les écoles polyvalentes, d'autres, telles que le groupement par aptitudes au sein des établissements ou le choix de l'établissement d'enseignement, pourraient lui nuire si elles ne sont pas convenablement encadrées pour en atténuer les effets négatifs. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la proportion de diplômés est proche de la moyenne de l'OCDE, et les taux de scolarisation dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) sont en-deçà de la moyenne. Le niveau d'études et le taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni sont élevés par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE avec, comparativement, une plus forte proportion d'étudiants en mobilité internationale. Le pourcentage de diplômés compte parmi les plus élevés des pays de l'OCDE pour l'enseignement supérieur de type A. Parmi les nations du Royaume-Uni, l'Angleterre et l'Irlande du Nord ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes et obtenu des résultats inférieurs à la moyenne en littératie et en numératie chez les 16-65 ans, caractérisés par des performances plus médiocres chez les plus jeunes (16-24 ans) que pour les autres adultes en Angleterre. Des travaux sont en cours pour réformer les systèmes de certification des compétences en Angleterre, au pays de Galles et en Écosse. Le chômage des jeunes au Royaume-Uni est supérieur à la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Les élèves au Royaume-Uni font état d'environnements d'apprentissage constructifs, et les chefs d'établissement définissent les grands axes pédagogiques, dans un contexte d'autonomie croissante. D'après les données disponibles, le degré d'autonomie acquis par les établissements d'enseignement en Angleterre et en Écosse est l'un des plus élevés parmi les pays de l'OCDE pour ce qui est de l'allocation des ressources, et des décisions en matière de programmes et d'évaluations. Pour exercer dans le premier cycle du secondaire, les enseignants en Angleterre et en Écosse doivent suivre, en règle générale, un programme de formation initiale (de quatre ans en Angleterre, de cinq ans en Écosse). En Angleterre, une proportion d'enseignants supérieure à la moyenne TALIS estime leur profession valorisée dans la société et opterait à nouveau pour

l'enseignement si le choix leur en était donné. Suivant le pays, les évaluations appliquées par les établissements peuvent mettre davantage l'accent sur la responsabilisation par des évaluations extérieures (Angleterre), ou combiner celles-ci à des auto-évaluations internes (Irlande du Nord et Écosse).

Système : Le Royaume-Uni se compose de quatre nations (Angleterre, Irlande du Nord, Écosse et pays de Galles) qui ont individuellement à répondre de la politique d'éducation. Si chacune d'elles possède un système de gouvernance différent pour l'éducation, certaines structures peuvent être similaires. La plupart des politiques sont définies au sein de chacune des quatre nations, et visent à accorder un rôle de plus en plus grand aux établissements et aux enseignants. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE et sont financées, pour une part plus importante que cette moyenne, par des sources privées. Les politiques de financement sont variables au Royaume-Uni, avec des similarités dans l'éventail des allocations de fonds ou des dotations à des groupes spéciaux.

Graphique 12.30. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Royaume-Uni**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur le Royaume-Uni a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Royaume-Uni* (OCDE, 2015) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171872

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : L'un des principaux défis posé aux nations du Royaume-Uni consiste à rehausser les performances des élèves et à réduire les écarts de résultats entre élèves de milieux socio-économiques différents.

Établissements : Autre difficulté, attirer des enseignants et des chefs d'établissement de grande qualité, et leur procurer les outils pour gérer leur perfectionnement. Il importe également de concilier responsabilisation et progrès dans les établissements.

Système : Certaines de ces nations estiment de surcroît important d'assurer une coordination efficace entre acteurs, en allégeant les procédures bureaucratiques et en veillant à ce que les établissements d'enseignement les plus défavorisés bénéficient de financements suffisants. La délivrance de diplômes garantissant une insertion réussie sur le marché du travail représente un autre pari.

Mesures prises en conséquence

Angleterre :

- Le programme de *primes aux élèves* (2011) vise à réduire les inégalités entre enfants par le biais d'un financement supplémentaire versé aux établissements en faveur des élèves défavorisés pour combler les écarts de résultats. Il cible les élèves ayant bénéficié de repas gratuits à la cantine scolaire, à un moment ou à un autre, au cours des six dernières années – les établissements décidant des modalités d'utilisation de ces fonds. En 2014/15, la prime pour le primaire s'élèvera à 1 300 GBP par enfant remplissant les conditions voulues et à 1 900 GBP pour les enfants confiés à l'assistance publique. Les élèves du secondaire se verront allouer 935 GBP. Ce programme a été récemment élargi pour couvrir l'éducation pré-scolaire.
- L'Angleterre se propose d'*augmenter le nombre d'établissements indépendants (academies) et d'écoles libres (free schools)* (2010) afin de conférer aux établissements d'enseignement davantage de pouvoir sur leur programme scolaire, leur budget et leurs ressources en personnel. Les *academies* sont des établissements indépendants à financement public, et les *free schools* des écoles « tous niveaux » financées par l'État créés pour répondre aux besoins des enfants résidant dans leur localité. *Academies* de plein droit, elles ne sont pas, par conséquent, sous la dépendance de leur autorité locale. L'Angleterre estime du plus haut intérêt de soumettre à un examen régulier l'influence de ces développements sur l'équité et la qualité des résultats obtenus par les élèves.

Irlande du Nord :

- En Irlande du Nord, le programme *d'amélioration des établissements d'enseignement (Every School a Good School, ESaGS)* (2009) vise à aider ces derniers à élever le niveau d'instruction et à lever les obstacles à la poursuite d'études supérieures.
- Le *Cadre des droits* (adopté en 2007 et officiel depuis 2013) vise à garantir que les élèves âgés d'au moins 14 ans aient accès à un programme d'études vaste et équilibré, en imposant une offre d'un nombre minimal de cours dans leur zone géographique. La volonté est d'aider les élèves à réaliser leur plein potentiel en leur donnant accès à des cours utiles et motivants correspondant au mieux à leurs besoins et aspirations. Les écoles post-primaires et les établissements d'enseignement post-secondaire court forment des *groupements pédagogiques locaux (Area Learning Communities*, ALC), qui sont instaurés pour faciliter leur collaboration en vue de s'assurer que les cours proposés

dans un périmètre donné répondent aux besoins des élèves et aux conditions minimales imposées par le droit écrit.

Écosse :

- Le *Programme scolaire au service de l'excellence (Curriculum for Excellence, CfE)* (2010) a pour objet de transformer l'apprentissage des 3-18 ans en dispensant à tous les apprenants une série de formations personnalisées pour développer leurs connaissances pratiques et théoriques, et en dotant les enseignants des qualifications requises pour évaluer les progrès d'un apprenant à partir d'un large éventail d'informations. Une analyse par l'OCDE du système éducatif écossais sera opérée en 2015 ; elle examinera les progrès réalisés dans la mise en œuvre du CfE, de la première année du primaire à la troisième année du secondaire (phase Enseignement général).
- Créé en 2011, *Education Scotland* est un organisme indépendant ayant pour mission de participer à l'assurance qualité et à l'amélioration du système éducatif écossais. Education Scotland exerce son action dans les domaines ci-après : 1) octroi d'un soutien et de ressources pour l'apprentissage et l'enseignement ; 2) réalisation d'inspections et de contrôles en établissements d'enseignement ; 3) organisation d'activités pour le développement professionnel continu des enseignants ; 4) incitation à de bonnes relations et de bons comportements dans les établissements ; 5) création de documents d'appui en ligne à l'intention des enseignants pour accompagner les progrès des élèves ; 6) mise en œuvre des recommandations du rapport *Teaching Scotland's Future* en collaboration avec des partenaires clés ; et 7) réalisation de travaux de recherche en éducation.

Pays de Galles :

- Avec le Plan d'amélioration des établissements d'enseignement *(Improving Schools Plan)* (2012), un Cadre national d'instruction minimum *(National Literacy and Numeracy Framework,* LNF) (2013) a été mis en application en vue d'assurer un continuum de soutien pour améliorer les savoirs fondamentaux et réduire l'incidence de conditions de vie difficiles sur les résultats de l'enseignement pour les 5-14 ans. Des épreuves nationales en lecture/compréhension de l'écrit et en calcul pour les élèves, de la 2e à la 9e année, ont été mises en place à des fins formatives et sommatives. À l'appui de ses réformes, le pays de Galles a entrepris un examen de ses politiques éducatives par l'OCDE (2013-14), qui a abouti à la rédaction du document *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective* (2014).
- Le pays de Galles applique les recommandations de l'*Examen des qualifications des 14-19 ans* pour faire en sorte que les qualifications soient comprises et appréciées et répondent aux besoins des jeunes et de l'économie galloise. Le dialogue et la concertation engagés avec les parties prenantes porteront notamment sur une révision plus stricte du baccalauréat gallois, sur de nouveaux certificats généraux de l'enseignement secondaire et niveaux A revus et corrigés, et sur un contrôle plus strict des certifications professionnelles.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-32-fr

SLOVÉNIE

Contexte

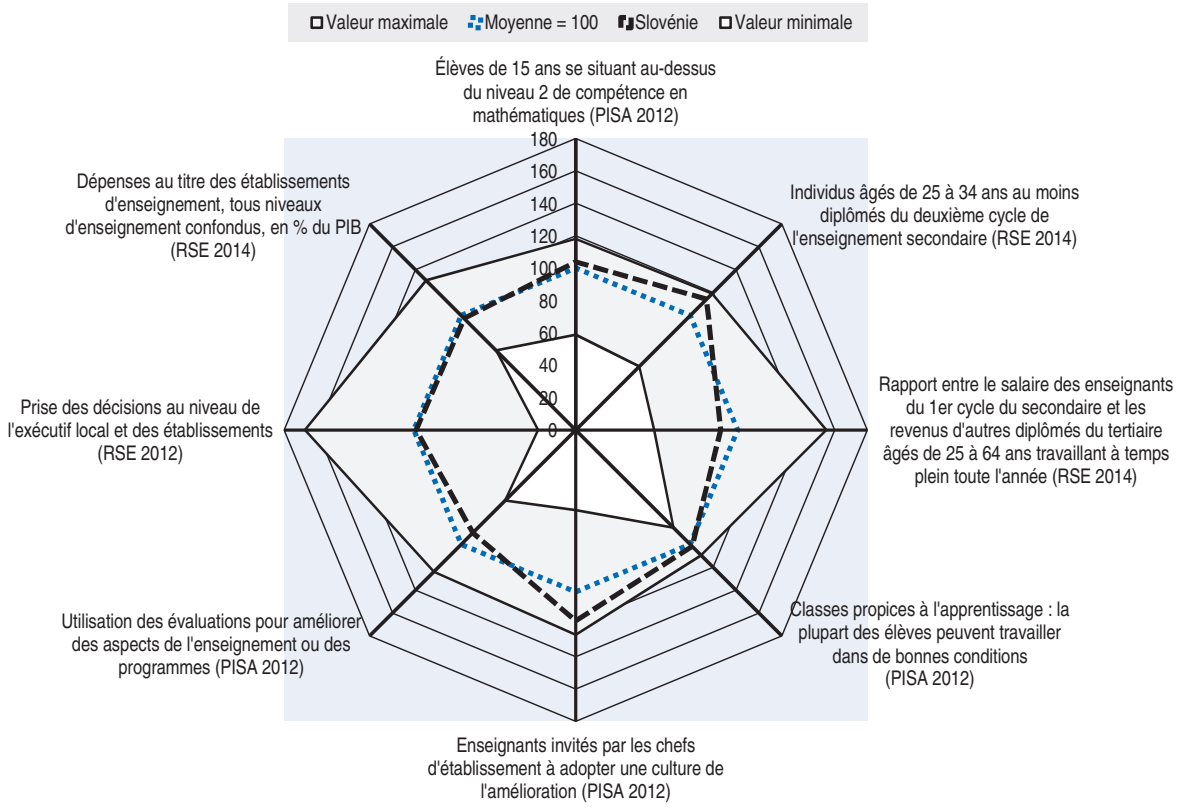
Élèves : La Slovénie enregistre des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques et en sciences dans l'enquête PISA 2012, et au-dessous de la moyenne en compréhension de l'écrit, avec une baisse en compréhension de l'écrit et des résultats inchangés en mathématiques et en sciences d'une enquête PISA à l'autre. L'impact du milieu socio-économique sur les performances des élèves est similaire à la moyenne de l'OCDE dans l'enquête PISA 2012, avec de forts écarts de résultats entre les établissements d'enseignement. La Slovénie a un système intégré d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) pour les enfants de 1 à 6 ans, et le taux de scolarisation des enfants de 3 à 4 ans est supérieur à la moyenne de l'OCDE. L'éducation de base obligatoire est organisée en une structure unique de 9 années appelée « école de base », suivie par les élèves de 6 à 15 ans. Les taux de redoublement sont bas et l'orientation commence à l'âge de 15 ans (moyenne de l'OCDE). Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire et les effectifs dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) au niveau du deuxième cycle du secondaire sont supérieurs à la moyenne. Des passerelles sont assurées entre les programmes généraux et professionnels du deuxième cycle du secondaire, ainsi que l'accès à l'enseignement supérieur après l'achèvement d'un programme d'EFP du deuxième cycle du secondaire. Toutefois, le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est au-dessous de la moyenne de l'OCDE. Le chômage en Slovénie est légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Les établissements d'enseignement slovènes ont globalement un degré d'autonomie dans la moyenne, avec une grande marge de manœuvre sur l'embauche et le licenciement des enseignants par rapport aux autres pays de l'OCDE, mais une autonomie inférieure à la moyenne en ce qui concerne les programmes scolaires et l'évaluation des élèves. Les enseignants du premier cycle du secondaire en Slovénie doivent suivre un programme de formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire. Les conditions de travail des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire se caractérisent par des effectifs par classe et un temps d'enseignement inférieurs à la moyenne. L'évaluation des établissements éducatifs et du système éducatif dans son ensemble a pour principale finalité l'amélioration.

Système : En Slovénie, la gouvernance du système éducatif est partagée entre le gouvernement central et le niveau local. Les communes créent les établissements préscolaires publics, les écoles de musique, les écoles de base, les internats et les structures de formation des adultes. Le gouvernement central crée les établissements publics de deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur, les établissements destinés aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et les résidences étudiantes. Les personnes physiques ou morales nationales ou étrangères peuvent créer des établissements préscolaires, scolaires ou supérieurs privés. Le ministère

de l'Éducation, de la Science et des Sports est chargé de rédiger, d'évaluer et de mettre en œuvre les réglementations, et il a autorité sur l'enseignement préscolaire, l'école de base obligatoire, le deuxième cycle du secondaire, la formation des adultes et l'enseignement supérieur. La plupart des décisions en matière scolaire dans le primaire et le secondaire se prennent au niveau de l'établissement. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont dans la moyenne de l'OCDE, avec une part de financement privé plus élevée que la moyenne.

Graphique 12.31. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Slovénie**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Slovénie a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171885

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La Slovénie mentionne la nécessité de remédier aux écarts de résultats entre différentes catégories d'élèves et d'améliorer la réactivité du système éducatif à l'évolution des compétences requises par le marché du travail, l'économie et la société.

Établissements : La Slovénie s'est fixé le but d'améliorer l'efficience de la direction et de la gouvernance des établissements en rendant plus flexibles l'organisation du travail pédagogique et la mise en œuvre des programmes scolaires.

Système : La Slovénie veut établir un système efficace d'assurance de la qualité dans l'éducation et continuer à améliorer les politiques sur la base d'éléments probants ainsi que leurs processus de mise en œuvre.

Mesures prises en conséquence

- La Loi sur les établissements préscolaires (2008) et la Loi sur l'exercice des droits à une aide financière publique (2012) octroient des allocations aux parents d'au moins deux enfants préscolarisés, afin d'améliorer l'accès à l'EAJE. Une modification de la Loi sur les établissements préscolaires (2010) permet aux communes d'assurer les services d'EAJE dans des bâtiments qui n'ont pas été construits à cet effet. Par ailleurs, le programme « Garde d'enfants à domicile » (2008) offre une allocation spéciale aux parents qui n'ont pas pu obtenir une place dans un établissement pré-primaire public. L'information sur les places disponibles dans ces établissements est centralisée.
- Le ministère de l'Éducation, de la Science et des Sports, avec l'aide des Fonds structurels européens, a mis en œuvre plusieurs programmes visant à apporter un soutien aux élèves et établissements de faible niveau. Ces mesures visent principalement les élèves de milieux défavorisés, immigrants ou roms. On peut mentionner, par exemple, l'*initiative Animer l'école* (*Popestrimo šolo*, 2011), le programme « *Améliorer les compétences des professionnels pour une intégration scolaire réussie des élèves issus de l'immigration* » (2013), les *Projets pour une intégration réussie des élèves roms dans les écoles* (2008-15) et le projet « *Accroissement du capital social et culturel dans les zones à population rom* » (2011-13). Ce dernier projet a établi des méthodes de travail avec les enfants, les jeunes gens et les parents des communautés roms afin d'accroître la scolarisation et la réussite des enfants roms. Il existe aussi des mesures et lignes directrices pour l'intégration des enfants immigrants dans les établissements préscolaires et scolaires (2012).
- Le ministère du Travail, de la Famille, des Affaires sociales et de l'Égalité des chances a créé la *Garantie pour la jeunesse* (2014) qui assure un emploi, une place dans le système scolaire ou une possibilité de formation à tout jeune de 15 à 29 ans enregistré au Service pour l'emploi slovène. La Slovénie a attribué 157.7 millions EUR à ce programme. La population cible comprend les personnes actuellement au chômage ainsi que les 37 000 personnes dans cette tranche d'âge qui s'inscrivent annuellement à ce service.
- La Slovénie a introduit une approche axée sur les compétences dans les programmes scolaires d'EFP (2008-11), avec une structure modulaire de l'enseignement et elle a augmenté la part de la formation pratique. La mise à jour des programmes scolaires dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général (*gimnazija*) (2008/09) et dans l'école de base (2011/12) a aussi introduit des compétences fondamentales dans l'enseignement général. À la suite de la *réforme de l'éducation professionnelle* (2008-11), la formation pratique en entreprise a augmenté et 20 % du programme scolaire peuvent maintenant être conçus en coopération avec les partenaires sociaux, notamment les entreprises locales.
- La Slovénie veut promouvoir la qualité dans le système éducatif. Le *Cadre slovène des certifications*, en cours d'adoption, a été élaboré en référence au Cadre européen des certifications (CEC) avec le soutien de l'Union européenne. Au niveau supérieur, l'Agence slovène d'assurance de la qualité pour l'enseignement supérieur (2010) est un organisme indépendant créé conformément aux *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Elle est inscrite au Registre européen des agences d'assurance qualité (EQAR).

Coup de projecteur : Utiliser des données pour suivre et piloter l'éducation

Le ministère de l'Éducation, de la Science et des Sports a établi une base de données, intitulée Registre central des participants de l'éducation (CEUVIZ, 2011) qui compile des données au niveau individuel et au niveau des établissements et du système sur les élèves inscrits dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire, ainsi que dans l'enseignement professionnel supérieur de cycle court. Le CEUVIZ est relié à d'autres bases de données comme le Registre des établissements et programmes du ministère, le Registre central de la population, le Registre des droits sociaux et le Registre du cadastre. Le CEUVIZ est utilisé pour le suivi des principaux buts et objectifs de l'éducation, pour les décisions concernant les droits à une aide publique et comme source de données pour les recherches scientifiques et les travaux statistiques. Son utilisation est réservée aux établissements et au ministère.

Le ministère a aussi établi un Système d'information électronique sur l'enseignement supérieur (*Evš*, 2012), qui contient des données sur les établissements d'enseignement supérieur, les programmes d'études agréés, les étudiants et les diplômés. L'*Evš* est un outil d'analyse qui permet de contrôler le fonctionnement du système à intervalles réguliers et qui facilite l'élaboration et l'amélioration des politiques de l'enseignement supérieur. Comme source centrale de données sur la situation des étudiants, l'*Evš* permet aussi de vérifier les droits de ces derniers à des allocations publiques ou autres aides financières.

SUÈDE

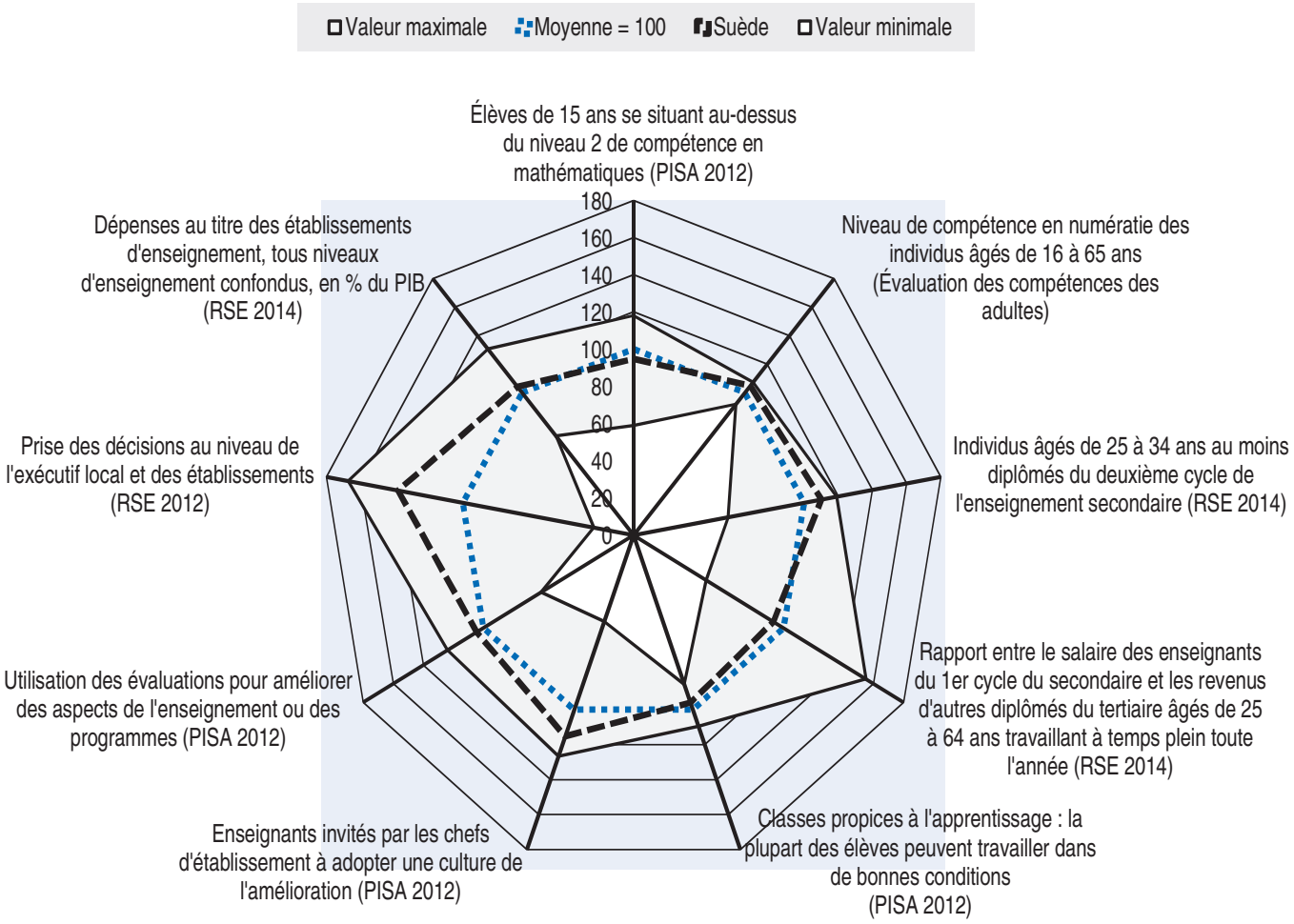
Contexte

Élèves : La performance de la Suède est inférieure à la moyenne de l'OCDE dans PISA 2012, avec une baisse des résultats en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit d'une enquête PISA à l'autre. L'impact du milieu socio-économique des élèves sur la performance en mathématiques est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants commencent habituellement entre 2 et 3 ans, et la plupart des enfants de 3 à 4 ans sont préscolarisés. La scolarité obligatoire de 7 à 16 ans est organisée en une structure unique correspondant à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire, et il n'y pas de redoublement à moins que les parents ne le demandent expressément. Le choix de l'établissement et les mécanismes de sélection des élèves, tels que le groupement selon les aptitudes, peuvent faire obstacle à l'amélioration de l'équité. Les pourcentages de diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur sont supérieurs à la moyenne. La proportion d'élèves dans l'EFP (éducation et formation professionnelles) au niveau du deuxième cycle du secondaire est aussi légèrement au-dessus de la moyenne, et il existe des passerelles vers l'enseignement supérieur. Dans le cadre de réformes plus générales en 2011, l'EFP et l'enseignement général au niveau du deuxième cycle du secondaire se sont davantage différenciés l'un de l'autre. Les compétences des adultes (16-65 ans) en littératie et en numératie sont supérieures à la moyenne des pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, et les résultats des jeunes adultes (16-24 ans) en littératie et en résolution de problèmes sont même supérieurs à ceux de leurs aînés. Le taux de chômage est inférieur à la moyenne de l'OCDE. La crise économique a eu un fort impact sur la population dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Établissements : Les établissements d'enseignement suédois ont des environnements d'apprentissage moins favorables que la moyenne. Leur autonomie en matière d'allocation des ressources, comme l'embauche ou le licenciement des enseignants, est supérieure à la moyenne de l'OCDE, mais inférieure en ce qui concerne les programmes scolaires et l'évaluation. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de 4.5 ans comportant un stage obligatoire. Les conditions de travail des enseignants se caractérisent par des salaires et des ratios élèves-enseignants inférieurs à la moyenne dans les établissements primaires et secondaires. Dans une proportion très inférieure à la moyenne de TALIS, les enseignants suédois pensent que leur profession est valorisée dans la société et choisiraient de nouveau ce métier si le choix leur en était donné. Il existe des mécanismes d'évaluation à chaque niveau de gouvernance. Un cadre national pour l'évaluation qui préciserait les rôles entre les niveaux de gouvernance pourrait améliorer le système éducatif et réduire les écarts au niveau local.

Système : Le système éducatif est dirigé par le gouvernement central et par les autorités locales. Le gouvernement central définit les objectifs et les résultats attendus en matière d'apprentissage, et a la responsabilité globale de l'éducation. Les communes assurent la mise en place et le fonctionnement des établissements primaires et secondaires, et la plupart des décisions dans le premier cycle du secondaire sont prises par les établissements ou par les autorités locales. L'enseignement post-secondaire et professionnel (niveau 4 de la CITE) est organisé et conduit par un organisme spécialisé. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (tous niveaux d'enseignement confondus) sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, avec une part de financement public plus élevée que la moyenne.

Graphique 12.32. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Suède**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Suède a été élaborée en combinant des informations provenant des réponses du pays à l'enquête ponctuelle des *Perspectives des politiques de l'éducation* (2013) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171897

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : La Suède a notamment pour objectif d'améliorer les résultats des élèves et de réduire les taux d'abandon dans une perspective d'équité et de qualité accrues.

Établissements : La Suède veut établir dans les établissements d'enseignement des environnements d'apprentissage favorables et sûrs, et accroître l'attrait de la profession afin de recruter un plus grand nombre d'enseignants qualifiés. L'amélioration de l'équité dans l'évaluation et la notation des élèves figure aussi au nombre des priorités.

Système : La Suède pourrait tirer profit d'une vision plus globale de l'éducation et de ses priorités, et d'un système de pilotage plus fort et plus lisible, adapté à la structure complexe du système scolaire.

Mesures prises en conséquence

- Un *nouveau programme* pour l'éducation préscolaire, la scolarité obligatoire et le deuxième cycle du secondaire, mis en place en 2011, vise à exposer les objectifs, les lignes directrices et les contenus de chaque matière fondamentale, et à définir plus clairement les connaissances à acquérir. Les progrès des élèves sont maintenant évalués au moyen de tests nationaux à la 3e, 5e et 9e année de scolarité, et de deux tests supplémentaires en 6e et en 9e années (2011). En outre, une nouvelle échelle de notation a été introduite en 2011, afin d'améliorer l'évaluation de la qualité dans les établissements primaires et secondaires.
- La Loi sur l'éducation, entrée en vigueur en 2011, a pour but de donner à tous les élèves la possibilité d'atteindre les résultats visés et d'achever leur scolarité du deuxième cycle du secondaire avec des compétences améliorées, aussi bien pour le marché du travail que pour la poursuite de leurs études. Les élèves qui risquent de ne pas atteindre les résultats escomptés ont droit à un soutien individuel. La loi a aussi les objectifs suivants : 1) donner aux chefs d'établissement et aux enseignants un pouvoir accru pour offrir aux élèves des environnements d'apprentissage de meilleure qualité et plus propices ; 2) renforcer l'obligation pour les communes d'améliorer l'accès aux services de santé destinés aux élèves ; et 3) offrir des possibilités égales à tous les organisateurs de l'éducation.
- Un nouveau système pour le deuxième cycle du secondaire (2011) vise à améliorer les programmes d'EFP en proposant l'option de la formation en apprentissage.
- L'Inspection des écoles (2008), dont le rôle a été renforcé par la Loi sur l'éducation de 2011, est habilitée à prendre des sanctions et imposer des amendes aux établissements qui ne se conforment pas aux normes et règlements.
- L'Agence nationale pour l'enseignement professionnel supérieur (2009) administre un cadre commun pour l'enseignement professionnel post-secondaire public, décide des programmes qui recevront des fonds publics et seront inclus dans le cadre, vérifie la qualité et les résultats des filières, et analyse et évalue la demande de main-d'œuvre qualifiée et les tendances du marché du travail.
- L'*examen OCDE-Suède des politiques de l'éducation* présente des analyses et recommandations en vue d'améliorer les résultats des élèves dans ce pays.

Coup de projecteur : Renforcer l'attrait de la profession d'enseignant

La Suède a récemment adopté des réformes visant à renforcer l'attrait de la profession d'enseignant :

1. En 2011, la Suède a lancé de *nouveaux programmes de formation des enseignants*, structurés en quatre principaux diplômes, respectivement pour l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement de matières particulières et l'enseignement professionnel (*Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* OBS Prop. 2009/10:89).
2. La pratique pédagogique dans la formation initiale des enseignants aura lieu dans des écoles de formation spécialisées (*övningsskolor, 2014*). Des exigences plus strictes ont été adoptées concernant l'admission à la formation des enseignants, notamment des examens d'aptitude, et un système d'enregistrement des enseignants (2013) a été créé.
3. Dans le cadre d'une réforme des carrières (2013), le gouvernement a créé des échelons d'avancement et octroyé des augmentations de salaires pour les enseignants qualifiés dans l'enseignement obligatoire et le deuxième cycle du secondaire. Deux nouveaux grades pour les enseignants (maître confirmé et enseignant principal) ont été créés. Les enseignants peuvent ainsi bénéficier d'une augmentation de salaire comprise entre environ 566 EUR et 1 132 EUR. Près d'un enseignant sur six peut prétendre à un de ces grades.
4. Le programme « Stimuler les enseignants » (*Lärarlyftet*) (2007-11) a offert à 30 000 enseignants la possibilité de bénéficier d'une formation continue avancée dans des établissements d'enseignement supérieur, et environ 24 000 ont participé à cette initiative. *Lärarlyftet II* offre la possibilité de suivre des cours spécialisés aux enseignants enregistrés qui enseignent une matière ou à une tranche d'âge pour lesquelles ils n'ont pas la certification officielle.
5. La formation à des méthodes d'enseignement efficaces grâce à un apprentissage mutuel a été introduite : tous les enseignants de mathématiques peuvent participer à *Mattelyftet* (formation continue en mathématiques) et, à partir de 2015, les enseignants de suédois pourront bénéficier de *Läslyftet* (formation continue en littératie). Une formation similaire pour les enseignants de sciences a aussi été mise au point.

SUISSE

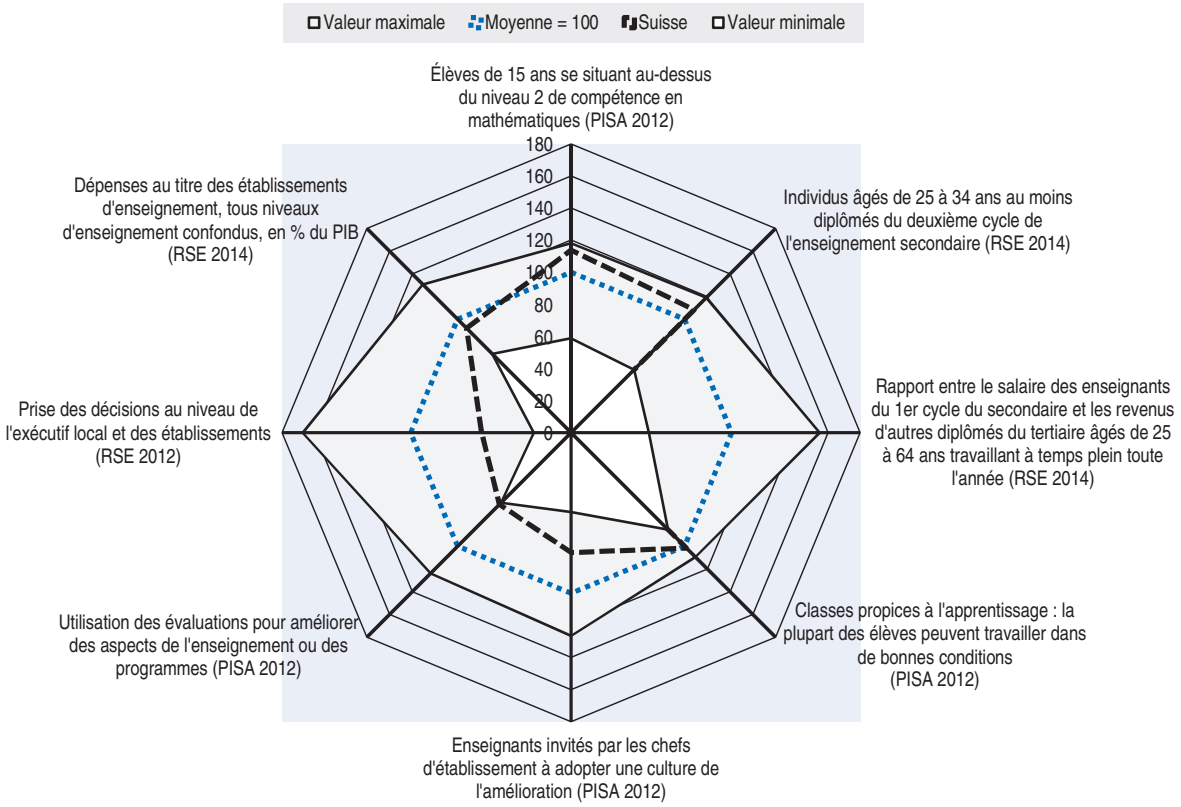
Contexte

Élèves : La Suisse enregistre des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences dans les évaluations PISA 2012, avec des performances en hausse en compréhension de l'écrit et stables en mathématiques et en sciences sur l'ensemble des cycles du PISA. Par rapport aux autres pays de l'OCDE, le milieu socio-économique exerce une influence moyenne sur les résultats en mathématiques des élèves. L'éducation pré-primaire débute, en règle générale, à l'âge de 5 ans, et la proportion d'enfants de 3-4 ans inscrits est inférieure à la moyenne de l'OCDE. La période de scolarité obligatoire dure au moins neuf ans, de l'âge de 5 ou 7 ans (selon le canton) à l'âge de 15 ans, répartie entre le primaire et le premier cycle du secondaire. Le choix scolaire est limité en Suisse, certains cantons imposant une ou deux années d'éducation pré-primaire obligatoire. Les mécanismes de sélection des élèves, tels que l'orientation précoce (dès 12 ans) et le redoublement, peuvent nuire à l'équité s'ils ne sont pas convenablement encadrés. Outre des diplômés du deuxième cycle du secondaire en nombre supérieur à la moyenne, la Suisse se caractérise par des taux de scolarisation élevés dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP). Le système EFP est bien conçu, et la formation professionnelle (FP) parfaitement coordonnée avec le deuxième cycle du secondaire en EFP, offrant un large éventail de possibilités de progression aux apprentis diplômés. D'ailleurs, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur est, elle aussi, supérieure à la moyenne. Comparativement à d'autres pays, la crise économique a eu peu de répercussions en Suisse, où le taux de chômage est plus bas que la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Les écoles offrent des environnements d'apprentissage constructifs ; par rapport à la moyenne de l'OCDE, elles sont moins autonomes pour ce qui est de l'allocation des ressources, de la prise de décision en matière de programmes d'enseignement et des politiques d'évaluation des élèves, et le sont davantage sur la sélection des enseignants. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de cinq ans comportant un stage obligatoire. L'implication des chefs d'établissement dans l'amélioration des pratiques d'enseignement et de l'environnement de travail au sein de l'école est inférieure à la moyenne.

Système : La gouvernance du système éducatif est régionale en Suisse ; il n'existe d'ailleurs pas de ministère de l'Éducation nationale. Chacun des 26 cantons est chargé du pré-primaire, du primaire et du secondaire du premier cycle, tandis que l'enseignement post-obligatoire et supérieur relève de la compétence partagée des cantons et de la confédération. La plupart des décisions prises dans le premier cycle du secondaire le sont à l'échelon du canton ; la confédération définit des lignes d'action pour le deuxième cycle de l'enseignement supérieur et l'EFP, que les cantons se chargent d'appliquer. La part du PIB affectée aux établissements d'enseignement (tous niveaux d'enseignement confondus) se situe en-deçà de la moyenne de l'OCDE.

Graphique 12.33. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Suisse**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Suisse a été élaborée à partir des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171906

TURQUIE

Contexte

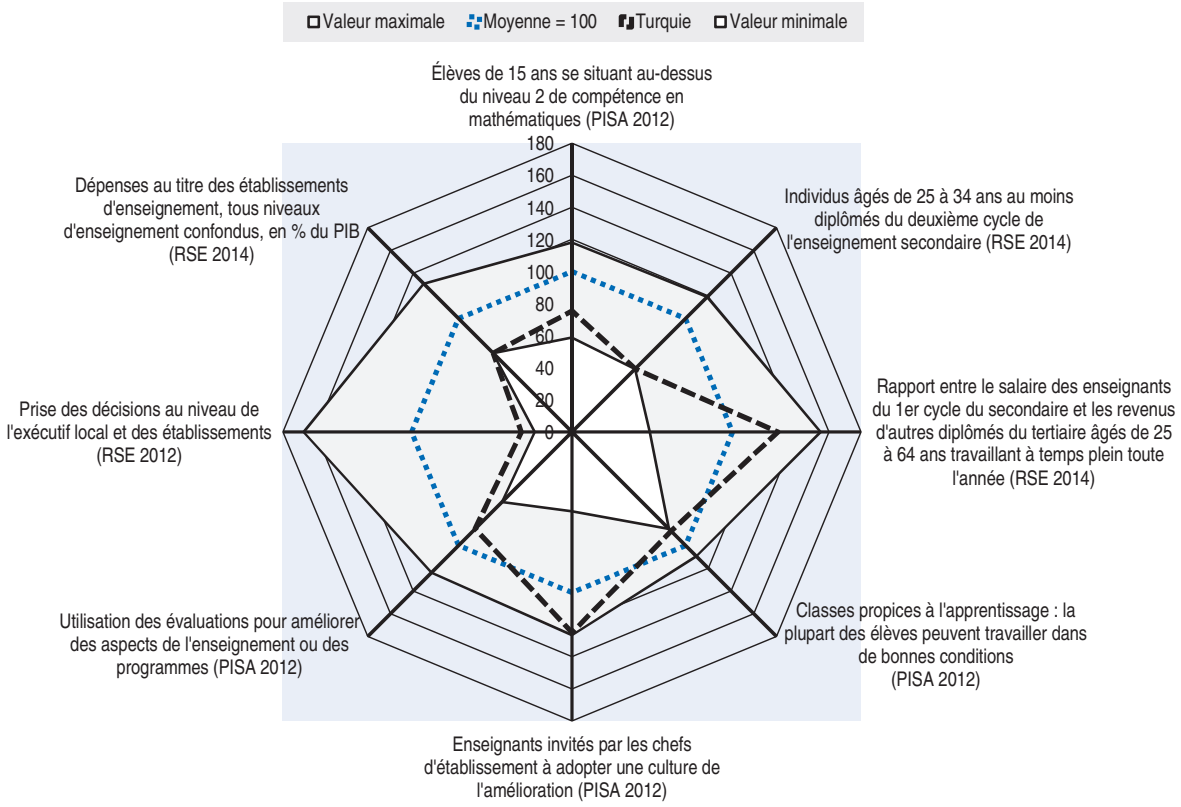
Élèves : Les résultats de la Turquie sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE dans PISA 2012, mais on constate des améliorations en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences d'une enquête PISA à l'autre. L'impact du milieu socio-économique sur la performance des élèves en mathématiques se situe dans la moyenne de l'OCDE. La Turquie s'efforce d'améliorer l'accès des enfants à l'éducation. On observe aussi une proportion supérieure à la moyenne d'élèves aux résultats très faibles parmi les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés. La préscolarisation dans l'EAJE (éducation et accueil des jeunes enfants) reste limitée par rapport à la moyenne de l'OCDE (taux le plus faible pour les enfants de 3 à 4 ans dans les pays de l'OCDE) et elle commence habituellement à l'âge de 5 ans. Certaines mesures mises en œuvre à l'échelon du système, comme l'orientation précoce (à l'âge de 11 ans, soit l'un des plus bas des pays de l'OCDE), peuvent nuire à l'équité s'ils ne sont pas gérés de manière adéquate. L'entrée en deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur est aussi très sélective. Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire est inférieur à la moyenne et la proportion d'élèves dans l'éducation et la formation professionnelles (EFP) se situe dans la moyenne de l'OCDE. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est inférieur à la moyenne de l'OCDE, mais il a sensiblement augmenté depuis 2000. Le taux de chômage en Turquie est dans la moyenne de l'OCDE.

Établissements : Par rapport aux autres pays de l'OCDE, c'est en Turquie que les établissements d'enseignement ont le moins d'autonomie au niveau des programmes et de l'évaluation des élèves, ainsi que de l'allocation des ressources. En Turquie, les élèves ont une opinion favorable de leurs enseignants et des environnements d'apprentissage. Les établissements et leurs environnements se heurtent à de nombreux problèmes, notamment à un afflux de population des zones rurales vers les zones urbaines. La capacité des chefs d'établissement et des enseignants à répondre aux besoins scolaires est quelquefois limitée par une formation initiale insuffisante, le manque d'expérience des enseignants et la faible autonomie accordée aux établissements. Les enseignants du premier cycle du secondaire doivent suivre un programme de formation initiale de quatre ans comportant un stage obligatoire. Les conditions de travail dans le primaire et le secondaire se caractérisent par un temps d'enseignement inférieur à la moyenne de l'OCDE et des effectifs par classe supérieurs à la moyenne. Au niveau du système et des établissements, des outils d'évaluation sont employés pour contrôler la qualité du point de vue de la conformité à la réglementation définie par l'administration centrale, plutôt que pour améliorer les résultats des élèves.

Système : La gouvernance du système éducatif en Turquie relève du gouvernement central. La politique de l'éducation est conduite par le ministère de l'Éducation nationale et, au niveau de l'enseignement supérieur, par le Conseil de l'enseignement supérieur

(YÖK). Les établissements d'enseignement ont peu d'autonomie et une capacité limitée de répondre à leurs besoins. Les autorités centrales et locales sont chargées de la gestion du personnel et de la gestion financière des établissements. L'administration centrale prend la majorité des décisions en matière scolaire, certaines se prenant au niveau des provinces ou des établissements dans le premier cycle du secondaire. L'éducation est financée par des fonds publics, mais les établissements peuvent recevoir des contributions des parents par le biais des associations école-parents. Les établissements d'enseignement supérieur ont plus d'autonomie que les autres pour satisfaire leurs besoins, mais les autorités centrales supervisent le financement et les examens d'entrée dans les établissements supérieurs. La part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement (tous niveaux d'enseignement confondus) est l'une des plus faibles des pays de l'OCDE.

Graphique 12.34. **Sélection d'indicateurs par comparaison avec la moyenne : Turquie**



Remarque : Pour chaque indicateur, la performance absolue est normalisée à l'aide d'une échelle de score normative allant de 0 à 180, dont la moyenne est fixée à 100, en prenant en compte dans chaque cas tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pour en savoir plus sur les pays présentant les valeurs maximales et minimales, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.
Source : La note sur la Turquie a été élaborée en combinant des informations provenant des *Perspectives des politiques de l'éducation : Turquie* (OCDE, 2014) avec des données de l'OCDE. Pour plus d'informations sur le diagramme en radar et les sources, consulter *wwwoecd.org/edu/policyoutlook.htm*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933171913

Principaux enjeux et objectifs

Élèves : En Turquie, la proportion des moins de 15 ans dans la population est l'une des plus élevées des pays de l'OCDE et il est important d'assurer la réussite scolaire et la préparation à la vie active et à la formation continue. L'équité et la qualité restent problématiques. La Turquie a, entre autres, les priorités suivantes : améliorer l'accès au

deuxième cycle du secondaire, à l'EFP et à l'enseignement supérieur, et la réussite dans ces domaines ; répondre aux besoins des élèves défavorisés ; et améliorer l'équité entre les régions et entre les zones urbaines et rurales.

Établissements : La formation d'enseignants et de chefs d'établissement de qualité revêt une grande importance en Turquie. L'amélioration des outils d'évaluation dans un cadre global adapté aux objectifs pédagogiques en vue d'améliorer les résultats des élèves est aussi une priorité.

Système : Il importe de financer de manière adéquate le système éducatif. Par ailleurs, la Turquie veut donner aux autorités provinciales et aux établissements d'enseignement la capacité de relever les défis locaux tout en respectant les priorités nationales.

Mesures prises en conséquence

- La récente *loi n° 29072 (du 26.07.2014)* vise à enrichir l'offre au niveau préscolaire, par exemple : en autorisant des clubs à contribuer au développement social et personnel des enfants (en dehors du temps scolaire) si les parents le demandent et quand les conditions le permettent ; en permettant aux enfants de fréquenter les établissements préscolaires durant l'été, notamment pour ceux qui ne peuvent pas en bénéficier pendant la période scolaire normale ; et en ouvrant des classes mobiles gratuites, en particulier pour les enfants défavorisés dans les zones rurales.
- Le *Projet pour l'enseignement secondaire* avec la Banque mondiale (2006-11) visait à améliorer la qualité, la pertinence économique et l'équité dans l'enseignement secondaire et à développer la formation tout au long de la vie. D'après le *Bilan de fin d'exécution et de résultats*, une partie des objectifs ont été atteints : révision et mise en œuvre de programmes scolaires généraux ou professionnels, communication des résultats des élèves, distribution de supports aux enseignants, amélioration des compétences des enseignants dans l'EFP, introduction d'un système d'information en ligne sur les métiers, formation d'équipes de gestion d'établissement aux plans de développement scolaire et distribution de subventions aux établissements d'enseignement dans les zones à faible taux de scolarisation.
- La mesure 4+4+4 (2012) a augmenté la durée de la scolarité obligatoire, qui est passée de 8 à 12 années, et a restructuré le système éducatif en trois niveaux (primaire et premier et deuxième cycles du secondaire) de quatre ans chacun.
- Trois plans de développement majeurs orientent l'éducation en Turquie : le Plan stratégique pour le ministère de l'Éducation nationale (2010-14), le Dixième plan de développement (2014-18), récemment établi, et le *Document stratégique et plan d'action pour la formation tout au long de la vie (2014-18)*.

Coup de projecteur : Améliorer l'éducation et la formation professionnelles

Pour renforcer les taux de réussite et développer les compétences pour le marché du travail, la Turquie veut améliorer l'EFP en ciblant des domaines clés, notamment les liens avec le marché du travail, et la qualité de l'enseignement et du programme scolaire.

Le projet des centres de formation professionnelle spécialisés (UMEM, 2010-15), lancé plus récemment, a pour but de développer les capacités des jeunes et d'accroître les taux d'emploi. Le projet relatif à l'enseignement professionnel au service de l'emploi (IMEP, 2009) vise à réduire le taux de chômage en collaborant avec le secteur public. Le projet pour le renforcement de l'enseignement spécial, financé par l'Union européenne (Instrument d'aide de préadhésion de 2008), vise à améliorer la qualité de l'emploi et la formation professionnelle pour les personnes présentant des besoins éducatifs particuliers, en facilitant les transitions vers l'emploi et la formation.

Le ministère de l'Éducation nationale et le Conseil de la recherche scientifique et technologique de Turquie (TÜB TAK) collaborent aussi pour développer les compétences professionnelles et les qualités d'entrepreneuriat et d'encadrement des 15 000 chefs d'établissement et enseignants de l'EFP dans le cadre d'un protocole de coopération.

Pour mieux adapter l'offre de l'EFP au marché du travail, certains projets portaient sur des secteurs particuliers, comme le tourisme (Protocole de coopération pour la culture, l'art et l'éducation, 2004, et projet pour les diplômés des Centres de formation aux emplois du tourisme [TUREM]), l'électricité (projet relatif aux nouvelles tendances de l'éclairage, 2009) et les chemins de fer (projet sur l'exploitation ferroviaire dans le Système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels, 2011-13).

Des données sont collectées dans le cadre du projet portant sur un système d'information capable de déterminer les besoins éducatifs dans l'enseignement professionnel et technique (2005-13). Une étude de suivi des diplômés des établissements secondaires professionnels et techniques (2007) a été réalisée. La version préliminaire du Document stratégique et plan d'action pour l'enseignement professionnel et technique en Turquie fournit aussi des informations sur les possibilités de formation, avec des projections à moyen ou long terme.

Le profil détaillé est disponible sur :
http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-33-fr

ANNEXE A

Liste des contributeurs

Auteurs

Chapitre 1 : Beatriz Pont, Soumaya Maghnouj, Diana Toledo Figueroa et Tracey Burns (OCDE)

Partie I : Tendances : Chapitres 2-6 : Beatriz Pont, Juliana Zapata et Désirée Wittenberg (OCDE)

Partie II : Gros plan sur les réformes

Chapitre 7 : Claire Shewbridge, Deborah Nusche et Paulo Santiago (OCDE)

Chapitre 8 : David Istance (OCDE)

Chapitre 9 : Annette Skalde (ministère norvégien de l'Éducation) et Beatriz Pont (OCDE)

Chapitre 10 : John Bangs, Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC)

Chapitre 11 : John Greenhill, Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE (BIAC)

Partie III : Chapitre 12 : Notes par pays sur les politiques de l'éducation Diana Toledo Figueroa, Soumaya Maghnouj et Étienne Albiser (OCDE)

Soutien technique et éditorial : Sylvain Fraccola (OCDE), Lynda Hawe (OCDE), Susan Copeland et Marika Boiron (OCDE)

Coordinateurs nationaux

Allemagne : M. Peter Klandt, Mme Birgitta Ryberg et Mme AnnaWieser

Australie : Mme Claire Findlay et M. Craig Johnson

Autriche : M. Bernhard Chabera et M. Andreas Neuhold

Belgique : Mme Marie-Anne Persoons (Communauté flamande) et Mme Nathalie Jauniaux (Communauté française)

Canada : Mme Marie Lavallée

Chili : Mme Eliana Chamizo Álvarez et M. Gabriel A. Ugarte Vera

Commission européenne : Mme Mónika Képe-Holmberg

Corée : Dr Ju Hur et Dr Jin-Young Roh

Danemark : M. Jørn Skovsgaard

Espagne : M. Vicente Alcañiz, Mme Laura Alonso Carmona et M. Joaquín Martín Muñoz

Estonie : Mme Heli Aru

États-Unis : M. Thomas Snyder

Finlande : M. Reijo Aholainen, Mme Petra Packalen et M. Aki Tornberg

France : Mme Patricia Janissin, M. Benoît Labat, Mme Florence Lefresne, M. Sébastien Lobiau et M. François Parain

Grèce : Mme Dimitra Farmakiotou, Mme Maria Fassari et Mme Athina Plessa Papadaki

Hongrie : M. László Limbacher

Irlande : Mme Margaret McCarthy et M. Séamus McLoughlin

Islande : M. Gunnar J. Árnason et M. Arnor Gudmundsson

Israël : Mme Iris Brem- Gazit et Mme Ronit Gabriel

Italie : Mme Francesca Brotto, Mme Marzia Foroni et Mme Diana Saccardo

Japon : M. Junichi Hirata, Mme Moto Kobayashi et Mme Michiko Okajima

Luxembourg : M. Mike Engel et M. Michel Lanners

Mexique : M. Antonio Avila Diaz, Mme Cynthia Cabrera Cárdenas et M. Carlos Tena

Norvège : Mme Eli Sundby

Nouvelle-Zélande : M. Paul Barker et Mme Shelley Robertson

Pays-Bas : M. Hans Stegeman

Pologne : M. Jerzy Wiśniewski

Portugal : Mme Luísa Canto e Castro Loura, Mme Maria E. Gambôa et M. Nuno Rodrigues

République slovaque : M. Peter Mederly

République tchèque : Mme Michaela Šojdrová et Mme Helena Cizkova

Royaume-Uni : Mme Emily Knowles

Slovénie : Mme Sabina Melavc et Mme Marija Skerlj

Suède : M. Peter G. Johansson

Suisse : Mme Vera Husfeldt

Turquie : Mme Eda Özbek et M. İmdat Pekdemir

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux liés à la mondialisation. À l'avant-garde des efforts engagés pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles suscitent, l'OCDE aide les gouvernements à y faire face en menant une réflexion sur des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et la problématique du vieillissement démographique. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de confronter leurs expériences en matière d'action publique, de chercher des réponses à des problèmes communs, de recenser les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(91 2015 01 2 P) ISBN 978-92-64-22730-9 – 2015

Perspectives des politiques de l'éducation 2015

LES RÉFORMES EN MARCHE

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions