

La réception de Pisa en France *Connaissances et régulation du système éducatif*

Nathalie Mons (LSE-Grenoble)
Xavier Pons (OSC-CNRS)

Avec la participation d'Agnès van Zanten (OSC-CNRS)
et de Jeremy Pouille

KNOWandPOL
ORIENTATION 3
**Supra-national
instruments**

WP 12
April 2009

www.knowandpol.eu

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	4
1. DIX ANS DE DEBAT NATIONAL SUR PISA EN FRANCE : UNE VISION SYNOPTIQUE	8
1. 1 Sources.....	8
1. 2 <i>Un débat public discontinu, principalement à l'initiative des acteurs internationaux et des chercheurs.....</i>	9
2. PISA 2000 : UNE AFFAIRE D'INITIES (1997-2004).....	16
2. 1 <i>Le ministère : neutraliser les effets de l'enquête sur le débat public</i>	17
2.1.1 Un intérêt volontairement limité de la part des décideurs politiques.....	17
2.1.2 Les ambiguïtés des statisticiens de la DEPP : entre respect de la ligne politique et besoin de connaissances complémentaires.....	19
2. 2 <i>Les médias : un traitement circonscrit et plutôt négatif</i>	22
2. 3 <i>Une faible intégration de Pisa dans les travaux des chercheurs et des inspecteurs généraux.....</i>	27
2. 4 <i>Un investissement ponctuel et marginal des syndicats.....</i>	33
3. PISA 2003 : ACCOUTUMANCE ET TRANSITION POLITIQUE (2004-2007)..	36
3. 1 <i>L'implantation de l'enquête de l'OCDE dans le paysage journalistique français.....</i>	37
3. 2 <i>Le ministère : moins de méthodologie, plus de politique.....</i>	44
3.2.1 La légère inflexion de la DEPP	44
3.2.2 Les premières inférences politiques des décideurs	46
3. 3 <i>Les syndicats : éduquer la base pour réagir</i>	48
3. 4 <i>Les inspecteurs généraux : des initiatives individuelles aux effets ambivalents ...</i>	50
3. 5 <i>Les prémices d'un débat académique sur Pisa</i>	54

4. PISA 2006 : LA RECUPERATION POLITIQUE DE PISA ET SES AMBIGUITES (2007-2008).....	58
4. 1 <i>Le changement d'orientation politique du ministère</i>	59
4. 1. 1 La récupération politique de Pisa par le gouvernement.....	59
4. 1. 2 Les inspecteurs généraux : investir Pisa pour ne pas être écarté de la politique éducative du ministre	65
4. 1. 3 La DEPP : composer avec le contrôle politique	67
4. 2 <i>La politisation du traitement médiatique de Pisa</i>	69
4. 3 <i>Les syndicats : s'informer pour dénoncer.....</i>	80
4. 4 <i>Les chercheurs : un débat académique en construction</i>	86
5. CIRCULATION DES CONNAISSANCES : L'EVOLUTION DES ARGUMENTAIRES PROPOSES A PARTIR DE PISA	89
5. 1 <i>Les argumentaires : définition et propriétés</i>	89
5. 2 <i>L'argumentaire des biais : entre réaction politique et questionnement scientifique</i>	91
5. 2. 1 Un argumentaire fermé, principalement soutenu par la DEPP et au succès paradoxal (2001-2004).....	92
5. 2. 2 Un argumentaire scientifique qui s'ouvre, une circulation qui change (2005-2008).....	95
5. 3 <i>L'argumentaire de la gouvernance idéale : d'une expertise technique localisée aux préconisations politiques</i>	99
5. 3. 1 Une expertise technique à l'audience limitée (2000-2004)	102
5. 3. 2 Un diagnostic à des fins politiques de plus en plus diffusé (2004-2008).....	103
EN GUISE DE CONCLUSION.....	109
BIBLIOGRAPHIE	110
ANNEXES METHODOLOGIQUES	113

Introduction générale

Remarques préliminaires sur l'organisation de la recherche

Ce rapport de recherche s'inscrit dans l'orientation 3 du projet Know&Pol, orientation qui a pour objet d'analyser les usages politiques d'instruments de connaissance dans la régulation des systèmes d'éducation et de santé. Il propose une étude de cas qui s'intègre dans une recherche comparative sur la réception, au niveau national, d'un instrument de régulation international : le programme Pisa¹ de l'OCDE. Il reprend et adapte au cas français les consignes et conseils formulés par l'équipe coordonnant le sous-projet 5 (work packages 11 et 12) consacré au secteur de l'éducation (Natercio 2008). Ces consignes nous invitaient à distinguer dans la réception de cet instrument le volet lié aux structures formelles constituées au niveau national pour mettre en œuvre Pisa (« social network ») et celui lié à l'évolution des connaissances mobilisées dans le débat public portant sur cette enquête (« policy debate »), selon plusieurs axes d'analyse rappelés dans le tableau suivant.

Tableau 1. Dimensions et axes d'analyses de la réception de Pisa dans les études de cas nationales

<i>Dimension 1 : « social network »</i>	<i>Dimension 2 : « policy debate »</i>
<p>1. 1. The different interests, values and views of individuals, groups or institutions involved in the acceptance and promotion of the Programme by the public authorities at the National level (how it was politically incorporated into the national system);</p> <p>1. 2. The resources (financial, human, organizational, and technical) involved in the Programme implementation (which structures were implemented and what are their characteristics);</p> <p>1. 3. The knowledge used to promote the Programme and to justify its relevance;</p> <p>1. 4. Changes in the conception, objectives and uses of the Programme, from its conception at the supranational level to the development of national instruments, and to its implementation.</p>	<p>2. 1. The policy networks and policy processes developed around the PISA controversy (such as agenda setting from pressure groups using PISA results as a source of legitimacy);</p> <p>2. 2. Forms of applause or support for the Programme on the part of groups and individuals (active promotion of the Programme and its reports such as presenting it as a key benchmark for policy);</p> <p>2. 3. Forms of resistance to the Programme on the part of groups and individuals (active resistance, passive resistance, subversion of objectives);</p> <p>2. 4. Knowledge retrieved from the Report that is mobilized in the public debate for the applause/resistance to the Programme;</p> <p>2. 5. Knowledge from other origins that is mobilized in the public debate on the Programme.</p>

Source: (Natercio 2008, p. 9, 11 et 12)

¹ Program for International Student Assessment.

Les axes 1. 1, 1. 2 et 1. 3 ont été couverts dans une note intermédiaire précédente (Pons 2009). La présentation des acteurs susceptibles d'intervenir en France dans le débat sur Pisa, de leurs intérêts, valeurs et connaissances (axe 1.1) est particulièrement détaillée, dans les annexes du rapport remis dans le cadre de l'orientation 1 (Pons, van Zanten 2008). Ce rapport se focalise donc sur l'axe 1. 4 et la dimension 2 consacrée à l'évolution du débat public sur Pisa en France.

Ces consignes proposaient également une méthodologie d'enquête générale, commune aux différentes études de cas nationales, que nous avons respectée tout en l'adaptant aux spécificités du cas français et de l'enquête de terrain. Nous avons ainsi effectué trente entretiens auprès des décideurs et différents acteurs concernés par Pisa en France, consulté la littérature professionnelle sur ce thème (enquêtes et rapports publics, articles dans des revues spécialisées, ouvrages et manuels) et effectué des recherches bibliographiques à partir de plusieurs bases documentaires (base PERIOD de l'IREDU¹, bases ERIC et FRANCIS de l'INRP² et catalogues en ligne HAL-SHS et Article@inist). Quand cela était nécessaire, nous avons également mobilisé des matériaux accumulés lors de précédentes recherches (Pons 2008), notamment sur le fonctionnement interne de certaines organisations³. Nous avons enfin procédé à une revue de presse, en recoupant quatre sources d'information différentes : les dépêches d'une agence de presse spécialisée dans le secteur de l'éducation (l'AEF), un recensement d'articles et de communications dans les médias effectué par une attachée de presse du ministère de l'Education nationale (recensement que nous nous sommes procuré au cours de l'enquête), le catalogue d'articles de presse consultables grâce au logiciel PRESSED et les journaux de différents syndicats et associations professionnelles disponibles en ligne⁴. L'ensemble de ces sources, les modalités de leur exploitation et la liste détaillée des entretiens sont disponibles en annexe.

¹ Institut de recherche en éducation, domicilié à Dijon.

² Institut national de la recherche pédagogique, domicilié à Lyon.

³ Nous avons dû également réfléchir à notre propre positionnement dans ce débat. Nathalie Mons notamment a accordé plusieurs interviews à la presse lors de la publication des résultats de Pisa 2006. Depuis 2003, elle utilise fréquemment les données de Pisa dans ses propres travaux. Ses contributions publiques sont analysées en tant que telles dans la suite du rapport, au même titre que celles d'autres chercheurs académiques. Par ailleurs, Nathalie Mons fait partie du consortium international de Pisa 2009 ce qui n'affecte qu'à la marge notre analyse qui porte principalement sur les sessions antérieures.

⁴ Nous tenons à vivement remercier Jeremy Pouille, ingénieur en sciences sociales effectuant actuellement un master professionnel en sciences de l'éducation, pour les recherches documentaires conséquentes qu'il a menées pour cette enquête.

Problématique et hypothèses

Ce rapport analyse la réception en France, par les différents acteurs du système éducatif œuvrant au niveau national, du programme Pisa de l'OCDE depuis sa création. Par « réception », nous ne désignons pas une simple transmission verticale de messages du niveau international vers le niveau national, ni une transmission qui viendrait « après » la conception et la mise en œuvre de Pisa. Dans la lignée des travaux de Mangez (2008) qui conçoit la réception comme une activité cognitive au cours de laquelle des messages sont acceptés, refusés ou renégociés, nous considérons que la réception de Pisa par les acteurs du système éducatif français est liée, entre autres facteurs, à leur plus ou moins forte participation ou attention accordée à la conception et la mise en œuvre de cet instrument. Pour analyser la réception de Pisa en France, il nous faudra donc parfois rappeler le contexte international d'entrée de la France dans Pisa, le positionnement institutionnel des acteurs et leurs prédispositions plus ou moins propices à prendre en compte des résultats de Pisa selon leur formation initiale, leurs identités professionnelles ou leur place dans la politique française d'évaluation¹. Pour cela, il est nécessaire de mobiliser certains acquis de la sociologie des instruments d'action publique, de leur traduction, des professions ou de la connaissance, conformément aux pistes théoriques proposées dans les revues de littérature effectuées pour le projet Know&Pol (en particulier Pons, van Zanten 2007, p. 129-134).

Cette recherche repose ainsi sur trois hypothèses qui nous amènent à questionner une vision « balistique » des liens entre connaissance et action publique (Padioleau 1982) qui voudrait que l'existence d'une connaissance objective et relativement partagée sur les causes d'un problème social suffise, dans un monde rationnel ou une société de la connaissance, à justifier son utilisation fidèle dans le cours de l'action publique, voire la mise en œuvre d'une politique visant à résoudre ce problème².

H1. Il n'y a pas de lien mécanique et unilatéral entre les connaissances sur le système éducatif français produites grâce à Pisa et les connaissances utilisées en France au nom de Pisa.

¹ De manière plus générale encore, il est bon de garder à l'esprit la façon dont la France tend à ignorer les modèles étrangers, à se distinguer d'eux (l'exception française) et à jouer parfois un rôle de leader de la résistance ou d'une certaine forme d'opposition au sein des organisations internationales.

² Cette vision est par exemple fortement présente dans le modèle des « knowledge driven policies » énoncé par Young *et alii* (2002).

H2. Les connaissances sur le système éducatif français produites à partir de Pisa ne sont pas figées mais en perpétuelle traduction (Callon 1986, Lascoumes 1996, Pons 2008) dans le débat public.

H3. Ce processus de traduction ne dépend pas uniquement des propriétés cognitives inhérentes à l'enquête Pisa et des compétences de ceux qui l'utilisent, mais aussi (et parfois surtout) de considérations proprement politiques liées à l'évolution de la politique éducative ou aux identités professionnelles des acteurs.

Pour rendre compte de ce processus, nous procédons en trois temps. Le premier chapitre propose une vision synoptique de l'évolution du débat public sur Pisa en France, sur la base des dépêches d'une agence de presse spécialisée en éducation : l'AEF. Les trois chapitres suivants sont consacrés à la description des usages (ou non) de Pisa par les principaux acteurs intervenant dans ce débat (décideurs, évaluateurs, chercheurs, médias et syndicats). L'objectif est double. Il s'agit de décrire, pour chaque période pertinente, les principaux types d'acteurs intervenant dans le débat public sur Pisa en France, le contenu de leurs interventions et les moyens de communication qu'ils utilisent. Il s'agit également de contextualiser leurs points de vue en analysant aussi bien leurs prédispositions cognitives à parler de Pisa (quelle formation initiale ? Quelles compétences en statistique ? Quel type de connaissance produisent-ils par ailleurs ?) que leurs positionnements politiques (division institutionnelle du travail sur Pisa au sein du secteur de l'éducation français, conjoncture politique plus ou moins favorable, etc.). Cette recherche s'appuie en cela sur des travaux antérieurs, notamment ceux effectués dans le cadre de l'orientation 1 du projet Know&Pol (Pons, van Zanten 2008).

Dans un dernier chapitre, nous analysons la circulation des connaissances sur le système éducatif français énoncées et/ou reformulées à partir des enquêtes Pisa. La recherche met en évidence que deux catégories d'acteurs en particulier proposent un argumentaire général permettant d'expliquer les résultats de la France à cette enquête internationale : les membres de l'OCDE et les statisticiens de la DEPP. Pour chaque acteur, nous proposons d'abord une forme modélisée de l'argumentaire énoncé avant d'étudier empiriquement sa construction progressive et sa circulation dans le débat public.

1. Dix ans de débat national sur Pisa en France : une vision synoptique

Pour analyser l'évolution du débat public sur Pisa en France, nous procédons de deux manières. Nous proposons tout d'abord une description synoptique de l'évolution de ce débat, telle que nous pouvons la saisir à travers l'exploitation statistique des dépêches publiées depuis mai 1999 par une agence de presse privée spécialisée dans le secteur de l'éducation et de la formation (l'agence AEF¹). Cette source permet de donner une image globale de cette évolution par grand type d'acteurs et d'isoler les périodes d'inflexions majeures. Cependant, aussi précise soit-elle, cette source reste un indicateur indirect de l'évolution de ce débat. C'est pourquoi dans les trois chapitres suivants, nous analysons, dans une perspective dynamique plus fine, la participation de différentes catégories d'acteurs à trois périodes clés, celles de la publication des résultats de chaque session (Pisa 2000, 2003 et 2006).

1. 1 Présentation des sources

Les graphiques et tableaux qui suivent sont construits à partir des dépêches publiées par l'agence de presse AEF (Agence Éducation Formation). L'AEF a été créée en 1998 par deux journalistes souhaitant améliorer l'information disponible sur deux secteurs d'activité qui fonctionnaient, selon eux, de façon relativement cloisonnée : l'éducation et la formation. Elle regroupe actuellement une quarantaine de journalistes, dont une petite dizaine travaille spécifiquement sur l'enseignement scolaire. Elle propose à ses clients un fil d'information continu, synthétique et factuel sur la mise en œuvre des réformes du système éducatif et l'évolution du débat public national en matière d'éducation² et les universités (voir les annexes pour plus de précisions).

Progressivement, l'AEF s'est ainsi imposée comme une source d'information décisive au sein d'un ministère dont les services fonctionnent de façon relativement verticale et cloisonnée, décideurs, responsables et acteurs de terrain dialoguant par l'intermédiaire de multiples dépêches. Nous avons pu observer ce phénomène lors de précédentes recherches de terrain (Pons 2008), comme par exemple lorsque certains évaluateurs passent par cette agence pour s'assurer que leur travail remis au ministre sera

¹ Nous remercions vivement M. Marc Guiraud, directeur général de l'AEF, pour nous avoir permis d'exploiter ces dépêches.

² Dans le secteur de l'enseignement scolaire, ces principaux clients sont l'administration centrale du ministère (qui a plusieurs abonnements), les corps d'inspection, les administrations déconcentrées, les syndicats d'enseignants, et les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres).

effectivement publié, ou lorsque des consultants internes au ministère, supposés accompagner les réformes du ministre et donc être informés de ses dernières actions, s'appuient sur la récente interview donnée par ce dernier à cette agence pour nous exposer les évolutions récentes de la politique d'évaluation du ministère... Ces expériences, significatives de la réputation de l'AEF auprès des acteurs du monde de l'éducation, mais aussi le caractère continu du fil d'information proposé, font des dépêches de cette agence une source d'information très utile, voire privilégiée, pour analyser l'évolution générale d'un débat public ou la mise en œuvre d'une réforme au niveau national. Bien évidemment, il convient aussi d'interroger le traitement de Pisa par l'AEF en tant que média à part entière, ce que nous ferons dans la section 1. 2, au même titre que d'autres rédactions spécialisées ou généralistes (presse écrite en particulier).

Depuis mai 1999, l'AEF a publié 270 dépêches mentionnant Pisa. Parmi elles, 120 sont des revues de presse couvrant les principaux quotidiens ou magazines nationaux, mais aussi étrangers. Elles ont été traitées dans un corpus à part que nous mobilisons peu dans cette enquête (à l'exception du graphique 1 ci-dessous), dans la mesure où le recoupement avec d'autres revues de presse a révélé un traitement de la presse française à la fois trop synthétique et de qualité irrégulière selon les périodes (notamment au cours des premières années) pour permettre une analyse fiable. Les 150 autres dépêches, de nature différente (relais de communiqués, interviews, analyse de textes officiels, synthèses de rapports récents, synthèses de séminaires, etc.), ont été regroupées dans un second corpus à partir duquel sont tirés les autres graphiques et tableaux qui suivent. Nous nous sommes focalisés en particulier sur le type d'interlocuteurs mentionnés dans les dépêches (qui parle de Pisa ?) et sur leurs usages cognitifs et politiques de Pisa. Pour plus de précisions sur la construction des corpus et des variables, le lecteur peut se reporter aux annexes méthodologiques.

1. 2 Un débat public discontinu, principalement à l'initiative des acteurs internationaux et des chercheurs

Le graphique 1 recense le nombre total de dépêches publiées chaque mois par l'AEF sur Pisa entre mai 1999 et janvier 2009, ce qui constitue un indicateur général de l'évolution et de l'intensité du débat public sur ce thème en France. On observe d'emblée trois pics principaux de communication lors de la publication des résultats officiels de Pisa 2000 (décembre 2001, mois 32), Pisa 2003 (décembre 2004, mois 68) et Pisa 2006 (décembre 2007, mois 104). A ces pics succèdent quelques périodes d'échanges plus intenses que la moyenne comme en novembre et décembre 2002 (mois 41 et 42) qui s'expliquent principalement par le traitement de la presse étrangère (en Allemagne, Suisse et Finlande en particulier) et par les communications de l'OCDE sur ses travaux (publication de *Regards sur l'éducation* ou de rapports thématiques).

Date	Nombre total de dépêches	Revue de presse	Autres dépêches
1	1	1	0
2	1	0	0
3	1	1	0
4	1	0	0
5	1	0	0
6	12	12	6
7	12	9	6
8	5	2	3
9	3	3	0
10	5	2	3
11	8	6	2
12	8	6	2
13	7	7	7
14	4	2	2
15	4	4	4
16	7	6	2
17	6	5	1
18	6	5	1
19	6	5	1
20	6	5	1
21	6	5	1
22	6	5	1
23	6	5	1
24	6	5	1
25	6	5	1
26	6	5	1
27	6	5	1
28	6	5	1
29	6	5	1
30	6	5	1
31	6	5	1

The chart displays the distribution of country counts across 100 numbered groups. The Y-axis represents the number of countries (0 to 11). The X-axis represents the groups (1 to 100). A vertical line is drawn at group 67. The legend indicates the following categories: OCDE (red), MEN (cyan), DEPP (yellow), Inspecteurs généraux (green), Enseignants (blue), Chercheurs (magenta), Parents (orange), and Acteurs internationaux (brown). The chart shows that most groups have a count of 1 or 2 countries, with a notable peak of 3 countries at group 43 and a maximum of 11 countries at group 67.

XP 10

performances des différents pays en fonction de grandes variables explicatives (sexe des élèves, degré d'autonomie des établissements, etc.) ainsi que le positionnement de la France. De façon étonnante, la publication des résultats de Pisa 2006 (mois 103-105) ne donne pas lieu à une communication importante de la part de l'OCDE, ce qui là encore peut renvoyer à des choix éditoriaux : accoutumés à l'outil, les journalistes de l'AEF peuvent avoir privilégié d'autres sources.

Deux autres types d'acteurs interviennent régulièrement, mais dans une moindre mesure. Le premier est la Commission européenne (principal acteur international expliquant l'évolution de cette catégorie). Plusieurs Commissaires européens à l'éducation et à la culture accordent des interviews dans les médias français ou se prononcent sur Pisa lors de conférences internationales relayées par ces derniers. Certains travaux d'Eurydice, mobilisant les données de Pisa, entrent également dans cette catégorie. Le second est le ministère (« MEN » dans le graphique 2), principalement à travers sa direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)¹. Là encore, les principales interventions ont lieu lors de la publication des résultats aux différentes sessions de Pisa, la DEPP proposant les mois suivants une analyse des résultats de la France soit dans le cadre de publications plus détaillées (dossiers spéciaux de la revue *Éducation et formations*) soit dans le cadre de conférences effectuées auprès de différents acteurs du système éducatif (syndicats notamment).

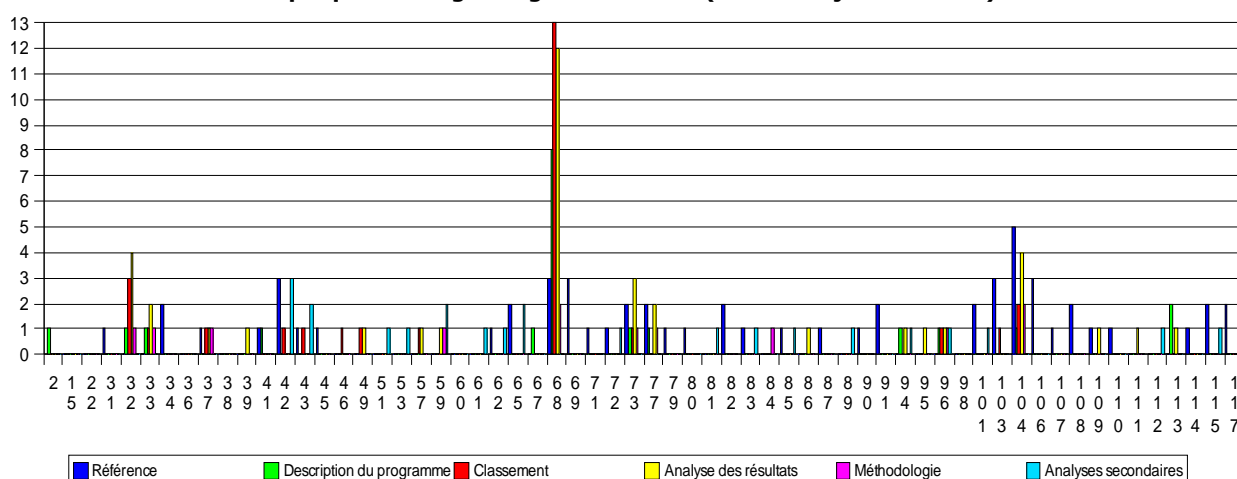
La contribution des chercheurs est ambivalente. Peu importante du point de vue du nombre de dépêches, elle a lieu principalement à contre-courant de ces pics de communication officielle des résultats². Elle contribue ainsi à relancer ponctuellement le débat sur les résultats de la France à Pisa, le plus souvent en apportant des éclairages complémentaires ou en questionnant des analyses officielles du ministère. La filière pédagogique du ministère (enseignants, formateurs, inspecteurs territoriaux et généraux) intervient en revanche très peu dans le débat, même si quelques inspecteurs généraux, individuellement ou à la suite de la publication ponctuelle de rapports, mentionnent les résultats de Pisa. D'autres acteurs comme les parents d'élèves ou les cadres intermédiaires du système éducatif sont globalement absents.

¹ Le nom de cette direction change plusieurs fois au cours de la période, celle-ci connaissant quatre réorganisations internes en dix ans. Par convention, nous la désignerons toujours par son appellation actuelle de DEPP.

² Même si certains chercheurs sont mobilisés par la DEPP lors de ses conférences de presse, nous le verrons plus loin.

Par conséquent, le faible nombre d'acteurs intervenant massivement dans le débat public (plus d'une fois par mois), la présence de pics de communication au cours des mois de décembre 2001, 2005 et dans une moindre mesure 2007 (mois 104) et enfin l'irrégularité dans le temps des discours de chacun (régulièrement, entre deux et quatre mois séparent deux dépêches évoquant Pisa) témoignent du caractère clairement discontinu du débat national sur Pisa en France, débat qui semble grandement dépendre des initiatives de l'OCDE en matière de communication. À quels types d'usages de Pisa ce débat donne-t-il lieu ?

Graphique 3. Usages cognitifs de Pisa (mai 1999-janvier 2009)



Le graphique 3 distingue différents types d'usages cognitifs, tel qu'on peut les percevoir dans des dépêches courtes et synthétiques¹. Il montre qu'à l'exception des pics de

¹ Ce graphique ne mentionne pas deux variables que nous avons dû construire au moment d'exploiter les dépêches de l'AEF : la variable résiduelle « autres » (7 occurrences sur 230) qui regroupe des cas très particuliers (compte-rendu d'un séjour à l'étranger, analyse de la réception de Pisa en Allemagne etc.) et la variable négative « absence d'usage cognitif » (17 occurrences sur 230), qui recense les cas où le mot « Pisa » est cité dans la dépêche sans qu'il ne s'intègre dans une démonstration particulière de la part d'un quelconque interlocuteur (comme par exemple lorsque l'AEF annonce en quelques lignes la décision de la France de participer à Pisa 2000). Ce choix s'explique principalement par notre volonté de faciliter l'appropriation des illustrations mais ne nous empêche pas de mobiliser ponctuellement ces catégories dans le cours du texte quand cela est nécessaire. Nous avons fait également ce choix pour le graphique 5 sur les usages politiques et les tableaux 2 et 3. La variable « autres » (6 occurrences sur 188) regroupe là encore des cas très spécifiques comme la prophétie politique énoncée par un chercheur ou l'utilisation des indicateurs Pisa dans les documents de référence conditionnant l'entrée de certains pays dans l'Union européenne. La variable « absence d'usage politique », plus fortement représentée (71 occurrences sur 188), renvoie aux cas où les interlocuteurs se limitent à une exploitation scientifique et technique des résultats de l'enquête. Nous abordons ce cas plus loin. Pour plus de précisions, voir les annexes méthodologiques.

communication évoqués plus haut et de quelques analyses secondaires dans les périodes de recul du nombre d'interventions, très peu de discours sur Pisa mentionnés dans les dépêches AEF reviennent sur la description et l'analyse des résultats. L'usage cognitif principal consiste à simplement mentionner le programme dans une démonstration générale, voire à rappeler globalement le classement de la France.

**Tableau 2. Usages cognitifs de Pisa par type d'acteurs
(mai 1999-janvier 2009)**

Acteurs	Usages cognitifs						Total
	Référence dans une démonstration	Description générale du programme	Mention du palmarès et des écarts de classement	Description et analyse des résultats	Analyse de la méthodologie	Analyse secondaire	
OCDE	5	15	14	19	3	13	73
MEN	10	0	1	2	1	0	15
DEP(P)	8	1	3	6	6	1	26
Inspecteurs généraux	10	1	1	2	1	0	15
Enseignants	3	1	0	1	1	0	8
Chefs d'établissement	0	0	0	0	0	0	0
Chercheurs	6	3	4	8	5	4	35
Parents	1	0	0	1	0	0	2
Acteurs internationaux	6	0	5	3	0	3	18
Autres	12	0	2	3	1	3	23
Total	62	22	32	47	19	24	206

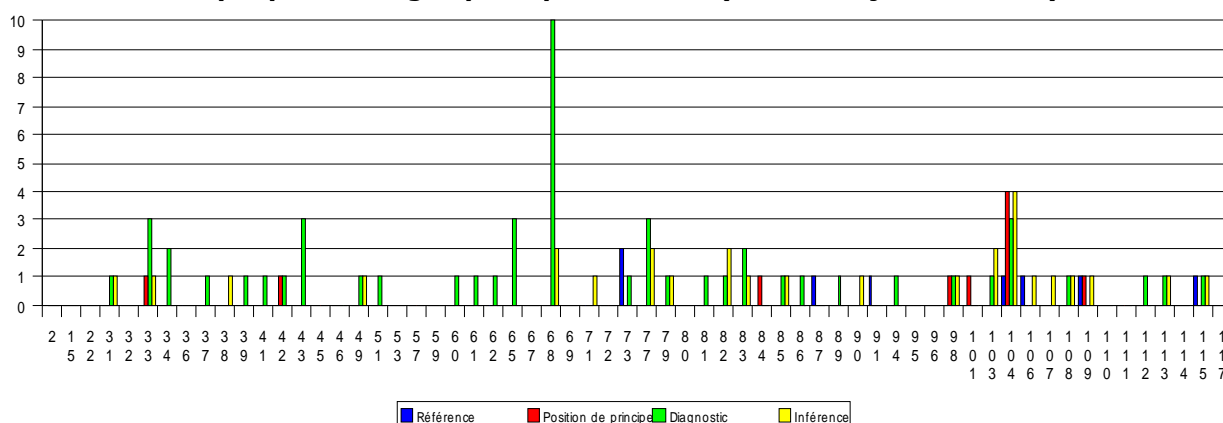
Source : corpus 2, 150 dépêches de l'AEF sur Pisa pendant la période.

Par ailleurs, lorsqu'on croise le type d'usage cognitif avec le type d'interlocuteur comme dans le tableau 2, on observe une nette distinction entre les quelques acteurs qui sont capables d'analyser les résultats et la méthodologie utilisée, voire de proposer une analyse secondaire à partir des données Pisa (membres de l'OCDE, chercheurs et dans une moindre mesure statisticiens de la DEPP) et ceux qui se limitent dans le meilleur des cas à une simple référence au programme dans une démonstration plus générale (responsables du ministère, enseignants et inspecteurs généraux).

Cette distinction ne recoupe pas celles que l'on peut établir concernant les usages politiques de Pisa. Le graphique 4 révèle en effet que hormis les périodes de publication des résultats caractérisées par l'établissement de différents diagnostics sur le fonctionnement perfectible et/ou souhaitable du système éducatif, la plupart des

interventions publiques sur Pisa jusqu'en septembre 2005 (mois 77) se caractérisent par l'absence d'usage politique des résultats de l'enquête.

Graphique 4. Usages politiques de Pisa (mai 1999-janvier 2009)



Ce n'est qu'à partir de cette date que les inférences politiques fondées sur Pisa se développent, d'abord ponctuellement puis de façon plus marquée lors de la publication des résultats de Pisa 2006 en décembre 2007 (mois 104).

Tableau 3. Usages politiques de Pisa par type d'acteurs (mai 1999-janvier 2009)

Acteurs	Usages politiques				Total
	Référence dans un discours	Position de principe	Établissement d'un diagnostic sur le fonctionnement du système éducatif	Inférence politique	
OCDE	0	2	27	5	51
MEN	1	1	5	10	19
DEP(P)	0	3	5	1	18
Inspecteurs généraux	0	1	3	3	15
Enseignants	0	3	2	1	8
Chefs d'établissement	0	0	0	0	0
Chercheurs	1	0	3	1	21
Parents	1	1	0	1	3
Acteurs internationaux	2	0	7	2	17
Autres	3	2	6	5	25
Total	8	13	60	30	111

Source : corpus 2, 150 dépêches de l'AEF sur Pisa pendant la période

Le tableau 3, qui croise le type d'usage politique de Pisa dans les discours avec le type d'acteurs, montre par ailleurs que ces inférences politiques sont principalement effectuées par les responsables du ministère (ministres de l'Éducation dans la majorité des cas), les membres de l'OCDE et dans une moindre mesure les inspecteurs généraux. Les statisticiens de la DEPP, les chercheurs ou les acteurs internationaux se gardent le plus souvent de prononcer ce type de discours et vont rarement au-delà d'un diagnostic général sur le fonctionnement du système éducatif.

En conclusion, les graphiques et tableaux présentés ci-dessus mettent en lumière trois caractéristiques globales du débat public français sur Pisa depuis mai 1999.

Premièrement, il s'agit d'un débat discontinu dans le temps, marqué par des « pics » de communication de la part des différents acteurs à chaque publication des résultats officiels. Cette discontinuité est toutefois relative, dans la mesure où l'exposé dans la presse d'expériences étrangères (Allemagne, Suisse et Finlande principalement) ou la publication de quelques recherches permettent d'entretenir, certes ponctuellement, la réflexion sur les usages (possibles, absents ou souhaités) de cet instrument de connaissance.

Deuxièmement, les acteurs à l'initiative du débat sont principalement internationaux (communications et enquêtes des membres de l'OCDE bien sûr, mais aussi interventions régulières de la Commission européenne, soit en la personne des différents Commissaires européens chargés de l'éducation, soit par le biais du réseau Eurydice) et, dans une moindre mesure, académiques (interviews et travaux de chercheurs en éducation au sens large). On remarque cependant un rôle plus important joué par les équipes ministérielles depuis 2006.

Troisièmement, l'enjeu politique du débat est d'abord d'établir un diagnostic sur les principales caractéristiques du fonctionnement du système éducatif français qui peuvent expliquer les résultats de la France à l'enquête. Dans ce processus, les discours des acteurs sont plus ou moins techniques et les récupérations politiques des conclusions de l'enquête par les décideurs politiques relativement ponctuelles. Pisa 2006 marque en cela une rupture, avec une plus grande utilisation de l'enquête dans les discours politiques.

Ces caractéristiques nous invitent à étudier plus finement aussi bien ces pics de communication sur Pisa que les réactions plus ou moins fortes des différents acteurs, en distinguant clairement les trois sessions de Pisa et leurs effets sur le débat public.

2. Pisa 2000, une affaire d'initiés (1997-2004)

Lors de leur publication, les premiers résultats de Pisa sont peu commentés dans le débat public au-delà des acteurs spécialisés directement concernés par ce type d'enquête, et ce principalement du fait d'un positionnement particulier du ministère à leur sujet. Ces résultats sont en effet publiés dans un contexte politique particulier, un an après le départ du tumultueux ministre Claude Allègre, dont les prises de position ont suscité bon nombre de mouvements sociaux de la part des acteurs du système éducatif, et quelques mois avant les élections présidentielles de 2002. Le nouveau ministre Jack Lang n'a donc aucun intérêt à entretenir la méfiance des enseignants en ayant recours à une enquête produite par une organisation internationale peu légitime à leurs yeux et doit au contraire les rassurer pour que le candidat socialiste aux élections puisse compter sur leurs voix.

Dans ce contexte, les résultats de Pisa comportent un risque majeur, celui de répéter le scandale suscité par l'affaire IALS en 1995, au cours de laquelle on avait accusé la France, non sans fracas, de se retirer au dernier moment d'une enquête internationale montrant que près de 40% des adultes ne maîtrisaient pas des compétences de base en lecture. D'emblée le cabinet et la DEPP s'accordent donc pour communiquer sur les résultats de Pisa : il faut insister sur le résultat moyen mais honorable de la France et sur les biais méthodologiques de l'enquête. L'objectif est double : il s'agit à la fois de neutraliser l'effet négatif suscité par la fin de l'illusion de l'exceptionnalité du système français et de fournir une explication (les biais méthodologiques), légitime certes, mais commode dans la mesure où elle n'invite pas les acteurs à approfondir les questions soulevées par l'enquête.

Dès lors, puisque le ministère décide de ne pas en faire un élément central de sa politique, les médias, par ailleurs peu formés au raisonnement statistique, ne sont guère incités à dépasser la simple mention des résultats généraux de l'enquête. Ils le sont d'autant moins que les évaluateurs (inspecteurs généraux et statisticiens du ministère) et les chercheurs se sont globalement peu emparés eux-mêmes des conclusions de Pisa, tout comme les syndicats d'enseignants, dont l'actualité politique est ailleurs.

2. 1 Le ministère : neutraliser les effets de l'enquête sur le débat public

2. 1. 1 *Un intérêt volontairement limité de la part des décideurs politiques*

D'après nos entretiens, les décideurs n'ont manifesté qu'un intérêt limité à la première session de l'enquête Pisa. La décision de l'engagement de la France dans Pisa 2000 a principalement reposé sur Claude Thélot, dans la mesure où le cabinet de François Bayrou n'a fait qu'entériner d'un point de vue politique une décision principalement technique prise par la direction de la DEPP. Le cabinet de Claude Allègre quant à lui a de fait confirmé cette décision puisqu'il ne l'a pas remise en cause (Pons 2009). De manière générale, entre 2000 et 2004, les membres de la DEPP travaillant sur Pisa prétendent n'avoir rencontré aucune résistance ni soutien particuliers de la part des cabinets ministériels. Comme pour d'autres enquêtes internationales, Pisa aurait pu devenir un sujet digne d'intérêt seulement s'il avait suscité, comme l'enquête IALS en 1995, une polémique particulière avec l'OCDE ou dans le débat public français.

« On ne note pas un grand intérêt à l'international à l'éducation. Je n'ai jamais vu en 12 ans un conseiller du ministre à l'international s'occuper de tout ça. On leur faisait des notes mais on n'avait jamais de réponse.

Vous ne les voyiez pas ?

Exceptionnellement. Si je me souviens une fois. [Un directeur] les voyait beaucoup, notamment à l'époque de IALS. Et avec [un autre directeur], on est allés les voir une ou deux fois pour leur parler de PISA. Ils ont écouté poliment et nous ont dit "allez-y". Mais bon ça ne les intéresse pas. C'est très technique. Tant que ça ne fait pas de vague, qu'ils n'en entendent pas parler, ils sont contents. Il n'y a pas d'impulsion politique dans ce domaine là ». (Entretien avec un chargé de mission aux affaires internationales et européennes de la DEP, membre du Pisa Governing Board 200-2006).

La situation change à l'approche des élections présidentielles de mai 2002. Les résultats de Pisa 2000 sont en effet publiés un an après la fin du ministère de Claude Allègre au cours duquel le monde enseignant s'est particulièrement opposé au gouvernement de gauche en fonction. Le ministre et son entourage n'ont alors aucun intérêt à mobiliser explicitement les résultats d'une enquête qui est perçue par certains enseignants comme l'irruption en France d'une logique néolibérale en éducation (Laval, Weber 2002) et qui, prétendent certains conseillers du ministre, n'apporte pas de solution claire aux problèmes qu'elle soulève.

« On n'a rien fait suite à PISA 2000. Les programmes Joutard de 2002 pour le primaire étaient déjà dans les tuyaux, cela ne nous a pas influencé. Je revois le directeur de la DEP m'amener les résultats de la préenquête. Il nous dit que ce n'est pas une bombe à retardement. On ne voulait pas faire de vague, il faut replacer cela dans son contexte. On est 20 ans après la création des ZEP, on sait désormais que l'on s'est planté, mettre des moyens cela ne suffit pas. On est deux ans avant la présidentielle, on ne va dire que l'on s'est planté. Jack Lang arrive, après Allègre, avec un double mandat : faire rentrer les profs dans les écoles et les faire voter pour Jospin. Il fallait donc manier les syndicats avec beaucoup d'attention. De toute façon, Lang a toujours eu une image positive du prof, il pense qu'il est

bon professionnel si on lui donne des outils positifs de travail, alors que Darcos pense que les profs ne sont pas bons, qu'il faut les contrôler. Ils les méprisent. (...) On n'a pas fait des vagues parce que ces chiffres ne nous apportaient rien. On savait qu'on avait un problème d'élèves en difficulté, mais saisir qu'en moyenne on a des problèmes, cela n'apporte pas de solution ». (Entretien avec un conseiller technique du ministre).

Cette conjoncture explique que pour les hommes et femmes politiques de gauche, la tenue d'élections présidentielles en mai 2002 n'a pas été l'occasion d'évoquer plus précisément les résultats de Pisa (contrairement à la campagne électorale de 2007, évoquée plus loin), comme le regrette Agnès van Zanten dans une interview livrée à l'AEF.

« Les partis politiques ne questionnent pas le modèle éducatif français, pourtant en partie mis en cause par l'évaluation PISA. Il ne s'agit pas de tout remettre en cause. Nous nous plaçons toujours dans une "réflexion défensive", à l'image de l'exception française qui résiste. Peut-être que les indicateurs PISA ne sont pas suffisants ni adaptés, mais il faut pouvoir intégrer ce qui a fait ses preuves ailleurs. Finalement, le monde éducatif français est marqué par une "politique du refus" où "tout ce qui viendra sera pire". Il s'accroche aux mesures et dispositifs qui existent, même si personne n'en est satisfait. » (interview d'Agnès van Zanten par l'AEF du 6 février 2002, dépêche n°23432)

Par conséquent, les ministres se prononcent que lorsqu'ils sont explicitement invités à le faire par les médias ou lorsqu'ils peuvent justifier une réforme en cours par une allusion plus ou moins étayée aux résultats de Pisa, comme en témoigne l'extrait ci-dessous.

« L'analyse des résultats montre que là où les jeunes français se trouvent en difficulté, c'est lorsque des questions posées sont des questions ouvertes, en particulier pour la lecture. Ils sont excellents et parmi les premiers pour la compréhension d'un texte littéraire. Ça veut dire que notre système a été trop longtemps un système dans lequel on n'a pas fait une place suffisante à l'initiative, d'où la mise en place au lycée des travaux encadrés, et au collège, des itinéraires de découverte » (intervention de Jack Lang à l'émission France Europe Express du 13 janvier 2002).

Résultats tout juste dans la moyenne sans être catastrophiques, relations avec les syndicats que l'on désire soigner, timing politique peu propice à la diffusion d'informations montrant que la politique menée jusque-là n'a pas fonctionné : PISA 2000 ne déclenche donc pas un intérêt important auprès des décideurs ou un souhait d'instrumentalisation de l'étude, comme c'est le cas par la suite.

Le cabinet du ministre de l'Éducation a dès lors surtout choisi d'encadrer la communication de façon à ne pas affronter des débordements médiatiques non désirés. Lors d'une réunion organisée avec le directeur de la DEPP, les conseillers techniques et le ministre lui-même, il est décidé que la conférence de presse du ministère se tiendrait avant celle de l'OCDE.

« Les résultats étaient moyens rien d'affolant, mais nous souhaitions communiquer sur le sujet avant l'OCDE. La manière dont l'OCDE présente les choses oralement, ce qui est souvent d'ailleurs en décalage avec ses rapports écrits, laisse parfois à désirer. Cela peut être repris par la presse. L'OCDE a tendance à l'arrogance. Notre petit déjeuner de presse a

eu un impact très moyen, il y avait les journalistes habitués mais les papiers ont été peu présents dans la presse. La France était dans la moyenne et il n'y avait apparemment pas grand-chose à redire. Seul Le Figaro a apporté une note dissonante, il accusait le ministère de cacher des informations parce que nous n'avions pas souhaité publier les informations sur les établissements. » (Entretien avec un membre de la DEPP).

Cette forme de méfiance du politique vis-à-vis de l'OCDE et le souhait de disposer d'une relative indépendance intellectuelle et politique poussent le ministre de l'Éducation de l'époque à demander à la DEPP s'il est possible de fabriquer un outil français de comparaisons internationales.

2. 1. 2 Les ambiguïtés des statisticiens de la DEPP : entre respect de la ligne politique et besoin de connaissances complémentaires

La DEPP représente la France dans plusieurs instances liées à Pisa (réseau INES consacré aux résultats de l'enseignement, Pisa Governing Board) et est responsable de la mise en œuvre de l'enquête en France (le National Project Manager est un membre de la DEPP, en général un professeur de la discipline majeure de la session concernée, rattaché à la sous-direction de l'évaluation). À ce titre, les membres de la DEPP ont très tôt réagi à la publication des résultats de Pisa 2000, et ce à travers différents supports. Le 4 décembre 2001, une conférence de presse est donnée par le directeur de la DEPP, avec l'accord du cabinet et en présence de plusieurs experts ayant participé à Pisa ou connus pour leur maîtrise de la psychométrie, afin d'annoncer les résultats de la France et la position officielle du ministère vis-à-vis de ces derniers. Dans quelques-unes de ses publications (DEP 2001, 2002), la DEPP s'acquitte par exemple de ses fonctions de représentant de la France en restituant la forme institutionnelle prise par le programme Pisa, l'organisation matérielle de l'enquête, les principaux choix méthodologiques effectués et les résultats détaillés de la France. Enfin, certains de ses membres sont parfois invités à intervenir dans différentes arènes. En janvier 2002 par exemple, trois membres de la DEPP présentent les résultats de l'enquête à l'IRHESC, l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales et culturelles de la FSU¹. En octobre 2004, l'un d'entre eux intervient de nouveau lors d'un séminaire organisé par l'institut EPICE² sur les effets de Pisa.

¹ La Fédération Syndicale Unitaire est constituée de syndicats nationaux généraux, de secteurs ou de métiers relevant du champ de l'éducation, de la jeunesse et des sports, de la recherche, de la culture et de la justice. Présente dans les trois fonctions publiques françaises (Etat, territoriale et hospitalière), elle compte environ 163 000 adhérents en 2009.

² L'Institut Européen pour la Promotion des Innovations et de la Culture en Education est une association de loi 1901 qui regroupe différents consultants et administrateurs français des organisations internationales désireux de promouvoir les innovations et les enseignements des enquêtes internationales.

Au-delà de la présentation technique, globalement fidèle, des résultats de la France, ces réactions ont toutes en commun de vouloir rassurer le public sur le classement honorable de cette dernière tout en insistant sur le caractère très particulier de l'enquête Pisa et sur l'ensemble des choix méthodologiques ou culturels discutables pouvant expliquer les moins bons résultats des élèves français. Dès la conférence de presse de décembre 2001, le directeur de la DEPP prétend que « la France reste significativement au-dessus de la moyenne » (dépêche AEF n°21989). En guise d'analyse des résultats, il insiste d'emblée sur la différence qu'il y a à évaluer des compétences utiles à la vie quotidienne et non les connaissances attendues dans les programmes. Il évoque le manque de familiarité des élèves français au type d'exercices utilisés dans Pisa (les QCM¹ notamment), les biais linguistiques et culturels et le fait que les élèves français n'osent pas répondre quand ils ne savent pas. Pierre Vrignaud, un spécialiste français de psychométrie invité par la DEPP et ayant à plusieurs reprises travaillé avec elle, prend également la parole pour dénoncer la méthodologie ancienne de Pisa (qui repose sur le modèle de Rasch conçu en 1960), le développement d'un véritable marché du testing au niveau international et les liens entre l'enquête IALS², vivement critiquée par les chercheurs et statisticiens français au milieu des années 1990, et Pisa, via la présence d'ETS³ dans le consortium international (dépêche AEF n°21989). La *Note d'information* publiée par la DEPP en décembre 2001 mentionne quant à elle l'origine « anglo-saxonne » d'une « bonne partie des items » et relativise la portée des classements établis par l'OCDE (DEP 2001, p. 1 et 3). Ces arguments sont repris dans un dossier plus détaillé qui rappelle avec force que « la définition du cadre général, le choix des compétences évaluées ainsi que la construction des items sont (...) le résultat de compromis entre les pays participants plus que l'aboutissement d'une démarche purement scientifique » (DEP 2002, p. 19). En mai 2002, lors d'un séminaire organisé par la DESCO⁴ sur Pisa⁵, le directeur de la DEPP déplore la logique réductrice des palmarès et dénonce, au-delà des problèmes de traduction des textes, la

¹ Questions à Choix Multiples.

² International Adult Literacy Survey.

³ Education Testing Service.

⁴ Direction de l'enseignement scolaire

⁵ Le séminaire s'intitule « Evaluation des connaissances et des compétences des élèves de 15 ans : questions et hypothèses à partir de l'étude de l'OCDE ». Interviennent notamment différents interlocuteurs étrangers s'exprimant sur leur système éducatif (Stephen Crowne, responsable du bureau des standards et de l'efficacité au ministère de l'éducation et des qualifications britannique, Emma Nardi, professeure italienne à l'université de Roma Tre et Hans Konrad Koch, représentant du gouvernement fédéral allemand).

prédominance des Anglo-saxons sur le marché concurrentiel des tests internationaux (dépêche AEF n°26127)

Ces réactions de la part de la DEPP s'expliquent par la congruence de différents facteurs. Après la polémique suscitée en France et au sein de l'OCDE par l'enquête IALS¹, la DEPP s'est montrée particulièrement attentive aux biais de traduction et à la méthodologie d'enquêtes internationales qu'elle ne maîtrisait pas complètement auparavant (Pons 2009). Affaiblie sous le ministère de Claude Allègre (1997-2000), elle n'a pas réussi à faire partie du consortium international concevant l'enquête Pisa, ni même à infléchir de façon significative les positions de ce dernier sur Pisa 2000. Sa réponse à l'appel d'offre de l'OCDE, fondée sur une méthode alternative de l'évaluation internationale des acquis des élèves², a été rejetée et plutôt mal notée, notamment parce qu'elle ne se fondait pas, aux yeux des examinateurs nommés par le Pisa Governing Board, sur une maîtrise suffisante des aspects logistiques et psychométriques mentionnés dans le cahier des charges (Bottani, Vrignaud 2005). Plusieurs fois, la DEPP a proposé des méthodes et études alternatives pour remettre en cause l'hypothèse d'unidimensionnalité à l'origine du modèle de Rasch ou la manière de recueillir des informations sur la profession des parents. Mais, aux dires de ses membres, elle s'est heurtée à de fortes résistances de la part du consortium (Pons 2009).

Cette insistance sur les limites méthodologiques de Pisa s'explique de manière plus profonde par des conceptions différentes de la statistique publique d'une aire culturelle à l'autre, et surtout par l'insuffisante sensibilité des membres de la DEPP à la psychométrie. Celle-ci renvoie à un angle mort de leur formation et de leurs compétences (Pons 2008). La DEPP est en effet composée de trois types d'acteurs principaux : des personnels de l'INSEE³ (11.6% en 1998, 9.5% en 2001), des enseignants détachés le plus souvent dans la sous-direction de l'évaluation (8.6% en

¹ Pour une présentation de « l'affaire IALS », voir notamment Blum, Guéron-Pace (2000) et Pons (2008).

² Depuis 1996, la DEPP coordonne un réseau européen d'évaluateurs constitué au cours de la présidence française de l'Union européenne, le RERPESE, qui réfléchit à une méthode alternative d'évaluation des acquis des élèves. Plutôt que de concevoir un même exercice traduit dans plusieurs langues avec de multiples problèmes de traduction et d'équivalence en termes de difficulté de résolution, ce réseau propose d'établir des critères communs de construction d'exercices de difficulté jugée comparable et de laisser le soin à chaque pays de construire ses exercices pour ensuite seulement comparer les résultats. Quelques études ont pu être produites, notamment une évaluation des compétences en anglais des élèves de six pays européens (Pons 2008).

³ Institut national de la statistique et des études économiques.

1998, 9.9% en 2001) et des administrateurs, pour beaucoup au ministère de l'Éducation nationale depuis longtemps, dont certains obtiennent des postes d'ingénieurs d'étude ou de recherche (14.5% en 1998, 16.2% en 2001). Les premiers ont dans le meilleur des cas abordé la psychométrie dans des cours optionnels délivrés dans les écoles nationales d'ingénieurs statisticiens, mais à leurs dires, ce cas est très rare. Les seconds, plus sensibles à la didactique de leur discipline, sont très inégalement formés à la statistique et sont principalement sollicités soit pour des questions pédagogiques, soit pour des aspects managériaux et organisationnels. Les troisièmes, pour une bonne part formés en sciences économiques au sens large, ont le plus souvent appris l'évaluation statistique sur le tas, ou dans le cadre de formations continues. Les seuls personnels de l'Éducation nationale qui ont pu disposer à certaines périodes d'une expertise en psychométrie, les conseillers d'orientation psychologues, ne représentent qu'environ 2% des effectifs de la direction (1.7% en 1998, 2.1% en 2001). Cette situation a très tôt amené la DEPP à commander des études complémentaires auprès de certains chercheurs (voir la section 2. 3).

2. 2 Les médias : un traitement circonscrit et plutôt négatif

Les médias grand public, quant à eux, accordent une couverture tout à fait limitée au premier cycle de l'enquête de l'OCDE. Sur notre corpus d'enquête qui compte, outre l'agence de presse AEF, 19 titres papier¹, seuls 4 titres de presse quotidienne nationale (*Le Monde*, *Le Figaro*, *La Croix* et *l'Humanité*) et un hebdomadaire (*Le Point*) suivent l'information à la sortie des résultats de PISA 2000 en décembre 2001. *Libération* traite l'information, sous forme très étoffée à un mois de distance. La reprise de l'information est donc majoritairement le fait des quotidiens nationaux qui disposent à la fois d'espace et de journalistes spécialisés sur le sujet. Aucun titre de la presse quotidienne régionale (PQR) ne traite l'information. La couverture de l'enquête ne semble pas directement pouvoir être mise en relation avec le positionnement politique des titres puisque l'information est reprise tant par des journaux de droite (*Le Point* et *le Figaro*) que par des titres davantage positionnés à gauche (*Le Monde*, *l'Humanité* et *Libération*).

A deux exceptions près, l'ensemble de la presse écrite adopte un traitement négatif de l'information. Alors que la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE, les titres des articles dénoncent le faible niveau des élèves français : « La mauvaise note

¹ 6 titres de la presse nationale quotidienne, 2 titres spécialisés de la presse économique, 6 titres de la presse quotidienne régionale, 5 titres de la presse nationale hebdomadaire (voir les annexes méthodologiques). Quand nos autres sources nous le permettent, nous évoquerons également quelques émissions de radio, de télévision et parfois d'autres magazines (pour plus de précisions, voir les annexes méthodologiques).

de la France », *Le Point*, 7 décembre 2001 ; « L'Éducation nationale mal notée par l'OCDE », le *Figaro* 5 décembre 2001 ; « Système scolaire français : peut mieux faire », *L'Humanité* 7 décembre 2001 ; « Les élèves français manquent d'analyse critique, selon l'OCDE », *La Croix* 5 décembre 2001...). Seuls *Le Monde* et *Libération*, dont on peut cependant remarquer le positionnement centriste et à gauche, adoptent une titraille plus neutre (« La France, élève moyen de l'OCDE », *Le Monde*, 5 décembre 2001 ; « Niveau scolaire : pays cancre et bons élèves », *Libération* 7 janvier 2002). Un magazine hebdomadaire permet peut-être de comprendre le décalage entre ces titres très négatifs et la réalité du classement français : *Le Point* (7 décembre 2001) constate dans la courte brève qu'il consacre au sujet : « Fin d'un mythe : la France n'a pas le meilleur système éducatif du monde. Il s'avère même moyen, si l'on en croit les résultats d'une enquête rendus publics cette semaine. ». Cette présentation critique des résultats français pourrait donc s'expliquer par l'idéalisation, dans les médias et le grand public, du système éducatif français, idéalisation nécessaire pour mieux construire ensuite le fait médiatique (Champagne 1991).

Si les médias qui couvrent l'enquête sont pour le cycle de PISA 2001 très peu nombreux, l'espace médiatique consacré à l'information dans les titres qui la traitent est cependant généreux. Sur les 6 journaux, 4 consacrent des papiers conséquents à l'étude de l'OCDE (ensemble de papiers pouvant occuper jusqu'à une page de quotidien par exemple). A l'exception du *Point* et de *La Croix* qui se contentent de simples brèves, l'analyse de l'enquête est fouillée dans les autres supports. Les indicateurs présentés vont largement au-delà des simples palmarès qui sont dans la plupart des cas présentés sous forme de graphique. Ainsi, au-delà de la note moyenne et du rang calculé par les journalistes mais sans réel lien avec les fondements scientifiques de l'enquête, les indicateurs relatifs au niveau des élèves en difficulté, à l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale ou au contraire à l'importance des élèves appartenant à l'élite sont présentés¹.

Le cas de la France est aussi analysé de façon approfondie à la fois en termes de positionnement par rapport à ces indicateurs, en insistant sur les mauvais résultats

¹ L'AEF pour sa part publie entre mai 1999 et novembre 2004 entre 1 et 12 dépêches par mois mentionnant Pisa, dont la plupart sont des revues de presse, principalement internationales (voir le graphique 1). Les débats politiques suscités en Allemagne et en Suisse, ainsi que les mesures politiques proposées pour améliorer les résultats de ces pays à Pisa sont particulièrement relayés. Si l'AEF ne propose pas sa propre analyse, elle donne en revanche ponctuellement la parole à une grande diversité d'acteurs (représentants du ministère, chercheurs, syndicalistes), ce qui est l'occasion d'entendre certains qui apparaissent moins fréquemment dans la presse écrite (membres de l'OCDE, de la Commission européenne ou d'administrations étrangères). Voir les graphiques 3 et 4 pour une description générale du contenu des dépêches.

français en termes d'échec scolaire, et sur les forces et faiblesses aux différentes thématiques couvertes par l'enquête. Les comportements typiques des élèves français pouvant expliquer ces résultats médiocres sont également pointés : la peur de répondre quand on ne connaît pas à l'avance la solution, le caractère scolaire des élèves qui attendent d'être guidés dans le questionnement et prennent peu d'initiatives...

Au-delà des résultats bruts, ces papiers présentent également à grands traits l'argumentaire de l'OCDE relatif aux facteurs déterminants de la réussite scolaire : l'école unique, l'enseignement individualisé, l'autonomie des établissements, la qualité des relations enseignants/élèves, un climat positif au sein des établissements... seraient en lien avec un niveau d'apprentissage élevé. Le credo des économistes de l'éducation est également mis en avant par plusieurs titres : il n'y aurait pas de lien entre les dépenses en éducation et les performances des élèves. Le budget français, peu éloigné de celui de la Finlande, ne lui permet pas en effet d'atteindre des résultats similaires (*Le Monde* présente même un graphique sur la relation score moyen-budget d'éducation par élève). *L'Humanité*, organe du Parti Communiste français reprend aussi l'argument mais dans le sens opposé. L'OCDE aurait montré que le niveau de financement de l'éducation est lié aux performances académiques. Si les articles reprennent à grands traits l'argumentaire de l'OCDE, ils ne donnent pas lieu, lors du cycle PISA 2000, à des préconisations de politique éducative. Au mieux, les résultats de l'OCDE sont-ils présentés comme une tentative scientifique de mise en évidence des déterminants de la réussite scolaire.

Dans l'ensemble d'ailleurs, les articles pour ce cycle s'en tiennent à l'étude de l'OCDE. Le rapport de l'organisation internationale donne directement lieu à des citations et les experts ou responsables de l'OCDE, qui pourraient extrapoler au-delà du texte, ne sont pas directement sollicités dans le cadre d'interviews comme ce sera le cas pour les sessions ultérieures. De même, à la différence des cycles suivants de l'enquête, aucun intervenant extérieur à l'enquête –chercheurs notamment– n'est interviewé, à l'exception des responsables du ministère sommés d'expliquer le niveau des résultats considérés comme décevants. Le regard de quelques experts français intervenus directement dans l'enquête est également sollicité pour améliorer la compréhension du fonctionnement de l'enquête. Le premier traitement de PISA dans les médias s'avère donc prioritairement technique.

Une grande crédibilité est d'ailleurs accordée à l'étude, alors que le ministère de l'Éducation nationale tente, lors de sa conférence de presse, de minimiser et relativiser la portée de l'enquête en en présentant les limites méthodologiques. Cet argumentaire en particulier développé par les représentants de la DEPP est bien repris par les médias mais avec une distance certaine dans tous les titres qui réalisent des papiers de fond.

L'argumentation en particulier sur les biais culturels et l'origine anglo-saxonne des items est bien restituée mais pour présenter un ministère dans une position défensive. Le précédent différend qui avait opposé l'OCDE et le ministère en 1995 à propos de l'enquête IALS est d'ailleurs rappelé, non sans quelques erreurs factuelles, dans la plupart des papiers de fond (*Le Monde*, 5 décembre, *Le Figaro*¹, 5 décembre 2001, *L'Humanité*, 7 décembre 2001). Le *Figaro*, quotidien conservateur, est particulièrement virulent à l'égard du ministère qu'il accuse même d'avoir « censuré » une partie des résultats de l'enquête (« la notation des profs censurée par la France : seule parmi les 32 pays participant à l'enquête, la France a mis son veto à la publication des résultats de l'un des questionnaires », *Figaro* du 5 décembre). Le quotidien se fait fort de publier l'information censurée qui porte sur des jugements très sévères des chefs d'établissements sur les enseignants de leur établissement (« Le *Figaro* a pu se procurer cette question « censurée » : les réponses n'auraient effectivement pas fait plaisir au corps enseignant »). Seuls *Libération* et *L'Humanité*, clairement positionnés à gauche, reprennent les arguments du Ministère à leur compte, sans en émettre de critique implicite.

Au total, malgré les analyses de fond présentées par une partie de la presse - principalement quotidienne et nationale -, le premier cycle de l'enquête ne donne lieu en France finalement qu'à une couverture médiatique limitée et principalement d'ordre technique. Plusieurs articles parus entre la publication des résultats de PISA 2000 et 2003 font d'ailleurs état du faible intérêt à la fois de la presse et des décideurs pour l'enquête de l'OCDE (*Le Point* du 5 septembre 2003 « Le rapport PISA a provoqué un certain émoi dans la plupart des pays développés. Mais la France a superbement ignoré ces résultats. » ; *Libération* 2 Juillet 2003 « En Allemagne, elle fait vaciller les ministres, en France elle passe quasiment inaperçue. » ; *La Croix* du 30 janvier 2002 « PISA, vous connaissez ? En France, la publication des résultats de l'étude internationale [...] n'a guère fait de vague. En revanche, en Allemagne, elle eut l'effet d'une bombe »). Ce faible intérêt explique, qu'au-delà des quelques articles parus dans la semaine suivant la publication officielle de l'enquête, l'étude n'ait suscité qu'un traitement journalistique limité. Parmi les titres inclus dans notre échantillon, seuls cinq d'entre eux développent de nouveau une information sur l'étude PISA entre les deux cycles PISA 2000 et PISA 2003 (*La Croix* du 4 juillet 2003, *Le Monde* du 26 novembre 2003, *Le Point* du 5 septembre 2003 et *Libération* du 2 juillet 2003, *L'Express*, 25 octobre 2004). Il s'agit principalement d'études du système finlandais considéré comme

¹ « A la lecture de ces résultats décevants, les experts du ministère de l'Education nationale n'ont pas manqué de souligner que, même s'ils « assumaient l'enquête », il ne fallait pas en sous-estimer le « biais culturel ». « 70% des questions proposées aux élèves testés étaient d'origine anglo-saxonne », explique l'un d'eux.

le modèle désormais à suivre (*Le Point* « Bienvenue au pays sans cancrs », *Libération* « les jeunes Finlandais en tête de classe », *L'Express*, « L'école sur mesure » ...) ou d'analyses politiques sur les conséquences du choc PISA 2000 en Allemagne (*La Croix*, « L'Éducation un défi pour l'Allemagne »...). L'enquête, qui ne s'installe donc pas durablement en tant que référence dans le paysage journalistique français, impose cependant indirectement l'image d'un modèle éducatif idéal – la Finlande performante –, dont les journalistes, qui n'hésitent pas à se rendre sur place, essaient de comprendre les ressorts. Tend également à s'imposer à travers le cas allemand le fait que l'enquête et le diagnostic qu'elle permet doivent pouvoir déclencher, dans les pays les plus mal « classés » un processus de réformes éducatives.

Ce faible intérêt des médias pour PISA peut s'expliquer par la conjonction de plusieurs facteurs. L'étude quantitative, peu vulgarisée au début par l'OCDE dans ses présentations synthétiques ou lors de sa conférence de presse, s'impose comme d'un abord ardu pour des journalistes qui ne sont pas spécialement rompus au maniement des statistiques.

« Aujourd'hui, la com de l'OCDE est devenue bonne, mais au début ils étaient très techniques, moins politiques. Ils nous sortaient des tonnes de chiffres, on n'y comprenait rien » (Entretien avec un journaliste d'une radio grand public).

« Le niveau des journalistes en statistiques est très faible, on essaie de comprendre au fur et à mesure de la parution des enquêtes, on se crée une petite culture sur le terrain, c'est comme un illettré dans le métro qui vous demande en dessous de la pancarte Porte de Clignancourt si ce couloir va bien dans la direction de la Porte de Clignancourt, on ne sait pas lire par nous même les chiffres, on demande à d'autres personnes de les lire pour nous, cela crée un lien de dépendance énorme, nous sommes seulement capables d'opposer différents points de vue sur les statistiques. C'était dur de faire cela dès le premier PISA » (Entretien avec un journaliste de la presse quotidienne nationale).

« Moi, quand j'ai les stats PISA entre les mains, qu'est-ce que je fais ? J'appelle des experts pour faire la part des choses, j'essaie de comprendre tout cela et je n'en suis pas toujours capable, les journalistes n'y comprennent rien. Pour la plupart, il leur est difficile de comprendre tous ces chiffres, au mieux, ils peuvent lire la première colonne qui indique le score national, et encore ils pensent qu'il s'agit d'une note sur 1000, alors quand la France passe de 522 à 521 ils disent que la France recule sans comprendre que cela ne signifie rien d'un point de vue statistique. Nous souffrons en France d'une inculture scientifique, ce qui est d'ailleurs pratique, cela permet à tout le monde d'avoir raison en même temps » (Entretien avec un journaliste de la presse magazine).

« Notre job, ce n'est pas d'être statisticien et de savoir lire tous les tableaux des rapports de l'OCDE mais de savoir trouver les experts et les contre-expertises qui vont nous en parler. Pour la première enquête PISA, c'était difficile » (Entretien avec un journaliste radio).

Au-delà de la difficulté à entrer dans une enquête dont les codes sont encore inconnus en 2001, malgré l'existence d'enquêtes internationales auxquelles la France participe depuis une quarantaine d'années, la position du gouvernement, en retrait face à l'étude, semble avoir pesé négativement sur la couverture médiatique de celle-ci. Si les médias qui ont décidé de couvrir la parution des résultats de l'enquête ont bien pris

une certaine distance par rapport à l'argumentaire du Ministère remettant en cause la méthodologie de PISA, il semble que, dans un contexte où le politique n'agitait pas le spectre d'une crise de l'éducation, par prudence, d'autres journalistes n'ont pas cru utile de relayer l'information.

« Avec J. Lang, tout allait. Il nous prenait dans son bureau pour nous expliquer que l'école allait bien et tous les efforts qu'il faisait pour que cela aille dans le bon sens. Je n'ai pas parlé de PISA 2000, il n'y avait pas de quoi tenir un discours alarmiste, La France était dans la moyenne. Ce n'était pas l'Allemagne tout de même ! » (Entretien avec un journaliste d'une radio grand public).

« Non seulement on ne comprenait rien aux chiffres de l'enquête mais en plus à chaque conférence de presse de l'OCDE, il y avait toujours quelqu'un du ministère pour dire qu'il y avait des erreurs, que la méthode n'était pas bonne... » (Entretien avec un journaliste de la presse hebdomadaire).

« Les enquêtes internationales personne n'en a jamais parlé avant PISA. PISA 1, Lang n'en a pas parlé. Alors on en n'a pas parlé. » (Entretien avec un journaliste de la presse magazine hebdomadaire).

Enfin, la faible intégration générale des résultats de Pisa 2000 dans les travaux des chercheurs et des inspecteurs généraux n'incitent guère les médias à proposer de plus amples analyses.

2. 3 Une faible intégration de Pisa dans les travaux des chercheurs et des inspecteurs généraux

Les **inspecteurs généraux**, qu'ils aient un mandat plutôt lié à la pédagogie (inspecteurs de l'IGEN) ou aux domaines administratifs et financiers (inspecteurs de l'IGAENR), se sont très peu emparés des conclusions de l'enquête Pisa 2000. D'après de précédentes recherches effectuées à partir des bulletins d'information internes aux deux inspections (Pons 2008), le corps dans son ensemble n'a organisé aucune journée d'étude interne sur cette enquête ni transmis à l'ensemble des inspecteurs généraux les expériences particulières de certains de leurs membres. Par exemple, les quelques inspecteurs de l'IGEN ayant participé au séminaire de la DESCO mentionné plus haut n'ont fait aucune restitution écrite à l'ensemble du corps, quelques synthèses orales étant toutefois proposées aux doyens de groupe.

Les initiatives, très ponctuelles, sont individuelles et lancées par des membres du corps déjà sensibilisés, du fait de leurs fonctions antérieures, aux problématiques internationales. Elles n'engagent pas le corps dans son ensemble, chaque inspecteur général ayant tendance à se servir de Pisa pour justifier la mise en œuvre d'actions qu'il estime nécessaire et valoriser ainsi sa propre expertise. C'est le cas par exemple lorsqu'Alain Michel, inspecteur de l'IGEN ancien responsable d'un éphémère Centre de prospective et d'évaluation au ministère (précédant la DEPP) et ancien expert pour le CERI, profite d'une conférence de presse organisée par l'OCDE en novembre 2001

portant sur la publication de deux de ses rapports pour annoncer à l'avance les mauvais résultats de la France et plaider pour l'organisation au sein du ministère d'une véritable cellule de prospective¹ (dépêche AEF n°21831). C'est le cas également lorsque Jean-Richard Cytermann, alors récent inspecteur de l'IGAENR, directeur de la DEPP lors de la publication des résultats de Pisa 2000 et responsable depuis 2003 d'un séminaire à l'EHESS² consacré notamment aux enjeux internationaux et européens en matière d'éducation, intervient en avril 2004 à la Biennale de l'éducation pour évoquer « l'irruption de l'international dans le débat éducatif en France » et plaider pour une meilleure prise en compte des enquêtes internationales par les chercheurs et les décideurs.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette relative atonie. Premièrement, très peu d'inspecteurs généraux sont associés à la conception et à la mise en œuvre de Pisa 2000. Quelques-uns d'entre eux participent aux groupes disciplinaires constitués par la DEPP pour à la fois proposer des items au consortium international et analyser les résultats des élèves français. Mais ils n'ont en général pas de vision du fonctionnement du programme dans son ensemble. La participation à ces groupes, ponctuelle, est dès lors plutôt assimilée à une tâche relativement banale de conception d'items et d'évaluation de productions d'élèves, comme certains ont déjà eu l'occasion de le faire en participant aux évaluations nationales des acquis des élèves mises en place par la DEPP depuis le début des années 1970. Par ailleurs, les inspecteurs généraux (ou chargés de mission pour les inspections générales) qui ont assumé des fonctions de contrôleurs qualités pour l'OCDE soulignent fortement en entretien la réduction de leurs compétences à un strict contrôle de l'exécution de tâches standardisées. Ils sont dès lors peu enclins à évoquer cette expérience peu valorisante avec leurs pairs mais aussi à s'investir dans un programme international dont ils ont pu, disent-ils, apprécier dans les établissements la méthodologie d'évaluation, à la fois inhumaine et aléatoire (puisque tout ne peut être véritablement anticipé et standardisé et qu'ils sont par ailleurs peu incités à faire remonter au niveau du consortium les problèmes rencontrés).

Deuxièmement, Pisa suppose la maîtrise de compétences statistiques et linguistiques très inégalement réparties au sein des inspecteurs généraux, dont le savoir-faire premier réside dans l'art de l'extrapolation empirique, c'est-à-dire leur capacité à tirer de quelques visites de terrain dans les classes, les établissements ou les

¹ Alain Michel est par ailleurs membre du comité de rédaction de la revue *Futuribles*, militant explicitement pour le développement de la prospective et de l'innovation au sein des administrations.

² Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

administrations des éléments de diagnostics généraux sur le fonctionnement du système éducatif utiles aux décideurs (Pons 2008).

Troisièmement, l'actualité politique du corps est ailleurs. Profondément marqué par le ministère de Claude Allègre (1997-2000) utilisant peu les travaux des inspecteurs de l'IGEN en particulier, le corps se lance activement dans les années 2000-2004 dans des évaluations de l'enseignement dans les académies qui mobilisent du temps, des moyens mais constituent aussi la nouvelle forme prise par leurs visites de terrain (Pons 2008).

Il en va de même pour les **chercheurs** français, qui interviennent rarement dans le débat public et qui reprennent peu entre 2000 et 2004 les données de Pisa 2000 dans leurs travaux. Seuls certains pôles de chercheurs très localisés se développent autour de PISA 2000. On retrouve ainsi les publications de membres de la DEPP dans des revues académiques comme *Psychologie et psychométrie*, ou dans des revues liées à l'INSEE ou au CNDP¹ avec un comité de rédaction plus ou moins scientifique (Robin 2002, Robin, Rocher 2002, Rocher 2003). De même, les interventions des chercheurs travaillant régulièrement avec la DEPP comme Martine Rémond et Pierre Vrignaud visent principalement à sensibiliser l'opinion aux biais méthodologiques inhérents à ce type d'enquête et aux difficultés rencontrées par les élèves français.

Les commandes que lance la DEPP lors de la publication du palmarès PISA permettent également d'initier quelques recherches sur PISA. Deux grands axes apparaissent dans cet appel d'offres relativement fermé et disposant d'un budget limité. Un premier groupe d'études visent à analyser l'enquête PISA pour mieux comprendre l'outil, son intérêt et ses limites. L'enquête confiée à l'université Paris VIII (équipe Escol) a pour objectif d'identifier les dimensions sociales, socio-cognitives et plus largement culturelles des items et des réponses des élèves, et mettre au jour les modèles de socialisation de référence de l'évaluation internationale. Un accent particulier est mis sur la façon dont les élèves de ZEP² se confrontent à la diversité des formes scolaires et non scolaires présentes dans les items de l'évaluation. L'enquête confiée à l'INRP (Martine Rémond) vise quant à elle à analyser les mauvaises réponses des élèves français aux questions ouvertes pour repérer des causes diverses induisant des biais (formulation inhabituelle des questions, traduction induisant une charge cognitive différente selon les langues, codage jugé irrecevable par les enseignants français etc.). Les résultats de ces recherches doivent permettre d'apporter des matériaux précis à la

¹ Centre national de documentation pédagogique.

² Zone d'éducation prioritaire.

DEPP pour l'aider lors des futures négociations dans le cadre de la conception des cycles PISA 2003 et 2006.

« Nous étions assez libres dans la thématique de recherche. On nous a laissé travailler sur notre thème de prédilection : le rapport au savoir. Il s'agissait cependant d'évaluer ce que PISA évalue réellement. Mais le budget était très serré (50 000 euros) et le temps imparti très court. Nous avons dû réduire nos ambitions. Notre recherche a eu très peu d'impact, nous en avons réalisé une seule présentation à la DEPP. Pour autant, cela a permis à notre équipe de découvrir l'outil que nous ne connaissions pas, de prendre des contacts à l'international. Un numéro spécial de la RFP naîtra de cette première initiative. » (Entretien avec un chercheur en sciences de l'éducation).

Le second axe de l'appel d'offres de la DEPP vise davantage à alimenter le débat sur l'élaboration des politiques éducatives en développant des analyses secondaires liant les caractéristiques des systèmes éducatifs et les performances des élèves¹. L'unique étude de cet axe est confiée à l'IREDU, précisément à Marie Duru-Bellat qui s'entoure de Bruno Suchaut et de Nathalie Mons. Grâce à ce contrat de recherche, cette dernière réalise sa thèse sur les relations entre les nouvelles politiques éducatives de différenciation de l'enseignement obligatoire (décentralisation, autonomie scolaire, refamiliarisation de l'école unique...) et les acquis des élèves. La commande de la DEPP lance ainsi un axe de recherche qui reste productif pendant plusieurs années.

Au sein de l'IREDU, un autre chercheur évoque fréquemment PISA. Denis Meuret, ancien membre de la DEPP ayant publié de nombreux travaux sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, intervient dès décembre 2001 dans *La lettre de l'éducation*, un journal spécialisé à destination des chefs d'établissement et cadres intermédiaires du système éducatif, pour affirmer, à contre-courant de l'argumentaire développé par la DEPP jusqu'alors, que « les comparaisons entre pays sont fiables ». En avril 2002, il propose sur son site un compte-rendu de son déplacement au congrès annuel de l'AERA dans lequel il se déclare impressionné par le professionnalisme du consortium Pisa, tout en posant les questions délicates de la comparabilité dans le temps des performances des élèves et des imputations politiques possibles grâce à ce type d'enquête. En 2003, il propose un article polémique dans la *Revue française de pédagogie* dans lequel il exploite les données et les variables construites lors de Pisa 2000 pour montrer que les moindres résultats de la France ne s'expliquent pas tant par l'organisation de son système éducatif, le désintérêt des élèves ou la moindre pression des parents sur ces derniers, que par l'attitude des enseignants exigeant moins de travail de la part de leurs élèves. Cette perte d'efficacité ne serait pas compensée selon lui par un fonctionnement plus équitable du système (Meuret 2003).

¹ « On voulait pouvoir dire quelque chose à notre ministre à partir de PISA » (Entretien avec un membre de la DEPP en charge de cette commande).

L'IREDU a en effet su développer depuis sa création en 1971 une forte tradition de recherche en économie de l'éducation et en sociologie quantitative. Composé au départ d'économistes rattachés au CNRS qui importent en France la théorie du capital humain, l'institut s'ouvre progressivement aux sciences de l'éducation dans les années 1990, à la suite de sa transformation en unité mixte de recherche et de son rattachement à la faculté des sciences de l'éducation de Dijon. Ce processus amène progressivement l'institut à diversifier ses axes de recherche. L'évaluation des systèmes éducatifs, dont les premiers travaux datent de 1983, devient officiellement l'un d'entre eux à partir de 1990 (Pons 2008). On assiste alors au développement de deux types de recherches liées à l'évaluation. Certains membres de l'IREDU mettent en œuvre des évaluations standardisées des acquis des élèves dans les pays en développement et deviennent consultants pour les organisations internationales (UNESCO et Banque mondiale). Dès le milieu des années 1990, ces derniers utilisent ainsi fréquemment dans leurs activités de recherche et d'expertise les données et/ou les batteries de test mis à disposition par les organisations internationales, en particulier l'IEA et l'OCDE. Toutefois, le plus souvent, ce ne sont pas ceux qui utilisent Pisa pour analyser le cas français. L'enquête est principalement utilisée par les membres de l'IREDU qui, à l'instar de Marie Duru-Bellat, analysent depuis la fin des années 1970 les effets de multiples réformes mises en œuvre en France sur les résultats scolaires des élèves et leur orientation (zones d'éducation prioritaire, stages pour les publics en difficulté, dispositifs de lecture en cours préparatoire, réformes du collège etc.). L'enjeu de ce type d'analyse est donc moins de réfléchir, dans une perspective à la fois psychométrique et didactique, à la meilleure façon d'appréhender les compétences effectives des élèves, que de se servir des données produites par Pisa pour analyser les effets de certains choix de politique éducative sur les résultats des élèves.

Au total, l'exploitation des données PISA par les chercheurs s'avère très localisée¹, principalement dans les équipes – rares en France – qui maîtrisent les techniques quantitatives. Le rôle d'impulsion de la commande publique à travers l'appel d'offres de la DEPP s'est avéré primordial, malgré des budgets tout à fait limités.

Le faible intérêt de la recherche française pour PISA s'explique par plusieurs facteurs. On note tout d'abord en France un découpage académique des connaissances sur le système éducatif français qui ne permet pas de produire régulièrement et massivement le type de connaissance attendu et utilisé dans les évaluations internationales des

¹ Pour être tout à fait exact, ce paysage doit être complété par une courte contribution de Jean-Michel Leclercq, président d'honneur de l'AFEC (Association francophone d'éducation comparée) dans la revue *Education et management* (Leclercq 2003) dans laquelle il interroge l'éventuelle convergence des politiques éducatives au sien de l'OCDE à partir des résultats de Pisa.

acquis comme Pisa. Celles-ci reposent en effet sur ce que nous proposons d'appeler une *éducation comparée quantitative* qui mobilise tant des outils et concepts statistiques classiques (échantillonnage aléatoire stratifié, parfois suivi de cohortes, probabilités, analyse de régression), que les techniques et théories de la psychométrie (technique des cahiers tournants, modèle de réponse à l'item, échelle de compétences) et, de façon plus ou moins forte, les enseignements de la didactique propre à chaque discipline ou compétence évaluée. Or le faible développement général en France des méthodes quantitatives en sciences sociales et en éducation comparée, la domination progressivement exercée par les statisticiens du ministère dans la production de données statistiques sur l'enseignement scolaire français (alors que cette direction, nous l'avons vu plus haut, a capitalisé peu de compétences en psychométrie jusqu'alors) et la baisse régulière du nombre de tests psychométriques produits par l'INETOP¹ depuis le début des années 1980² impliquent qu'aucun acteur en France au début des années 2000 n'a fait de la production de tests sa spécialité. La pratique de la psychométrie dans les facultés est faiblement institutionnalisée, à la fois dispersée et résiduelle. Au début des années 2000, on peut repérer six foyers principaux qui perdurent : l'INETOP³, l'université de Paris V¹, l'université de Nancy II², l'université de

¹ L'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, créé en 1928 sous une autre appellation et rattaché au Conservatoire des arts et métiers (CNAM) en 1941, a pour mission principale de former les conseillers d'orientation psychologues du système éducatif. Sur cette base, il a progressivement développé d'autres activités comme la recherche en docimologie et en psychométrie, la constitution de ressources documentaires (comme la testothèque, qui regroupe près de 200 tests ou questionnaires conçus et administrés par les chercheurs de l'INETOP) et la production d'expertises pour des organisations françaises privées et publiques, mais aussi pour les organisations internationales (UNESCO, IEA et OCDE notamment).

² Vrignaud (2005) explique cette baisse aussi bien par les nouvelles orientations de la recherche que par l'évolution des pratiques des conseillers d'orientation psychologues dans les années 1980. « Sur le plan de la recherche, on a assisté à l'émergence d'une psychologie différentielle cognitive s'intéressant davantage aux processus qu'à la structure générale des aptitudes étudiées à partir des scores globaux. (...) Ces perspectives heuristiques ont conduit à davantage analyser les tests existants, en termes de tâches cognitives, qu'à en créer de nouveaux. Parallèlement, dans les pratiques, la mise à distance par les conseillers d'une orientation dite « experte » au profit d'une approche éducative ou le sujet est conçu comme acteur de son orientation a conduit à abandonner les examens psychologiques collectifs » (Vrignaud 2005, p. 175).

³ Cet institut regroupe plusieurs chercheurs de réputation mondiale Françoise Bacher, ayant fait sa thèse aux Etats-Unis et importé en France plusieurs modèles d'analyse psychométrique dans les années 1970 et 1980, comme Maurice Reuchlin ayant créé et dirigé le Laboratoire de psychologie différentielle de cet institut, Pierre Vrignaud, spécialiste l'usage des tests dans l'évaluation des compétences, Denis Bonora ayant plusieurs fois travaillé pour l'IEA et Michel Huteau travaillant sur les tests d'intelligence.

Rennes II, le laboratoire de psychologie cognitive de l'université de Provence et, dans une moindre mesure l'INED³. Mais leur participation dans le secteur particulier de l'éducation est irrégulière et se fait le plus souvent sur le mode de la consultance ponctuelle⁴. De manière symptomatique, l'INRP, qui a par ailleurs coordonné au niveau national la recherche en sciences de l'éducation dans les années 1970 et 1980, n'a pas développé de tradition de recherche en psychométrie pour des raisons liées aussi bien à la formation initiale de ses chercheurs (pour beaucoup d'anciens enseignants peu formés à la statistique en général), à leurs résistances éthiques et intellectuelles à utiliser ce type d'outils statistiques et aux multiples réorganisations politiques de l'institut (Pons 2008).

La conception de l'étude, fondée sur le concept de compétences, ainsi que l'acteur qui l'initie –l'OCDE– rencontrent aussi des oppositions vives dans le milieu académique français. Le débat qui oppose compétences, savoirs et curriculum tend à provoquer un rejet de la part des universitaires français aux didactiques des disciplines. L'OCDE est également mal perçue dans certains laboratoires du paysage académique français.

« Quand nous avons été sollicités, nous avons beaucoup hésité car c'était une étude OCDE, cela sentait le soufre. Certains collègues que nous avons sollicités ont tout net refusé de nous rejoindre. Pour eux, l'OCDE, c'était la moulinette néo-libérale. Pour les autres, la curiosité de découvrir l'instrument a été plus forte, on a continué. » (Entretien avec un chercheur en sciences de l'éducation).

2. 4 Un investissement ponctuel et marginal des syndicats

La première vague de PISA est marquée par une quasi-absence de discours syndical sur Pisa. D'après nos recherches, seuls deux syndicats prennent la parole sur le sujet entre les deux cycles de l'enquête.

¹ Jacques Lautrey y développe par exemple un projet de recherche visant à contester les écrits de Denis Piaget et montrer les différentes interindividuelles dans la réussite des élèves.

² Avec des personnes comme André Flieller ou Paul Dickes, formé par le chercheur belge G. De Landsheere et pressenti comme l'un des experts internationaux chargés d'examiner les réponses aux appels d'offre à Pisa 2000 (Bottani, Vrignaud 2005)

³ Institut national d'études démographiques. Voir par exemple l'ouvrage d'Alain Blum et France Guérin-Pace (2000) sur l'enquête IALS.

⁴ En 1995, la DEPP a ainsi demandé à la société privée ISL, à l'INETOP, l'INRP (travaux de Martine Rémond), et aux chercheurs de l'université de Strasbourg et Nancy II d'expertiser la validité scientifique de l'enquête IALS.

La FSU, fédération syndicale ancrée à gauche, développe dès ce premier cycle de l'enquête une réflexion sur la conception et la mobilisation, entre autres politique, de l'étude. La fédération organise à son siège, à la suite de la publication des résultats de Pisa 2000, dès janvier 2002, un colloque intitulé : « quels enseignements peut-on tirer de PISA au regard des résultats du système éducatif français ? Quelles conséquences possibles sur les débats relatifs aux objectifs, aux méthodes et aux contenus ? ». Sont réunis, en présence des membres de l'institut de recherche de la FSU, un représentant de l'OCDE et quatre experts du Ministère appartenant à la DEPP. Le débat porte principalement sur les limites méthodologiques de l'enquête : biais culturels d'une enquête conçue par un consortium dominé par les Anglo-saxons, réalité du lien entre les curricula nationaux et les items du texte, critique de la notion de compétences, non prise en compte des éléments contextuels nationaux. Le colloque permet également de s'interroger dès cette époque sur la reprise de l'enquête par le politique et sur sa médiatisation. Le discours de la **FSU** est révélateur de ce positionnement qui sera développé par la suite par certains autres syndicats.

Durant l'entre-deux cycles PISA, mais plus tardivement, en février 2004, la **CFDT**, syndicat du secondaire de tendance réformiste, s'empare également de l'étude de l'OCDE et des analyses secondaires développées par les chercheurs pour appuyer ses propositions de politiques éducatives. En particulier, sans que l'enquête soit particulièrement analysée, dans le cadre de sa contribution au « Débat sur l'avenir de l'école »¹, le syndicat met en avant que les conclusions de PISA et celles des chercheurs convergent pour montrer la nécessité d'appuyer une école unique dans laquelle l'orientation des élèves serait repoussée le plus longuement possible.

L'absence de discours syndical sur PISA s'explique par plusieurs facteurs. Au-delà de la méconnaissance d'un outil statistique nouveau qui leur demeure étranger, la faible médiatisation de l'instrument et l'absence de réactions du politique n'incitent guère les syndicats à réagir, par exemple sur un mode défensif comme ils le feront sur PISA 2006 par exemple. A l'exception de la CFDT, syndicat qui revendique sa dimension réformiste, PISA, qui se présente comme un outil de diagnostic pour les décideurs politiques, n'est pas repris par les organisations dans lesquelles l'interrogation demeure sur le positionnement à adopter : doit-on se focaliser uniquement sur une ligne corporatiste de défense des enseignants ou devenir un acteur dont émane des propositions de réformes éducatives ? Dans les syndicats dominés par la première

¹ Grande consultation nationale organisée par le ministère de l'Education entre septembre et avril 2004 visant à faire remonter depuis la base, par l'organisation de réunions locales, les idées de réorganisation du système éducatif mises en avant par les acteurs de terrain.

posture, l'intérêt pour l'étude qui met en avant des informations sur le fonctionnement du système éducatif, semble avoir été très limité.

« Si tu dis, "voilà les résultats viennent de paraître, que peut-on en dire ?", personne ne vient. Après ce sont des visions différentes du syndicalisme, certains disent : "on est là pour défendre les collègues, on n'est pas là pour réfléchir au système éducatif" » (Entretien avec un cosecrétaire général du SNES).

En 2001, l'enquête est également publiée dans un contexte particulier de dénonciation de la mondialisation de l'éducation et de son instrumentalisation par le monde de l'entreprise, appuyée par le nouveau débat sur les « compétences » des élèves (vs la transmission de savoirs). La thématique est en particulier portée par deux ouvrages qui auront une forte audience auprès du public syndiqué : *Le nouvel ordre éducatif mondial* (Laval, Weber 2002) et *L'Ecole n'est pas une entreprise* (Laval 2003). Dès lors, l'enquête assimilée à un outil de domination développée par une organisation internationale considérée comme véhiculant des thèses néolibérales n'est pas acceptée par le public syndiqué. Du fait de son auteur, les syndicats sont réticents à en mener une analyse détaillée.

« **Et Le nouvel ordre éducatif mondial, c'est une publication qui a circulé ?**

Oui, beaucoup, beaucoup.[...] C'est vrai que du coup, l'OCDE apparaissait -apparaît parce que c'est toujours vrai- comme l'organisme tête de pont du libéralisme. Et quand on a dit ça, on s'empêche de penser parce qu'on a tout dit. Et donc inviter quelqu'un de l'OCDE, c'était quelque part aller pactiser avec l'ennemi. » (Entretien avec un cosecrétaire général du SNES).

Au total, l'irruption de l'enquête PISA dans le paysage politique français est marquée par une forme d'indifférence, voire de défiance, et de tentative de contrôle de la communication par le personnel politique. L'enquête reste une affaire d'initiés. Pour autant dès cette époque, les membres du cabinet pressentent qu'au-delà des médias, l'étude de l'OCDE commence à faire son chemin dans les cercles politiques.

« J'ai compris que PISA avait de l'avenir quand elle est apparue à la présentation par la Commission des finances à l'automne 2002 pour le budget 2003. À partir de là les financiers s'en sont emparés, avec le credo suivant : l'enquête montre qu'il n'y pas de liaison entre les ressources mises à disposition et les résultats des élèves, puisque des pays font mieux avec moins de ressources ou au pire avec le même niveau de ressources. Nous devons suivre cet exemple. Autre discours français financier : le nombre d'élèves baisse, les moyens augmentent et les résultats sont moyens, il faut donc arrêter de mettre des moyens supplémentaires. PISA sert davantage de justification a posteriori à une politique budgétaire restrictive qu'elle n'est utilisée pour un travail de fond de type evidence based policy. Je vois une hausse de l'influence de PISA avec la montée d'une politique budgétaire restrictive. Même à gauche, Charasse quand il était au budget dénonçait le fait d'« arroser le sable ». (Entretien avec un membre du cabinet).

3. Pisa 2003 : accoutumance et transition politique (2004-2007)

La publication des résultats de Pisa 2003 s'effectue dans un contexte politique qui a évolué. Au niveau communautaire, la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne, et son bilan intermédiaire en 2004-2005, ont progressivement amené les pays membres à identifier trois objectifs principaux de tout système éducatif et à leur assortir différents benchmarks. L'un d'eux est explicitement fondé sur l'enquête Pisa¹. Pour mettre en œuvre cette stratégie, les pays membres sont incités à développer dans le secteur de l'éducation la méthode ouverte de coordination. En France, la conception de la LOLF, nouvelle loi de finances votée en 2001 entrant en application le 1^{er} janvier 2006, suppose d'une part de faire un état des lieux de la production d'indicateurs statistiques disponibles et d'autre part de lancer, à partir de 2003, plusieurs vagues d'audits de fonctionnement du ministère, pour améliorer à la fois son organisation et ses résultats (Pons 2008). Ces deux facteurs convergent lors de la préparation de la nouvelle loi d'orientation de 2005 (loi Fillon), qui stipule que l'école obligatoire doit garantir à tout élève un socle commun de connaissances et de compétences², et dont les annexes reprennent explicitement les objectifs de la stratégie de Lisbonne.

Dans ce contexte propice à une interrogation sur les indicateurs de résultat et les compétences des élèves, Pisa apparaît moins dans le débat public (notamment dans les médias) comme une enquête nouvelle et relativement isolée dans le paysage français que comme l'un des éléments d'un changement plus général de gouvernance des systèmes éducatifs. Chaque acteur est dès lors invité, en fonction de son évolution propre, à questionner ses pratiques et à traduire les résultats de l'enquête en fonction de ses intérêts premiers. Ce mouvement se fait semble-t-il de façon relativement désordonnée, de sorte qu'il reste difficile d'en donner une cohérence, même *a posteriori*.

Le ministère (notamment la DEPP) insiste moins qu'auparavant sur les biais méthodologiques de l'enquête. Les décideurs et hommes politiques de droite s'emparent progressivement de l'outil pour légitimer les changements en cours et préparer les élections présidentielles de 2007 (principalement à partir de 2006). Ils incitent en cela les syndicats d'enseignants à réagir, donc à se former à Pisa et à proposer une contre-analyse à celle du gouvernement, et ce d'autant que la couverture

¹ Il s'agit du quatrième benchmark visant à réduire de moitié d'ici 2010 le nombre d'élèves de 15 ans obtenant un faible score (« low achieving ») en lecture, mathématiques et science.

² Le décret d'application de cette loi mettant en œuvre le socle commun, comme l'avis du Haut conseil de l'évaluation dont il s'inspire, évoquent explicitement Pisa (Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006, annexe V).

médiatique de Pisa 2003 est globalement plus étendue que celle de Pisa 2000. Enfin, les acteurs moins liés à la conjoncture politique immédiate, comme les chercheurs et les inspecteurs généraux, développent leurs réflexions sur cet instrument, le débat sur Pisa gagnant très progressivement le corps inspectoral et le milieu académique dans leur ensemble.

3. 1 L'implantation de l'enquête de l'OCDE dans le paysage journalistique français

La période qui démarre avec la publication des résultats de PISA 2003 jusqu'à ceux de PISA 2006 marque **le début de l'implantation de l'enquête de l'OCDE dans le paysage journalistique français.**

Elle se traduit tout d'abord par une extension quantitative de l'espace médiatique consacré à PISA. Alors que pour le cycle 2000, seule la presse quotidienne nationale, à l'exception du newsmagazine *Le Point*, avait relayé l'information, PISA 2003 est couvert par plusieurs titres de tous les créneaux qui constituent notre échantillon. Quasiment tous les titres de la presse quotidienne nationale généraliste développent des articles le plus souvent détaillés sur l'enquête (*Le Monde* 8 décembre 2004, *Le Figaro*, *Libération* 7 décembre, *La Croix* 8 décembre 2004...). La presse magazine s'empare également de l'étude (*Nouvel Observateur*, 9 décembre 2004, *L'Express* 6 décembre 2004, *Le Point* 9 décembre). Certains titres de la presse quotidienne régionale, bien que ne disposant pas le plus souvent de journalistes spécialisés, relaient également l'information, parfois de façon très détaillée (*La Voix du Nord*, 8 décembre 2005, *Sud-Ouest*, 7 décembre, *Ouest-France*, 7 décembre 2004). De même, les titres de presse nationale spécialisée en économie s'intéressent pour la première fois à l'étude à travers des articles de fond (*La Tribune* 7 décembre 2004, *Les Echos* 7 décembre 2004). L'agence AEF pour sa part fait le choix éditorial de relayer précisément le contenu de l'enquête dans 12 dépêches différentes (d'où le pic apparaissant dans le graphique 1), une dizaine d'entre elles questionnant les résultats de Pisa 2003 en fonction de grandes variables explicatives (sexe, degré d'autonomie des établissements, etc.). Enfin, la revue de presse effectuée par le ministère de l'Éducation nationale (voir les annexes méthodologiques) révèle que les principales chaînes télévisées hertziennes (TF1, France 2, France 3 et M6), et certaines de leurs filiales (LCI), ont également couvert l'événement, parfois dans toutes leurs éditions du 7 décembre 2004 (France 2), parfois dans une seule édition le lendemain (TF1). À la radio, l'enquête est également évoquée dans les éditions du matin (6 heures-9 heures), aussi bien par des stations réputées pour l'importance accordée à l'information politique (France Inter, France Info) que par des stations à destination du grand public (Europe 1, RMC) ou des jeunes (NRJ).

Sans que s’amorce réellement un clivage politique autour de l’enquête, on peut noter que les titres de presse qui ne relaient pas l’information sont cependant majoritairement positionnés à gauche. Par exemple, les newsmagazines comme *Marianne* ou le *Monde Diplomatique* ne couvrent pas l’information. Le journal *L’Humanité*, rattaché au Parti communiste, qui avait traité l’information pour PISA 2000, ne lui consacre plus d’espace. Pour autant, d’autres titres, plutôt situés à gauche, reprennent l’étude (*Libération*, *Le Monde* ou encore le *Nouvel Observateur*) mais parfois avec distance. Par exemple, après avoir largement couvert PISA 2001, *Libération* ne lui consacre à sa sortie qu’une brève. A droite, le quotidien *Le Figaro* couvre largement l’information, qu’il associe à une interview d’un chercheur renommé en mathématiques et connu pour ses thèses extrémistes en éducation. Celui-ci décrit dans des termes catastrophistes la situation française¹.

La diversité et l’extension du nombre de titres couvrant PISA 2003 s’accompagnent d’une réduction de la longueur moyenne des articles de la presse écrite. Alors que le peu de titres ayant couvert PISA 2000 l’avait fait extensivement, PISA 2006 fait l’objet suivant les supports d’articles détaillés mais aussi de simples brèves. Il n’existe d’ailleurs pas de lien entre le fait d’être un nouvel entrant dans la thématique et la longueur de l’article. La presse économique consacre des articles très détaillés à l’enquête ainsi que certains titres de PQR (Sud-Ouest par exemple) tandis que certains supports qui avaient précédemment montré de l’intérêt pour l’étude (le Point, La Croix ou Libération) la reprennent sous forme de brèves uniquement.

Le contenu des articles couvrant PISA 2003 peut être rapproché de celui de PISA 2000. Ainsi, la titraille utilisée s’avère une fois de plus négative par rapport à la réalité des résultats de l’enquête qui en mathématiques, sans être dans le haut du palmarès, sont désormais statistiquement significativement au-dessus de la moyenne. Or, à une exception près, les organes de presse titrent tous sur le caractère moyen des résultats français : « Mention passable pour les Français » (*La Voix du Nord*, 8 décembre 2004), « L’OCDE souligne les performances moyennes du système éducatif français » (*La Tribune*, 7 décembre 2004), « Les Français, élèves moyens de la classe européenne, ne font pas de progrès en math » (*Le Monde*, 8 décembre 2004), « Classement de l’OCDE : la France moyennement

¹ « Professeur à l’Institut des Hautes études scientifiques, membre de l’Académie des sciences et lauréat en 2002 de la médaille Fields », Laurent Lafforgue juge la situation catastrophiste : Le Figaro : que pensez-vous des résultats de cette enquête ? LF : Il ne me surprend pas, les gens l’ignorent mais on assiste à un naufrage. On imagine encore que les petits français sont bons en maths. Mais ils sont désormais mauvais. » (*Le Figaro* 7 décembre 2004).

performante » (*Les Echos*, 7 décembre 2004), « L'élève français sans éclat » (*Libération*, 7 décembre 2004), « La France récolte une petite moyenne en maths » (*Le Figaro*, 7 décembre 2004). *Le Figaro* assortit même son article principal d'une interview d'un chercheur au ton plus catastrophiste « Laurent Lafforgue : « on assiste à un naufrage » ». Un seul titre de la presse quotidienne régionale tranche : « L'élève français plutôt bon en maths » (*Sud-Ouest*, 7 décembre 2004). À quelques exceptions près (RMC, Europe 1), on retrouve la même tendance dans la presse radio : « Peut mieux faire » (France Inter, 7 décembre 2004), « Les Français sont nuls en maths » (RFI, 7 décembre 2004) etc. Le traitement par les chaînes télévisées est légèrement différent. Certes elles commencent toutes par évoquer le classement final, mais à l'exception de M6, sur le même registre que la presse écrite, il s'agit plutôt d'une annonce générale servant à introduire un sujet ou une interview auprès d'acteurs divers. Malgré cela, **comme en 2001, c'est le score moyen du pays dans le palmarès qui fait les gros titres.**

Pour autant, comme pour l'enquête précédente, les propos des journalistes, même lorsqu'il ne s'agit que de brèves, ne se cantonnent pas à la description du niveau moyen (le palmarès) mais présentent un ensemble d'indicateurs notamment relatifs à l'échec scolaire (pourcentage d'élèves en difficulté) et aux inégalités scolaires d'origine sociale. Tout comme en 2001, les résultats de l'enquête sont également détaillés par grand champ de compétences (probabilités, algèbre, géométrie).

Deux principaux acteurs alimentent le discours des journalistes, qu'il s'agisse de la presse écrite, radio, télévisée ou de l'agence AEF : l'OCDE et le Ministère de l'éducation, les chercheurs, contrairement au cycle suivant ne sont pas encore mobilisés¹.

L'argumentaire de l'OCDE sur les facteurs déterminants de la réussite scolaire (mixité sociale, école unique, autonomie des établissements, climat des écoles, relation entre enseignants et élèves) et sur l'absence de relation entre dépenses et efficacité sont de nouveau repris (notamment pour le dernier par la presse économique). S'ajoute à cela des nouveaux champs de l'étude sur la motivation et l'anxiété qui sont également relayés par la presse, notamment parce que les élèves français sont censés être plus anxieux que leurs homologues étrangers en mathématiques. Pour autant, très subtilement le positionnement de l'OCDE par rapport à la presse est en train d'évoluer.

¹ Les journaux télévisés donnent parfois la parole à d'autres acteurs : interview du ministre François Fillon (France 2, « Les quatre vérités », 7 décembre 2004), réaction d'un instituteur de CM2 (France 3, 7 décembre 2004).

Alors que les journalistes dans la couverture de PISA 2000 ne reprenaient que des extraits techniques du rapport, pour PISA 2003 la parole est directement donnée cette fois-ci aux experts de l'OCDE, dont le sous-directeur de l'Éducation (Bernard Hugonnier) et le coordinateur du programme PISA (Andréas Schleicher), à travers des interviews. Même si dans l'ensemble leurs discours demeurent assez factuels, les experts de l'OCDE en profitent alors, au-delà de l'analyse comparatiste à laquelle l'enquête devrait plutôt inviter, à poser un diagnostic précis sur les faiblesses du cas français notamment en matière d'inégalités scolaires (*Sud-Ouest*, 7 décembre 2004, *La Tribune* 7 décembre 2004, *Le Monde* 8 décembre 2004¹, *Le Figaro* 7 décembre 2005). Cette posture, qui mêle expertise technique et recommandations politiques, se renforce dans les mois qui suivent la publication de PISA 2003.

Le Ministère de l'Éducation, qui organise une conférence de presse sur PISA cette fois-ci après l'OCDE, est une fois de plus mis à contribution pour expliquer les résultats de l'enquête. Dans l'ensemble, l'argumentaire, tel qu'on le voit à travers le corpus des articles de presse a évolué. Les biais méthodologiques ne sont plus du tout évoqués. La DEPP se cantonne à une explication technique de l'enquête (détail des indicateurs, résultats par champ couvert par l'étude). Le discours de défiance vis-à-vis de l'outil disparaît totalement. Au mieux, les experts de l'éducation nationale insistent-ils sur le fait que les mauvais résultats des élèves dans certains domaines s'expliquent par le fait que les programmes français ne les couvrent pas avant 15 ans (comme pour les probabilités). La seule critique ou réserve tient donc à l'absence de liens pour certains champs de l'étude entre les programmes scolaires et le test PISA. La DEPP analyse également pour les médias le rapport anxieux des élèves aux mathématiques. Elle commence déjà à poser un regard négatif sur le système que l'on retrouvera dans le cycle suivant, notamment sur l'augmentation du pourcentage d'élèves en difficultés². Par rapport au cycle 2000, le rôle conféré à la DEPP par les médias semble donc avoir sensiblement évolué : de détracteur de PISA critiquant les fondements méthodologiques de l'enquête, elle devient un analyste expert des résultats qui n'hésite pas à interroger les pratiques éducatives françaises. Au sein du ministère, un autre acteur est également sollicité par plusieurs médias, Pierre Malléus, inspecteur général de sciences physiques et chimiques, membre du groupe d'experts en science de l'OCDE, dont les

¹ « Elle [La France] est moins équitable en maths qu'en littérature. Elle est relativement plus performante en maths mais cela se fait au prix d'une moindre équité sociale, développe Jean-Luc Heller, expert en éducation à l'OCDE. Certes les maths charrient moins de culture mais ils sont beaucoup plus sélectifs. Et le processus de sélection sont générateurs d'inéquité sociale »

² « Si elle se confirmait en 2006, s'alarme le Ministère, l'augmentation de cette proportion serait préoccupante pour la France (*Le Figaro*, 7 décembre 2004).

propos positifs sur les systèmes éducatifs français sont repris avec une certaine distance¹ (*La Voix du Nord*, 8 décembre 2004). De façon générale, les journalistes sont plutôt dans une posture de défiance vis-à-vis du ministère. De manière étonnante, un seul titre (*La Voix du Nord* du 8 décembre 2004) reprend les déclarations volontaristes du ministre de l'époque François Fillon.

Au-delà de la couverture médiatique des résultats de PISA à l'occasion de leur publication, l'analyse des articles de presse écrite qui sont publiés entre les deux cycles de l'étude (décembre 2004-décembre 2007) atteste à la fois de **l'implantation durable de l'enquête dans le paysage journalistique** et de **l'évolution subtile de la position de l'OCDE**. En effet, alors qu'entre les deux premiers cycles, seuls cinq journaux de presse écrite de notre échantillon, exclusivement de la presse nationale quotidienne et hebdomadaire, avait fait référence à PISA à travers seulement 5 articles parus en trois ans sur le sujet, l'enquête est davantage reprise (27 papiers) par une plus grande diversité de médias (7 médias de la presse quotidienne nationale, régionale et hebdomadaire)². De nouveau, aucun clivage politique n'apparaît clairement puisque l'enquête est reprise par des journaux de gauche comme *Le Monde* (*Le Monde* du 22 septembre 2006, 16 décembre 2007...), *Libération* (20 mai 2005, 26 juillet 2007...), le *Nouvel Observateur* (7 avril 2005, 6 juillet 2006) comme de droite (*Le Point* 7 juin 2007, *Le Figaro* 19 septembre 2007).

Le fond de ces articles marque aussi une évolution tangible du positionnement des médias vis-à-vis de l'enquête. Certes, quelques articles reprennent les traditionnelles

¹ « "Nous sommes en train de prouver que nos enseignements disciplinaires, que l'on considère souvent comme trop juxtaposés, conduisent à des comportements positifs des élèves placés devant des difficultés inconnues : l'Ecole fait donc passer des contenus autres que disciplinaires", a commenté M. Malléus, inspecteur général des Sciences physiques et chimiques. L'étude des résultats obtenus par les adolescents montre cependant un plus fort taux de réussite lorsqu'il n'y pas de corrélation directe avec les programmes scolaires. » (*La Voix du Nord* du 8 décembre 2004).

² Concernant l'AEF, celle-ci relaye fréquemment les interventions du ministère et de l'OCDE mais se fait aussi l'écho d'acteurs moins médiatiques conformément à son statut d'agence de presse spécialisée : interview par exemple du chef de la Mission économique et financière de l'emploi et de la formation professionnelle du ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie (mai 2005, dépêche n°53317), d'un membre du bureau exécutif de la European School Heads Association (mai 2005, dépêche n°53342) etc. Les chercheurs sont également plus sollicités entre les deux sessions de Pisa (mention de Pisa lors de colloques, études de l'IREDU) et les publications évoquant Pisa de la part de différents conseils (Haut conseil de l'évaluation de l'école, Conseil d'analyse de la société etc.) régulièrement décrites. Enfin, la couverture des conséquences de Pisa dans plusieurs pays étrangers est globalement régulière jusqu'en octobre 2006.

descriptions des systèmes éducatifs champions – La Finlande (*Le Nouvel Observateur* du 6 juillet 2006, *La Croix* du 12 juin 2006, *Ouest-France* du 5 septembre 2005, *Le Figaro* 14 mars 2005) – ou celles des modèles repoussoirs – l'Allemagne (*Nouvel Observateur* du 6 juillet 2006). De même, PISA s'invite de nouveau dans l'actualité médiatique au moment où les indicateurs du recueil de statistiques annuel de l'OCDE sur l'éducation (*Regards sur l'Éducation*) sont publiés (*Le Monde* du 22 septembre 2006¹, *Ouest-France* du 13 septembre 2006 « La France est championne du redoublement », *La Croix* du 13 septembre 2006 « L'école française produit trop d'échecs »...). Mais plus largement, l'enquête est désormais considérée par les journalistes comme une référence à citer sur l'état de fonctionnement du système éducatif français. En lien souvent avec des projets de réforme – la réduction du nombre d'heures d'enseignement au lycée ou l'assouplissement de la carte scolaire –, PISA devient un outil pour justifier la nouvelle politique éducative ou au contraire sert d'argument aux détracteurs des mesures gouvernementales. Ainsi, dans le *Figaro* du 19 septembre 2007², l'indicateur de PISA sur le nombre d'heures d'enseignement dans le secondaire supérieur – plus élevé en France que dans les autres pays de l'OCDE – permet de légitimer la future réforme allégeant les programmes scolaires. Sur l'autre bord de l'échiquier, l'enquête, qui a permis de mettre en évidence un haut niveau d'inégalités sociales dans l'école française, est mobilisée pour justifier le refus de l'assouplissement de la carte scolaire censé aggraver plus encore ces disparités (*Libération* du 26 juillet 2007)³.

De façon générale, PISA est désormais mobilisé par la presse aux côtés des évaluations nationales, dont les résultats viendraient confirmer ceux de l'enquête de l'OCDE (*Le Monde* du 16 décembre 2007 « Alerte sur le niveau scolaire », *Le Monde* 29 mai 2007 « Les jeunes lisent un peu moins bien qu'en 2005 »). L'enquête s'invite aussi dans ce que la presse appelle des « marronniers » (sujets journalistiques récurrents), comme le baccalauréat (*La Croix* du 12 juin 2006 sur une comparaison entre la France et la Finlande au niveau du lycée, *Le Point* du 7 juin 2007 « L'Éducation, la tragédie nationale » sur les liens entre les performances en mathématiques et l'anxiété).

¹ *Le Monde* présente une double page illustrée de graphiques et d'indicateurs de l'OCDE sur l'éducation qui lui permettent, dans une perspective comparatiste, de titrer : « L'école selon l'OCDE. France : 9/20 ».

² « Trop d'heures de cours au collège et au lycée. La Finlande et la Corée obtiennent de meilleurs résultats que la France en étant plus économes et avec des journées allégées. »

³ « Ecole : ne nous trompons pas de cible. Supprimer la carte scolaire n'est pas une solution, elle n'est qu'un symptôme de l'inadaptation du système éducatif. »

Ce nouveau statut de référence en éducation permet aux experts de l'OCDE, notamment Andreas Schleicher, coordinateur de PISA, de pouvoir dépasser la simple description technique des efficacités comparées des systèmes éducatifs pour exprimer des préconisations politiques sur les évolutions nécessaires du système éducatif français. La nécessité d'une réforme de l'école française à la suite de ses résultats à PISA est, tout d'abord, mise en avant (*Libération* du 25 mai 2005, interview d'Andréas Schleicher¹, *Le Progrès* du 13 mars au sujet d'un rapport d'Andréas Schleicher pour le Lisbon Council, un think tank bruxellois²). Les propositions se font plus précises (*Libération* du 25 mai 2005, *Le Progrès* du 13 mars qui analyse le document du Lisbon Council produit par Andréas Schleicher³, analyse de la même étude dans *Ouest-France* du 13 mars 2006, avec une confusion dans le papier entre l'OCDE et le think tank bruxellois⁴). En octobre 2006, dans une interview accordée à l'agence AEF, Bernard

1 « Certains pays, comme l'Allemagne, ont réagi très fortement aux résultats de Pisa ; d'autres, comme la France, sous-réagissent. [...] D'autres pays se sont-ils servis de Pisa comme levier de réforme ? Oui. Notamment l'Autriche, le Danemark, la Finlande, la Hongrie, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Pologne, l'Espagne, la Suisse et le Royaume-Uni. Pisa dessine des « modèles » efficaces. [...] » Le Canada, le Japon, la Finlande ou la Suède atteignent des résultats excellents en termes de compétences des élèves mais aussi en termes d'équité sociale dans l'accès à l'éducation. Dans ces deux registres, ils font mieux que la France, ce qui suggère que l'éducation est un puissant moteur de progrès en tant que tel. Par ailleurs, dans certains pays, l'éducation permet d'atténuer significativement l'impact négatif des origines sociales sur le niveau des élèves, alors que dans d'autres la vérité est probablement que l'éducation renforce les disparités socio-économiques initiales c'est notamment le cas dans nos deux pays [A. Schleicher parle ici de son pays l'Allemagne et de la France]. »

2 « Réalisée par Andreas Schleicher, du département de l'Education de l'Organisation de coopération et développement économiques (OCDE), pour le compte du Lisbon Council, laboratoire d'idée bruxellois, l'étude affirme que les pays européens doivent révolutionner leurs systèmes éducatifs, comme l'a fait la Finlande, en rendant les institutions d'éducation comptables de leurs résultats. »

3 « Economiquement médiocres, les systèmes éducatifs allemand et français sont aussi socialement injustes, relève l'étude, qui dénonce le « préjugé de classe inhérent » de mécanismes qui « taxent les pauvres pour subventionner les opportunités d'éducation des riches ». Les recommandations : reconstruire un système d'institutions éducatives « diverses, viables et de haute qualité » et surtout « comptables de leurs résultats ». S'assurer que le développement de l'éducation supérieure « élargisse l'accès, augmente la qualité et améliore l'équité ». Enfin, le financement doit être un mélange de fonds publics et privés. »

4 « La Chine, la Corée du Sud ou l'Inde (photo) sont en train de tirer partie, mieux que nous, du « formidable rendement économique » que représentent les investissements dans l'éducation. Pourquoi ? Parce que les systèmes français ou allemand seraient médiocres, bureaucratiques, centralisés et injustes, parce que ne profitant qu'aux enfants des classes aisées. Pour l'OCDE, la France et l'Allemagne devraient s'inspirer de la

Hugonnier, directeur adjoint de l'éducation à l'OCDE, explique les faibles résultats de la France à Pisa par le manque de soutien ciblé sur les élèves les plus faibles et l'insuffisante production d'élites (pas assez d'étudiants au niveau master). Il plaide pour une meilleure adaptation de l'offre éducative aux débouchés du marché du travail dans l'enseignement supérieur et pour l'accroissement de l'autonomie des établissements (dépêche n°70619). Dans le *Figaro* du 19 septembre 2007, Éric Charbonnier, expert à la direction de l'Éducation de l'OCDE plaide pour sa part pour un collège unique rénové¹.

Au total, avec le cycle 2003, même si l'ensemble des médias n'a pas encore relayé l'information sur l'étude PISA - c'est le cas tout de même de 12 médias sur les 18 de notre échantillon presse -, l'enquête s'impose désormais comme une référence en éducation et amène tous les acteurs à se positionner vis-à-vis de son contenu.

3. 2 Le ministère : moins de méthodologie, plus de politique

3. 2. 1 La légère inflexion de la DEPP

La position des statisticiens de la **DEPP** vis-à-vis de Pisa 2003 est relativement identique à la période précédente. Lors de la conférence de presse donnée par la direction en décembre 2004, on retrouve en effet le même type d'argumentaire. Celui-ci vise d'abord à rassurer l'opinion publique sur le classement de la France. « Il n'y a pas de mécontentement à avoir au vu des résultats de PISA 2003. La France obtient un score global en culture mathématique significativement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. Elle se maintient en compréhension de l'écrit par rapport aux résultats d'il y a trois ans tandis qu'en culture scientifique, elle progresse légèrement » prétend

Finlande - qui a su révolutionner son système scolaire - pour se classer en tête du classement mondial Pisa qui mesure les compétences des élèves de 15 ans. La recette finlandaise ? Décentraliser, s'adapter à chaque enfant (plutôt que de fabriquer, soit des clones, soit des exclus), responsabiliser les enseignants, expérimenter...

¹ « Éric Charbonnier, de l'OCDE, estime que réduire les dépenses sans apporter d'innovations pédagogiques ne serait pas productif. Il évoque ainsi la tradition française du redoublement absente en Finlande, qui préfère multiplier les dispositifs de soutien. L'allègement, ou la simplification des programmes, peut être une bonne idée « mais il ne faut pas appauvrir encore le système d'éducation, la qualité des formations et le niveau moyen de performance », prévient-il. Selon lui, supprimer le collège unique ne devait pas se traduire par une « différenciation » précoce entre enseignement général ou professionnel, comme cela se pratique en Allemagne ou en Autriche, ce qui « augmente les inégalités sociales » de départ, mais par un collège qui accueille tous les élèves en adoptant sa pédagogie. »

la directrice de la DEPP (dépêche AEF n°48439). Si l'on observe une hausse de la proportion d'élèves en grande difficulté par rapport à Pisa 2000, la DEPP précise que ce constat doit encore être conforté par d'autres études françaises et qu'il s'explique en partie par la construction de l'échelle de compétences par le consortium. C'est la deuxième caractéristique de l'intervention de la DEPP : les quelques éléments d'explication des résultats français sont principalement d'ordre méthodologique (Pisa n'évalue pas les connaissances mais des compétences, Pisa évalue les élèves de 15 ans ce qui pose un problème d'échantillonnage en France etc.).

Toutefois, à l'exception d'une polémique qui éclate au printemps 2006 entre certains membres de l'OCDE et Claude Sauvageot, chef de la mission aux relations internationales et européennes de la DEPP et qui réactive d'anciens débats méthodologiques¹, cette position critique vis-à-vis de la méthodologie est moins forte que lors des années précédentes. On l'observe notamment dans les publications de la DEPP sur Pisa, qui insistent moins fortement sur le caractère particulier de l'enquête et se contentent de rappeler des éléments de contexte sur l'enseignement en France pour expliquer certains résultats, en mathématiques notamment (DEP 2004). Les membres du groupe national constitué par la DEPP pour analyser les résultats français soulignent le regard « complémentaire » de l'approche de l'OCDE tout en valorisant la dimension pédagogique dans l'interprétation des résultats (DEP 2007a, p. 15).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette légère inflexion. Les résultats sont tout d'abord plus faciles à annoncer en 2004 qu'en 2001. Si en 2001, il faut composer avec la surprise suscitée par le classement moyen de la France, en 2004, il est possible de montrer que la France a un classement honorable en mathématiques, parfois très satisfaisant dans certaines compétences, et qu'elle progresse globalement dans les autres domaines. En outre, les problèmes de traduction des items mis en évidence à la fin des années 1990 par le groupe d'expert en compréhension de l'écrit à l'initiative notamment de Martine Rémond, chercheuse en sciences de l'éducation à l'INRP, et relayés au sein du Pisa Governing Board par Gérard Bonnet, membre de la DEPP représentant la France, ont progressivement été pris en compte par le consortium, ce qui ôte de sa pertinence à cette critique méthodologique portée par la France depuis l'affaire IALS en 1995 (Pons 2009). À l'inverse, certains membres de la DEPP, comme Jean-Claude Emin et surtout Thierry Rocher, participent plus activement à la réflexion internationale sur la conception de Pisa. Thierry Rocher devient ainsi en 2005 l'un des membres du TAG (Technical Advisory Group), groupe d'experts internationaux renommés chargé de veiller à la cohérence méthodologique du programme.

¹ Cette polémique est décrite plus précisément dans la partie 2.

Par ailleurs, l'enchaînement du cycle Pisa a pour conséquence de plonger la DEPP dans un travail de production continu, voire d'exécution, plus que d'interprétation. Entre 2004 et 2007, il faut à la fois exploiter plus finement les résultats de Pisa 2000, produire les données et diffuser les résultats de Pisa 2003, préparer Pisa 2006 (expérimentation) et déjà réfléchir à la meilleure façon de répondre à l'appel d'offre de Pisa 2009¹. De plus, les responsables de la DEPP sont fortement mobilisés par d'autres activités liées à la politique nationale d'évaluation, comme la grande consultation nationale sur l'avenir de l'école lancée en septembre 2003 (commission Thélot) et le soutien logistique et parfois méthodologique aux activités du HCEE (Pons 2008). La congruence de ces facteurs incite fortement les membres de la DEPP à considérer leur travail sur Pisa 2003 comme une activité ordinaire, qui ne justifie pas un investissement particulier, et ce d'autant que la position officielle du ministère évolue.

3. 2. 2 Les premières inférences politiques des décideurs

Alors que les décideurs politiques, et tout particulièrement le cabinet du Ministre de l'Éducation et le Ministère lui-même, n'avaient pas souhaité donner une large audience à l'enquête PISA 2000, le changement de majorité politique en 2002 et la volonté du nouveau gouvernement de réformer le système éducatif va donner une autre toile de fond au cycle PISA 2003.

L'annonce par le Ministre de l'Éducation François Fillon de son projet de loi d'orientation de l'école, qui doit marquer un tournant dans la réorganisation du système éducatif français et qui fait la part belle à une série d'indicateurs supposés évaluer l'école, est organisée la même semaine que celle de la publication des résultats de l'enquête PISA 2003. La présentation de la nouvelle loi se fait dans un contexte de tensions sociales renforcées accompagnées de grève des enseignants (*La Tribune* du 7 décembre 2004). Deux acteurs syndicaux importants dans l'enseignement secondaire – la FSU et la CGT – ont appelé à un mouvement de grève pour protester contre les mesures de contraintes budgétaires et certaines dispositions de la loi. Devant les médias, François Fillon défend son projet de loi en s'appuyant entre autres sur les résultats à l'enquête

¹ C'est ainsi qu'il faut attendre mars 2007 pour que la DEPP publie un dossier plus approfondi sur les résultats de Pisa 2003 (DEP 2007a).

PISA 2003 (sources Site NousVousIls¹ et AEF²). Pour autant, contrairement au futur cycle PISA 2006, l'instrumentalisation politique de l'enquête demeure très ponctuelle. A l'exception de cette intervention dans les médias, les interventions ministérielles en lien avec PISA se font rares. Pour autant, la thématique de la « crise de l'éducation » commence à être bien installée par les décideurs, notamment auprès des médias.

« Avec J. Lang, tout allait. Il nous prenait dans son bureau pour nous expliquer que l'école allait bien et tous les efforts qu'il faisait pour que cela aille dans le bon sens.[...] [...] Avec l'arrivée de Ferry, les choses ont commencé à changer, c'est le début du discours sur la crise de l'école, avec la communication autour de l'illettrisme, cela s'est poursuivi avec de Robien, avec tout le discours contre la méthode globale, les profs font mal leur boulot, si les élèves ont du mal à apprendre à lire et des difficultés, c'est à cause des méthodes pédagogiques et en particulier de la méthode globale, alors que tout le monde sait que cette méthode n'était plus utilisée dans les classes depuis longtemps. Alors quand PISA 2003 est arrivé, cela leur a permis de montrer ce qu'ils voulaient montrer, que l'école ne va pas bien, le système fonctionne mal. » (Entretien avec un journaliste audiovisuel radio).

Mais c'est surtout l'année 2006 qui marque une rupture forte. La préparation des élections présidentielles donne lieu à une récupération politique explicite de Pisa (et des travaux de l'OCDE en général) par la droite. Le 22 février 2006, une convention de l'UMP³ rassemble différents acteurs du système éducatif. Dans son discours, Nicolas Sarkozy, alors candidat à la présidence de la République, déclare : « Je voudrais que

¹ « J'écoute toutes les formes d'expression et la grève en est une. Mais les revendications sont tellement diverses qu'on a du mal à en retenir une", déclare sur France 2, le ministre de l'Éducation nationale, François Fillon, aujourd'hui, mardi 7 décembre 2004. Au sujet de l'enquête PISA, il constate la "stagnation" voire "l'érosion" des résultats scolaires des jeunes Français. "C'est la raison pour laquelle, je propose une loi pour réformer l'école", affirme-t-il. Concernant le remplacement des enseignants absents, le ministre note que "si on n'écrit pas [ce dispositif] dans un texte, ça ne se fera pas". Ces remplacements doivent s'effectuer "sur une base de concertation et de volontariat", mais aussi le cas échéant la loi aidera les chefs d'établissement "à contraindre". Enfin, selon le ministre, la réforme du baccalauréat sera achevée d'ici à la mi-2005 et sera mise en place en 2007. » Lettre d'information du site NousVousIls, spécialisé en éducation, 7 décembre 2004.

² En décembre 2004, le ministre François Fillon justifie au journal télévisé de 20H de France 2 la conception d'une nouvelle loi d'orientation de l'école par la « stagnation », voire « l'érosion » des résultats de la France dans les enquêtes internationales. Il précise que la philosophie du gouvernement n'est pas uniquement celle d'une réduction des moyens mais utilise les résultats de la France à Pisa pour montrer qu'il n'y a pas forcément de corrélation entre hausse des moyens et hausse des résultats (dépêche AEF n° 48451).

³ L'UMP signifie alors l'Union pour la majorité présidentielle. Après la victoire de Nicolas Sarkozy, le sigle désigne l'Union pour un mouvement populaire.

l'on tire les conséquences de ce que nous apprennent les enquêtes internationales, en particulier les enquêtes PISA (...) Ce qui résulte de ces analyses, c'est que les facteurs clés de la réussite d'un système éducatif sont la qualité des enseignants, leur liberté pédagogique et l'autonomie des établissements » (Dépêche AEF n°61749). Plusieurs ministres de l'éducation de droite, passés ou présents (François Fillon, Gilles De Robien, Xavier Darcos) et certains hauts fonctionnaires de cette sensibilité politique comme Josiane Attuel (ancienne rectrice et doyenne de la faculté d'Administration et Échanges internationaux de l'université Paris XII), se relaient pour prendre la parole et développer cette perspective. Dans la droite lignée de certains échanges publics qu'il a eus avec Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'éducation à l'OCDE (voir plus haut), Xavier Darcos, alors ambassadeur de la France à l'OCDE, prétend par exemple qu'il faut donner plus d'autonomie aux établissements. D'après lui, ceux-ci doivent avoir la liberté de mettre en œuvre leurs propres politiques éducatives, de rétribuer les actions de soutien scolaires qu'ils jugent nécessaires et de passer directement des contrats avec les collectivités territoriales.

Ce type d'inférence politique, c'est-à-dire ici de lien logique explicite entre Pisa et une réforme souhaitable, dans un contexte propice aux interrogations sur la construction d'indicateurs en France et au niveau européen, incitent fortement les syndicats à se former à l'instrument que constitue Pisa afin d'arrêter une position publique.

3. 3 Les syndicats : éduquer la base pour réagir

Le cycle PISA 2003 est marqué par une plus large expression des syndicats autour des résultats de l'enquête de l'OCDE. L'étude donne, tout d'abord, lieu dans certains cas à de **simples comptes-rendus factuels** décrivant les résultats de l'enquête le plus souvent finement (analyse d'items, analyse d'indicateurs d'efficacité et d'égalité scolaire)¹.

L'enquête est aussi le prétexte à **une analyse plus large du fonctionnement du système éducatif, avec une thématique dominante : celle d'égalité scolaire.** Par exemple, le chercheur Denis Meuret, qui a largement exploité l'enquête PISA, est interviewé par l'UNSA sur le thème « Comment le système éducatif peut-il devenir plus juste » (avril 2005, sur le site du syndicat). Cette thématique est reprise par le même syndicat à travers une nouvelle interview de trois responsables du système éducatif

¹ Voir par exemple le descriptif de l'étude sur le site du SNUIPP intitulé « L'enquête PISA » <http://www.snuipp.fr/spip.php?article4517> (accès au 26.01.09).

français – C. Forestier, C. Thélot et J.-C. Emin, les deux derniers ayant occupé des positions de choix au sein de la direction des statistiques du Ministère – la DEPP –. Les trois hommes publient un ouvrage collectif : « Que vaut l’enseignement en France ? » (Editions Stock », 2007), ouvrage qui mobilise fortement les comparaisons internationales. Si les auteurs y relativisent le discours général tendant à présenter les résultats français à PISA comme négatifs puisqu’ils montrent que les performances scolaires du pays sont tout à fait moyennes, ils soulignent cependant que le système éducatif français, du fait de sa faible capacité à gérer l’échec scolaire, fonctionne mal pour les élèves des milieux les plus défavorisés. Dans les deux cas, **les discours des chercheurs et hauts fonctionnaires sont mobilisés pour servir de faire-savoir aux arguments du syndicat qui supporte un ensemble de réformes appuyant une plus grande égalité au sein du système éducatif.**

Au-delà de la description fine des résultats de l’enquête et de sa mobilisation à des fins de préconisations politiques, l’étude de l’OCDE est aussi utilisée comme **instrument de dénonciation de la politique gouvernementale**. L’enquête est en effet l’occasion de pouvoir présenter des arguments, qui ne sont d’ailleurs pas toujours justifiés scientifiquement. Ainsi, le projet de « chèque éducation » du gouvernement qui permettrait une expansion de l’enseignement privé en France est dénoncé par l’UNSA (juillet 2006, communiqué sur le site national de l’UNSA) en s’appuyant sur le contre-exemple de la Belgique qui présente à la fois un secteur privé très développé et des résultats médiocres à PISA. De même le projet de loi Fillon - loi d’orientation générale sur l’éducation - est dénoncé par le même syndicat parce qu’il ne prend pas en compte les faiblesses françaises dans l’accompagnement individualisé des élèves, dont les bénéficiaires sont un des enseignements majeurs de l’étude PISA (communiqué sur le site national de l’UNSA, décembre 2004). Le syndicat Sud, minoritaire, récemment créé sur la gauche du syndicat SNES proche du Parti socialiste français, et qui prône l’autogestion, attaque aussi de façon virulente la politique gouvernementale, PISA à l’appui (« les chiffres qui condamnent la politique sarkozyste », octobre 2007, communiqué sur le site départemental de Sud 29). Les chiffres de PISA sur les inégalités sociales et sur le nombre élevé d’élèves par classe en mathématiques remettraient en cause la politique du gouvernement, notamment sur la suppression des postes.

De façon générale, l’étude de PISA 2003, contrairement à celle de PISA 2000 conduit très faiblement à des prises de position syndicales dénonçant la méthodologie de l’enquête. Seuls deux syndicats interviennent sur ce terrain. Sans mener une enquête méthodologie approfondie, le syndicat conservateur SNALC, qui prône la suppression du collège unique – position qui va à l’encontre de l’argumentaire développé par l’OCDE sur l’école compréhensive – remet en cause l’étude (les compétences testées ne sont pas celles enseignées en France, les QCM défavorisent les

élèves français peu habitués à ce type d'évaluation...) et le modèle finlandais (articles sur « Le prétendu miracle finlandais » (mai 2007, article sur le site national) et sur « le modèle finlandais : mythe ou réalité », rédigé par la vice-présidente du syndicat (article sur le site national, 2006).

A travers un argumentaire plus élaboré, le syndicat Sud, dans un article sur la taille des classes, en liaison avec la politique de suppression de postes dans l'Education nationale, démontre que les résultats de PISA (en particulier en termes d'analyses secondaires sur la liaison performances- taille des classes) doivent être relativisés par la prise en compte des contextes nationaux et qu'ils ne concordent pas toujours avec les autres résultats de la recherche qui sont explicitement mentionnés (article présenté sur le site local de Sud-Manche, juin 2006).

Cette faible critique de PISA pourrait s'expliquer par trois facteurs : 1) le faible usage par les responsables politiques des résultats de l'enquête, n'obligeant pas les syndicats à riposter sur le terrain de la faiblesse méthodologique de l'étude, 2) le fait que la France présente pour ce cycle des résultats au-dessus de la moyenne de l'OCDE, en progression en mathématiques par rapport à ceux de la compréhension de l'écrit de PISA 2000, mais aussi 3) le temps long nécessaire aux cadres des syndicats pour sensibiliser leur base à l'éventuelle utilité de cet outil.

En conclusion, le cycle PISA 2003 apparaît bien pour les syndicats comme une étape d'apprentissage de l'enquête et le début de son instrumentalisation politique. Par rapport au cycle précédent, davantage de syndicats, dans le contexte général de développement du *benchmarking* de la stratégie de Lisbonne, prennent position par rapport à l'outil. Les critiques méthodologiques sont en recul. L'étude est utilisée positivement à des fins de promotion des plateformes syndicales pour les organisations les plus réformistes ou dans un but de dénonciation de la politique gouvernementale.

3. 4 Les inspecteurs généraux : des initiatives individuelles aux effets ambivalents

On retrouve le même phénomène transitoire d'apprentissage parmi les inspecteurs généraux. D'un côté, les initiatives individuelles se multiplient. Elles sont de deux types. Certains inspecteurs généraux occupant des fonctions à l'extérieur du corps, fonctions qui les ont amenés à entendre parler de Pisa dès ses débuts, utilisent fréquemment les résultats de cette enquête pour faire passer dans le débat public des messages ou impératifs politiques qui leur sont chers (parfois depuis plusieurs années). Jean-Richard Cytermann, déjà mentionné plus haut, consacre, entre novembre 2004 et mars 2005, 11 des 16 séances de son séminaire EHESS à l'évaluation des systèmes éducatifs en France et dans le monde. Il invite plusieurs membres de la DEPP et des

chercheurs spécialistes en évaluation quantitative (Nathalie Mons, Marc Demeuse) à débattre de l'évaluation, et notamment des résultats de la France à Pisa¹. Le 17 janvier 2005, lors d'une journée d'étude au Sénat organisée par l'association « Éducation et devenir »² sur le thème « Quel projet commun pour l'école en Europe? », il en appelle au développement en France d'une « vraie recherche en éducation comparée » afin de prendre le temps de « décortiquer » les résultats de la France à Pisa (dépêche AEF n°49435). Autre exemple de ce type : Christian Forestier, inspecteur général ayant pratiquement occupé toutes les fonctions possibles de haut fonctionnaire dans sa longue carrière dans le secteur de l'éducation (président d'université, recteur, directeur d'administration centrale etc.), par ailleurs directeur du cabinet de Jack Lang lors de la publication des résultats de Pisa 2000 et président du Haut conseil de l'évaluation de l'école³ entre 2003 et 2005, utilise explicitement les résultats de la France à Pisa dans plusieurs interviews⁴ pour souligner le caractère profondément inégalitaire du système éducatif français, très bon pour former les élèves dits « à l'heure », très peu performant pour les élèves en difficulté.

D'autres initiatives proviennent des inspecteurs généraux de l'IGEN participant à la mise en œuvre du programme Pisa aux niveaux national et international⁵, et de leurs proches collaborateurs. Ceux-ci envoient régulièrement des comptes-rendus aux chefs de corps sur l'état de leur activité au sein du programme. Ils mentionnent fréquemment Pisa dans les rapports publics dont ils ont la charge⁶, mais aussi lors de leurs multiples interventions sur le territoire. La lecture des rapports publics et de

¹ Pour une présentation plus détaillée des thèmes abordés dans ce séminaire et de l'origine professionnelle des intervenants et de l'auditoire entre 2001 et 2007, voir Pons et van Zanten (2008).

² Fondée en 1984, l'association regroupe des chefs d'établissement, des enseignants, des conseillers pédagogiques d'éducation, des documentalistes, et des inspecteurs provenant principalement du second degré.

³ Pour une présentation précise du mandat, des membres et des productions du HCEE, voir Pons et van Zanten (2008).

⁴ Interviews dans l'AEF (mars 2007) et dans la revue *Sciences humaines* (septembre 2007) notamment.

⁵ À l'exception des inspecteurs assumant des fonctions de contrôleurs qualité, pour les mêmes raisons que celles évoquées précédemment. Pour une description du rôle des inspecteurs généraux français dans la conception et la mise en œuvre de Pisa en France, voir Pons (2009).

⁶ Rapport de juillet 2005 sur l'évaluation des acquis des élèves en France, rapport de juin 2006 sur l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école primaire, de juillet 2007 rapport sur les livrets de compétences.

quelques powerpoints standards, que nous nous sommes procurés pendant l'enquête et sur lesquels nos interlocuteurs prétendent fonder la plupart de leurs interventions, révèle qu'ils s'attachent principalement à décrire l'organisation générale du programme (les cycles, les majeures, les compétences mesurées etc.) et à prendre des exemples d'exercices, pour à la fois illustrer l'approche particulière de l'OCDE et mobiliser leur expertise première, la didactique de leur discipline. Parfois ils font explicitement le lien avec des thèmes récurrents de la politique éducative française, comme le problème du redoublement par exemple. Le décalage de résultats des élèves français à Pisa selon qu'ils sont ou non redoublants ainsi que les exemples de réussite de pays étrangers ne pratiquant pas le redoublement sont alors utilisés pour justifier l'inefficacité de cette mesure auprès de publics divers, notamment les chefs d'établissement.

Ces initiatives gagnent progressivement le corps dans son ensemble par l'intermédiaire de différents groupes. Les groupes disciplinaires scientifiques de l'IGEN concernés par Pisa étayent fréquemment leurs rapports, et même le rapport public annuel du corps tout entier, par des références à cette enquête. Le groupe des mathématiques, directement concerné par Pisa 2003, fait preuve d'un dynamisme particulier en la matière. Certains inspecteurs généraux assurent des relectures de descriptifs de Pisa effectués par des associations de professeurs de mathématiques¹. D'autres coordonnent pour l'IGEN des rapports essentiels comme celui de juillet 2005 sur l'évaluation des acquis des élèves. Ce rapport est rédigé par l'un des groupes de réflexion transversaux aux deux inspections générales créés en 2003-2004, le groupe « évaluation », qui, par ses questionnements, contribue également à diffuser des propos sur Pisa au sein de tous les groupes de l'IGEN et de l'IGAENR. Dans ce processus, l'actualité politique est en faveur de ces inspecteurs généraux dans la mesure où la mise en œuvre du socle commun (2004-2006), les réflexions concernant la réforme du baccalauréat des mathématiques et de la section scientifique (2005-2006) et la constitution des livrets de compétence (2006) permettent de faire des liens avec les résultats des élèves français à Pisa, jugés peu performants quand ils doivent sortir du strict contenu des programmes de chaque discipline pour faire preuve d'initiative et utiliser leurs connaissances dans des situations nouvelles de la vie quotidienne.

Mais d'un autre côté, plusieurs signes attestent que le corps de l'Inspection générale dans son ensemble n'a pas encore intégré complètement Pisa (et les comparaisons internationales de manière générale) dans sa réflexion. Aucune journée d'étude interne sur ce thème n'est organisée jusqu'en septembre 2007. Les groupes sont très

¹ L'APMEP par exemple (Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public) propose régulièrement sur son site des synthèses résumant les résultats de la France à Pisa en mathématiques.

inégalement informés sur Pisa et donc enclins à en reprendre les conclusions. Le groupe des lettres par exemple, pourtant concerné par les compétences étudiées dans Pisa, n'utilise pratiquement pas cette enquête dans ses rapports. Le numéro 3 de la *Revue des inspections générales* de septembre 2006, consacré à l'existence éventuelle d'un modèle français d'éducation, est symptomatique de ce processus. Il commence par une interview croisée de Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'éducation à l'OCDE, et de Xavier Darcos¹, inspecteur général de lettres alors ambassadeur de la France à l'OCDE, dans laquelle les deux intervenants déduisent de l'enquête Pisa plusieurs actions souhaitables pour réformer le système éducatif français (réduire les sorties sans qualification, fixer des objectifs chiffrés plus précis et plus ambitieux, changer les méthodes d'évaluation en classe, proposer un soutien scolaire public). Le chapitre du groupe des mathématiques consacre un paragraphe spécifique à l'évaluation Pisa, ses enseignements et ses limites. Le groupe des lettres pour sa part ne mentionne aucune évaluation internationale dans un chapitre consacré à la spécificité de l'enseignement du français en France. Par ailleurs, en entretien, les inspecteurs généraux dont les initiatives sont évoquées dans les paragraphes précédents insistent sur leur faible influence auprès des autres groupes disciplinaires et des doyens dans leur ensemble, ces derniers réagissant rarement aux synthèses et comptes-rendus d'activité envoyés.

Enfin, la lecture de ces comptes-rendus montre que les inspecteurs généraux évoquant Pisa auprès des acteurs du système éducatif sont parfois les mêmes à mettre en évidence les limites cognitives et politiques de cette enquête. En novembre 2004, un *Dossier des inspections générales* consacre un large chapitre aux « évaluations internationales des performances des élèves » dans leur ensemble. L'auteur, un inspecteur général membre du groupe de l'OCDE sur les sciences, s'attache à longuement décrire l'organisation générale du programme, ce qui suggère d'ailleurs que celle-ci est encore peu connue par le corps dans son ensemble. S'il reconnaît l'efficacité de l'outil statistique qu'est Pisa, il émet également plusieurs réserves : la simplification opérée par le classement final qui « compare les pays comme on compare des équipes de football » (p. 152), l'absence de consultation du Pisa Governing Board quand il s'est agi d'ajouter des membres dans le consortium et l'absence de réflexions pédagogiques pour rendre compte des résultats publiés et améliorer les compétences effectivement évaluées, et ce au profit de considérations socio-économiques. Il envisage enfin les différents risques politiques liés à l'utilisation des enquêtes internationales : la « réaction excessive de certains décideurs » (p. 154), les transformations induites sur le système d'évaluation nationale (l'auteur se fonde sur l'exemple allemand dans ces deux cas), la dépendance à l'égard de certains opérateurs

¹ Le cas de Xavier Darcos est plus précisément évoqué dans le paragraphe sur les décideurs.

privés (ACER et CITO sont mentionnés), les risques culturels (domination de la « culture anglosaxonne », p. 155) et enfin l'exacerbation de la concurrence économique¹.

3. 5 Les prémices d'un débat académique sur Pisa

On observe le même phénomène de lente progression du débat sur Pisa au sein du monde académique. La période 2004-2007 se traduit en effet par une diversification des chercheurs se prononçant sur les résultats de la France à Pisa. Les membres passés ou présents de l'IREDU sont toujours fortement représentés dans cette catégorie. Aux multiples interventions auprès des acteurs du système éducatif de la part de Denis Meuret, qui utilise les données de Pisa (et d'autres) pour discuter de l'équité des systèmes éducatifs, s'ajoutent quelques analyses se fondant sur les données de Pisa pour construire de nouvelles variables ou de nouveaux indices. En mars 2005, Sophie Morlaix, ayant suivi toute sa scolarité en troisième cycle à l'université de Bourgogne et à l'IREDU, maître de conférence dans cette université, utilise les scores des élèves de différents pays européens à Pisa pour construire, dans la lignée des travaux d'Amartya Sen, un indice d'équité des systèmes éducatifs européens (Morlaix 2005). Nathalie Mons, ayant fait sa thèse à l'IREDU, mobilise dans plusieurs publications et travaux les données de Pisa (2000 et/ou 2003) pour apprécier les effets sur les résultats scolaires des pays de l'OCDE des politiques de décentralisation des systèmes éducatifs (Mons 2004), des modes de formation des élites (Mons 2005) ou de l'autonomie des établissements (Mons 2007a).

Des travaux plus spécifiquement dédiés aux aspects psychométriques de Pisa sont progressivement publiés en 2005 et 2006. Dans un rapport remis au HCEE (Bottani, Vrignaud 2005), Pierre Vrignaux, psychométricien de l'université de Paris X, ancien membre de l'INETOP et spécialiste international de l'évaluation des compétences, dresse un état des lieux de la recherche en psychométrie en France. Il souligne les apports mais aussi les limites méthodologiques de l'enquête Pisa : risque de dérive idéologique dans la définition des compétences nécessaires pour vivre et réussir dans un monde moderne (comment être sûr qu'on les a toutes envisagées ? N'est-ce pas finalement la construction du test elle-même qui, *in fine*, définit ces compétences plutôt qu'une réflexion scientifique préalable ?), risque de tautologie dans la définition du

¹ L'auteur s'exprime ainsi sur ce point : « La consultation du rapport de Pisa 2000 ([2] page 99) conduit à deux courbes représentant les résultats globaux obtenus par les élèves de chaque pays en fonction de la somme consacrée par élève ou du PNB du pays (...). Dans une économie de plus en plus internationale, quel peut être l'impact de cette information sur un employeur qui cherche à embaucher ou à implanter un site de production de biens ou de services ? » (*Dossier des inspections générales* n°1, novembre 2004 p. 155).

niveau de difficulté des items (un item est facile parce qu'il est réussi par un grand nombre d'élèves), encodage problématique dans Pisa de certains items de l'enquête, insuffisances des traductions (« une simple traduction accompagnée d'une rétro-traduction n'est pas suffisante pour s'assurer de l'équivalence [des tests] » p. 126) et réduction des méthodes disponibles pour modéliser les résultats des élèves occasionnée par l'emploi de la méthode des cahiers tournants. Dans un article pour un numéro thématique de la *Revue française de pédagogie* interrogeant les débats théoriques et méthodologiques suscités par l'enquête Pisa, Pierre Vrignaud (2006) poursuit sa réflexion en montrant que les choix méthodologiques effectués dans Pisa ne reposent pas toujours sur les conclusions les plus récentes de la psychométrie et qu'ils ne sauraient s'accompagner d'une réflexion plus théorique sur ce que l'on souhaite mesurer (si la méthode psychométrique apporte des réponses techniques selon lui, elle ne dispense pas d'une réflexion sur les compétences elles-mêmes et la meilleure manière de les évaluer).

Dans le même numéro de revue¹, plusieurs chercheurs de Paris VIII, spécialistes du rapport au savoir des élèves provenant de milieux sociaux divers (Elizabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon et Patrick Rayou), proposent un nouveau traitement statistique des réponses à Pisa 2000 de 800 élèves français à partir d'hypothèses théoriques différentes de celles qui sont mentionnées dans Pisa. Ce traitement statistique est complété par une analyse du protocole de Pisa et des entretiens complémentaires auprès des élèves. Les auteurs supposent que les items proposés dans Pisa 2000 pour apprécier la littératie des élèves ne renvoient pas à un unique registre de compétences (l'aptitude à réaliser des tâches qui s'inscrivent dans des situations de vie réelle) mais à plusieurs registres différents : celui des savoirs scolaires proprement dit, de l'expérience personnelle (individuelle ou collective), des valeurs, opinions et préjugés (registre de la doxa), des habitudes et des modes d'interprétation usuels des situations scolaires et celui des « compétences et des postures cognitives

¹ Ce numéro de la *Revue française de pédagogie* (n°157), le premier du genre en France, constitue finalement un bon aperçu de l'état de la recherche sur Pisa à la fin de l'année 2006 (à l'exception des chercheurs de l'IREDU, peu représentés). Sur les six articles proposés, trois sont rédigés par des chercheurs et experts étrangers. Le premier propose, sur la base d'une revue de la littérature suscitée par Pisa, un recensement des perspectives de recherche ouvertes par ce programme de l'OCDE. Les deux autres portent sur les enseignements tirés des enquêtes Pisa et de leurs analyses secondaires dans deux pays dont les médias français ont particulièrement suivi l'actualité depuis 2000 : l'Allemagne et la Suisse. Deux autres articles sont rédigés par des experts fréquemment sollicités par la DEPP et ayant plus ou moins directement participé à la conception de Pisa 2000 : Pierre Vrignaud et Martine Rémond. Le dernier constitue, avec les écrits de Martine Rémond sur la littératie, une tentative originale en France d'analyse secondaire et complémentaire des données de Pisa.

liées à une acculturation propre à la littéracie » (Bautier *et alii* 2006, p. 87). Les auteurs montrent alors que le postulat de stabilité et d'homogénéité des compétences évaluées par Pisa n'est vérifié que pour les élèves les plus performants du système éducatif, ceux-là mêmes qui peuvent facilement conjuguer les différents registres de compétences laissés dans l'implicite par l'enquête.

Au cours de la période 2004-2007, plusieurs signes attestent d'un premier effet d'entraînement de ces recherches sur le milieu académique au sens large. Plusieurs chercheurs établis, dont les problématiques de recherche sont au départ peu liées à Pisa, interviennent à son sujet dans le débat public¹. Des publications officielles du ministère intègrent certaines de ces recherches, signifiant au passage l'intérêt pour les hauts fonctionnaires et les décideurs à prendre en compte ces problématiques nouvelles². Des revues jouant un rôle d'intermédiaire entre les chercheurs et les enseignants en sciences sociales au sens large proposent des articles ou des interviews qui permettent à la fois de décrire globalement l'enquête Pisa et ses résultats et questionner le fonctionnement du système éducatif (sur le redoublement ou les inégalités scolaires notamment)³. Enfin, certains conseils pluralistes analysant le fonctionnement de la société évoquent progressivement Pisa. En septembre 2005, le Conseil d'analyse de la société, organisme pluraliste rattaché au Premier ministre chargé d'éclairer les choix politiques du gouvernement par l'analyse et la confrontation des points de vue, présidé par Luc Ferry, ancien ministre de l'Éducation, propose ainsi de mettre en place une mission chargée de faire apparaître les clefs de la réussite des

¹ Il s'agit par exemple de l'intervention de Philippe Meirieu, représentant médiatique des sciences de l'éducation en France, dans le quotidien *La Vie* du 27 mars 2005 critiquant l'avènement du « temps des performances » ou de celle de Jean-Louis Derouet qui, lors d'un colloque organisé en septembre 2005 à l'INRP portant sur l'évaluation des politiques éducatives, milite pour une meilleure association des acteurs du système éducatif à la construction des indicateurs et pour plus de recherches pour « décapsuler » les indicateurs de résultat comme ceux proposés par Pisa (dépêche AEF n°56020).

² En décembre 2004, un chapitre du *Dossier Education et formations* n°70 de la DEPP est rédigé par Marie Duru-Bellat, Bruno Suchaut et Nathalie Mons qui présentent les principaux résultats de leur recherche sur les effets de l'organisation des systèmes éducatifs sur la réussite des élèves (voir la section 1. 2). La *Revue de l'inspection générale* de septembre 2006 comporte elle aussi un article de Nathalie Mons résumant ses recherches sur les politiques de décentralisation.

³ Il s'agit par exemple de revues comme *Alternatives économiques* (hors-série n°66, 4^e trimestre 2005) ou *Sciences humaines* (hors-série n°5 d'octobre-novembre 2006, numéro 177 de décembre 2006 et numéro 185 d'août-septembre 2007).

pays qui se classent en tête de l'enquête internationale Pisa (Conseil d'analyse de la société 2005).

Ces manifestations (plus de recherches à partir de Pisa, utilisation de Pisa par des chercheurs non spécialisés sur ce thème, relai des conclusions de l'enquête dans des revues passerelles ou par des conseils formés de chercheurs, mais aussi de membres de la société civile) constituent les prémices, certes limitées, d'un débat académique sur Pisa en France.

4. Pisa 2006 : la récupération politique de Pisa et ses ambiguïtés (2007-2008)

La publication des résultats de Pisa 2006 intervient dans un contexte marqué par un profond changement politique concernant le rôle et les usages (possibles ou effectifs) des comparaisons internationales dans le système éducatif français. Depuis 2006 en effet, plusieurs responsables émanant de la droite politique (fédérée autour de la candidature de Nicolas Sarkozy à l'élection présidentielle de mai 2007) mobilisent explicitement et fréquemment les dits enseignements des comparaisons internationales pour proposer, puis légitimer, les réformes qu'ils jugent souhaitables. Cette tendance, consacrée par l'élection du candidat Sarkozy et l'arrivée de Xavier Darcos, ancien doyen de l'inspection générale mais aussi ancien ambassadeur de la France à l'OCDE, à la tête du ministère de l'Éducation nationale se traduit par une position de principe forte concernant Pisa qui tranche avec les périodes précédentes : il n'y a pas de problème méthodologique, il faut tirer tous les enseignements possibles de cette enquête. La communication du ministère dans les médias se traduit alors par l'usage plus ou moins précis de références aux comparaisons internationales (notamment Pisa et Pirls) permettant de justifier des réformes dont le lien n'est pas toujours immédiat avec les conclusions de ces enquêtes.

Ce changement affecte directement les évaluateurs officiels que sont les membres de la DEPP et les inspecteurs généraux qui, rappelons-le, sont sous la tutelle directe du ministre et dont le cabinet contrôle fortement la communication officielle. La direction de la DEPP reprend explicitement ce changement de position vis-à-vis de la méthode, même si l'on retrouve le même type de précautions méthodologiques qu'auparavant dans ses publications. Le corps des inspections générales dans son ensemble, par ailleurs progressivement écarté du suivi de la politique éducative du ministre, se saisit pour la première fois du dossier du Pisa en organisant une journée de présentation des résultats à tous ses membres.

Les médias se font largement l'écho de ce changement de cap, confirmant ainsi l'inscription de Pisa dans le débat public en matière d'éducation. Cependant le traitement médiatique de cette enquête se détache progressivement des considérations purement techniques pour aborder directement la question des réformes politiques à mener. Dans ce processus, la parole des syndicats et des chercheurs est beaucoup moins relayée que les positions, en grande partie convergentes, du ministère et des membres de l'OCDE, ces derniers passant d'un rôle d'expert extérieur à un rôle de conseiller du prince.

Les syndicats sont en effet incités à fortement réagir face aux nouvelles orientations politiques du ministère. Mais, s'ils s'interrogent en général sur la méthode, peu d'entre

eux utilisent Pisa (et Pirls) pour promouvoir leurs propres axes de réforme. Leur discours est principalement défensif et vise à critiquer l'instrumentalisation des conclusions de l'enquête et le ton alarmant du ministre, ce qui n'aide pas à leur conférer une position originale dans le débat public susceptible d'être relayée par les médias.

Enfin concernant les chercheurs, dont il est difficile d'apprécier la production de connaissances seulement un an après la publication des résultats de Pisa 2006, il semble que la tendance évoquée au cours de la période précédente, qui voyait se développer lentement un débat académique sur Pisa, se confirme (approfondissement des questionnements par les chercheurs mobilisés sur ces problématiques depuis 2003-2004, rôle de vulgarisation joué par des revues servant d'interface entre la recherche, l'enseignement et la décision etc.). Ce débat oppose progressivement ceux qui continuent d'évoquer les problèmes méthodologiques (et donc de critiquer certains aspects de Pisa) afin d'améliorer les outils de connaissance disponibles et ceux qui d'emblée évacuent cette question pour tirer les enseignements des données et résultats produits dans le cadre de cette enquête. Pour le moment cependant, ces contributions ne semblent pas avoir infléchi de manière significative l'évolution du débat public, en tout cas dans les médias.

4. 1 Le changement d'orientation politique du ministère

4. 1. 1 La récupération politique de Pisa par le gouvernement

Alors que pour Pisa 2000 les décideurs politiques, en particulier le cabinet du Ministre, avaient souhaité réduire au maximum l'impact de l'étude dans les médias et sur l'opinion publique, alors que Pisa 2003 avait également donné lieu à peu de reprises par les responsables politiques, PISA 2006 est au contraire fortement mobilisé par les décideurs, au premier rang duquel le ministre, Xavier Darcos, nommé par le nouveau président de droite Nicolas Sarkozy arrivé au pouvoir au printemps 2007.

A partir de 2006 et de la préparation des élections présidentielles, durant lesquelles le sujet de l'éducation devient central, les comparaisons internationales s'inscrivent dans la réflexion du parti de droite, l'UMP. La référence à ces dernières est d'ailleurs intégrée dans la Lettre de mission de Nicolas Sarkozy à son nouveau ministre de l'Éducation¹, à

¹ « Lettre de mission Lettre de mission de M. Nicolas SARKOZY, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, Ministre de l'Éducation nationale, 5 juillet 2007 » [...] Or, force est de constater que notre école assure aujourd'hui difficilement le rôle que la nation attend d'elle. 20% des élèves sortent du système scolaire sans qualification : chaque année, des dizaines de milliers de jeunes affrontent le marché du travail avec un lourd handicap. Les classements internationaux des différents systèmes éducatifs montrent pour leur part que notre école ne tire pas assez vite les conséquences de la bataille mondiale de l'intelligence sur le

la fois comme un indicateur de diagnostic du système scolaire français et comme un objectif à atteindre. Le Ministre Xavier Darcos est d'autant plus sensibilisé aux outils de l'OCDE qu'avant son arrivée au Ministère en 2007, il était depuis 2005, représentant permanent de la France auprès de l'organisation internationale.

Outil désormais largement apprivoisé par le politique, PISA 2006, est l'occasion d'une forte instrumentalisation lors de la publication des résultats de l'enquête en décembre 2007. Elle passe principalement par la mobilisation des médias (voir la section suivante). Ce qui peut de l'extérieur ressembler à un plan organisé commence tout d'abord par une communication du Ministère amorcée bien en amont de la sortie officielle des deux enquêtes PISA et PIRLS sur les acquis des élèves au primaire. Ces « fuites » qui mettent en avant des mauvaises performances françaises sont savamment orchestrées en parallèle de l'organisation d'un voyage d'études réunissant certains membres du ministère et des journalistes pour un tour européen de certains systèmes éducatifs érigés en modèle.

Ainsi, dès la fin du mois d'octobre 2007, alors que les données des enquêtes internationales sont encore sous embargo jusqu'au début du mois de décembre, Xavier Darcos se répand sur un ton alarmiste dans les médias en développant le thème de la régression du niveau scolaire français, à propos des résultats en mathématiques de la France à PISA 2006, mathématiques qui ne sont d'ailleurs pas la dominante de cette session (par exemple, interview le 28 octobre 2007 sur la chaîne de radio très grand public RTL1, interview à la chaîne de TV publique régionale France 3 début novembre,

niveau de formation requis des élèves et les qualités intellectuelles qu'il convient de développer chez eux pour répondre aux attentes du monde professionnel. [...] L'éducation a été l'un des enjeux majeurs de la campagne électorale. [...] Sur l'ensemble des points de cette lettre de mission, vous nous proposerez des indicateurs de résultat dont le suivi sera conjoint. Nous souhaitons que figurent notamment, parmi ceux-ci, la réduction de l'échec scolaire et de l'illettrisme, l'amélioration de notre classement dans l'évaluation internationale des systèmes éducatifs, la réduction des inégalités scolaires, l'augmentation de la mixité sociale au sein des établissements, la scolarisation des enfants handicapés, la montée en puissance du dispositif d'évaluation, la suppression des ghettos scolaires et la mise en place des internats de réussite éducative, la revalorisation de la condition enseignante, leur formation continue, et l'attractivité du métier d'enseignant. » (Nous soulignons).

http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/2007/juillet/lettre_de_mission_adressee_a_m_xavier_darcos_ministre_de_l_education_nationale.79113.html

1 « Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale a devancé la publication des résultats de PIRLS (Progress in international reading literacy study), en annonçant hier dimanche 28 octobre 2007, au Grand Jury RTL-Le Figaro- LCI que la France se classait 34ème sur 40 dans l'enquête internationale. « Une organisation

sur la chaîne de radio publique France-Culture le 3 novembre). Ce discours gouvernemental catastrophiste sera d'ailleurs rappelé par la presse lors de la publication des résultats de PIRLS et de PISA (voir plus loin).

Une fois la sonnette d'alarme tirée en amont et les pays qui peuvent servir de modèles visités, le cabinet du ministère ne commentera pas de façon officielle les résultats des deux enquêtes PIRLS et PISA lors de leurs publications début décembre. Dans la majorité des cas, ce silence entraîne peu de questionnements chez les journalistes, le Ministère ayant désamorcé le problème en communiquant en amont sous forme de fuites alors que les données étaient encore sous embargo. La communication est efficace puisque le ministère se présente comme fournisseur d'information et ne peut donc plus être accusé de « cacher » ou de sous-valoriser les données PISA et PIRLS. De responsable des résultats médiocres français, le ministère, en dénonçant lui-même les dysfonctionnements de l'école française, a réussi à se positionner en héraut réformateur du système.

A partir de la publication des résultats de PISA 2006, les statistiques internationales sont fortement sollicitées pour appuyer les thèses gouvernementales sur la réforme nécessaire de l'enseignement primaire et du lycée. Les journalistes suspectent l'instrumentalisation (voir plus loin l'analyse du traitement médiatique de PISA 2006). Couplé aux autres indicateurs de l'OCDE, issus de *Regards sur l'Education*, PISA permet de développer une thèse simple : la France dépense beaucoup pour l'éducation - en particulier du fait du nombre important d'enseignants dans le secondaire supérieur - pour des performances scolaires à la fois médiocres et en régression.

La mobilisation de PISA résulte d'un ensemble de facteurs qui se conjuguent. Tout d'abord, l'enquête se présente comme un outil de diagnostic. Du fait des résultats français tout à fait moyens, elle permet de s'adapter sans difficulté majeure à la thèse du déclin éducatif développé par la nouvelle majorité de droite. L'enquête est donc analysée par les membres du cabinet et un cercle plus large de conseils qui gravitent autour des décideurs (par exemple le Haut Conseil de l'Education, le groupe de réflexion en charge de l'audit du ministère dans le cadre du dispositif appelé Révision Générale des Politiques Publiques etc.).

internationale va publier dans les prochaines semaines les résultats d'une enquête sur les capacités des élèves de 9/10 ans à lire et à écrire, affirme-t-il. "Pour nous les résultats sont mauvais (...) Notre système va mal en ce qui concerne la maîtrise de la langue, il faut mettre le paquet là dessus", analyse le ministre, qui annonce un recentrage des programmes de l'école primaire sur les fondamentaux : "la lecture, l'écriture, le français". « source AEF, Xavier as-tu la date ??

« J'ai regardé dans le détail ces enquêtes internationales et la méthodologie. J'ai les protocoles sur mon ordinateur. Les enquêtes montrent que la France baisse d'une enquête à l'autre. – Mais, les enquêtes PIRLS et PISA ne permettent pas scientifiquement d'affirmer cela. Non ? Bref, la France ne devrait pas avoir ce niveau-là. Quand on voit qu'on a la Corée devant nous, même les USA dont les résultats étaient très décriés il y a quelques années sont devant nous, il n'y a que l'Allemagne que nous devançons mais là au moins ils ont osé regarder la situation, ils ont réformé le pays depuis PISA 2000. PISA est important car il montre que les écarts entre les plus forts et les plus faibles se creusent. Ce sont des choses que nous savions déjà mais cela nous le confirme par la comparaison internationale. – Et si les résultats de la France avaient été bons à ces enquêtes, quelles conclusions en auriez-vous tirées ? J'aurais eu des doutes sur la moyenne internationale, je me serais dit que le niveau était bas. Les comparaisons internationales ont conforté notre vision de l'école. (Entretien avec un membre de cabinet en charge de l'éducation).

« On est contaminé par les comparaisons, oui c'est vrai que j'ai mis spontanément des comparaisons internationales dans mon rapport sur le primaire, je ne saurais pas expliquer pourquoi. C'est comme cela, c'est la mode. Cela permet un diagnostic simple, vous sortez deux, trois chiffres et vous dites « voilà où on en est ! ». Si on dit que les méthodologies ne sont pas bonnes, on vous traite de gauchiste ! Mais on en reste à des visions très simplistes des chiffres, la moyenne, les évolutions, ils [les décideurs] ne cherchent à rentrer dans les détails à savoir ce que cela veut dire sur la discipline. A vrai dire, la plupart n'y comprennent rien. J'ai essayé de leur expliquer que les moyennes dans ces études étaient fixées arbitrairement, rien à faire ils croient que c'est une moyenne comme 10/20. Et puis de toute façon ils ne font pas d'effort ! » (Entretien avec un conseiller auprès d'un décideur).

« Les comparaisons internationales nous avaient beaucoup aidés dans nos audits et on les a reprises dans la RGPP. Il fallait faire vite, et les comparaisons internationales permettent rapidement de faire un diagnostic. A la DEPP, il y a plein de données dont on ne sait que faire, l'OCDE présente des données simples qui sont facilement lisibles pour un décideur, peut-être trop lisibles, quand nous avons dû faire une analyse plus fouillée sur la grille horaire du primaire on s'est rendu compte de l'imperfection, tous les pays n'étaient pas comparables, mais quand on fait un audit en 8 mois de l'ensemble du système éducatif comme dans le cas de la RGPP on n'a pas le temps de voir tout cela, on veut des données synthétiques qui permettent de faire des constats simples. Et pour cela, les données internationales sont meilleures que les données françaises. [...] Pour PIRLS et PISA nous avons surtout utilisé les indicateurs principaux, nous n'avons pas essayé d'en savoir plus, pas le temps. On a mobilisé ce qui était déjà connu de tout le monde, des tableaux synthétiques, on n'a pas essayé de comprendre dans le détail ce que recouvraient ces indicateurs. C'est vrai que les constats de l'OCDE sur la France ont beaucoup pesé sur les conclusions de nos audits. Et toutes ces données sont approximatives. Je regrette de ne pas avoir mis plus de bémols dans nos rapports. Avec un peu de temps, quand on regarde les chiffres de plus près on se rend compte que les coûts français ne sont pas si élevés, que les performances ne sont pas si mauvaises, il faudrait pouvoir encore affiner les diagnostics, mais on n'a pas le temps. » (Entretien avec un conseiller auprès d'un décideur).

Au-delà de l'analyse du système éducatif, les comparaisons internationales et tout particulièrement celles sur l'évaluation des acquis des élèves servent aussi dans une logique de reddition des comptes auprès des parents et d'alerte de l'opinion publique.

« Les gens demandent que l'école rende des comptes, nous sommes là pour dire les choses. [...]. Les comparaisons servent à alerter les gens, il faut dire que l'école française n'est pas bonne, il n'est pas tolérable qu'autant d'élèves sortent du système sans qualification, l'école primaire doit s'améliorer, je suis certainement extrême mais je pense que seuls 20% des cours tiennent la route, sont bien structurés, le reste c'est du zapping pédagogique. Avant les élèves savaient écrire, lire le bulletin paroissial et le journal et compter les sous qu'ils avaient dans leurs poches, ils avaient le minium pour se débrouiller dans la vie, ce n'est plus

le cas aujourd'hui. Nous avons été nombreux à alerter sur le niveau catastrophique du primaire, cela dépasse les clivages des gens de gauche comme Forestier 1 sont aussi intervenus. Le HCE 2 est aussi intervenu. Le collège unique tourne à la catastrophe. C'est pour cela que le ministre a pris l'initiative de communiquer sur ce sujet avec les enquêtes internationales à l'appui. » (Entretien avec un membre de cabinet en charge de l'éducation).

« Nous on veut faire des choses, des études comme cela montrent à l'opinion publique qu'il faut agir, régler les problèmes, c'est un outil de lutte contre les conservatismes, cela permet de toucher, de débloquent l'opinion publique. Dans l'administration, avec la LOLF l'idée de rendre des comptes, de culture d'évaluation, culture du résultat, existe déjà mais dans l'opinion publique, c'est plus difficile à faire passer. Cela a permis de débloquent l'opinion publique. En France on avait 20 ans de retard, avec ces résultats là les gens ont vraiment compris qu'il fallait réformer le système. Les stats et les chiffres cela marque les gens, quand on dit que dans PIRLS, la France est au 25e rang derrière l'Albanie, les gens sont atteints dans leur dignité, ils ne peuvent pas imaginer que la France soit positionnée ainsi, aussi bas. » (Entretien avec un conseil de cabinet en charge de l'éducation).

La mobilisation de l'enquête par le politique permet d'asseoir une politique d'évaluation que la présidence Sarkozy cherche largement à promouvoir.

« Nous, avec Nicolas Sarkozy nous avons une culture du résultat, nous voulons que le système éducatif rende des comptes, c'est ce qui a été fait dans les pays anglo-saxons, nous sommes en retard là-dessus. » (Entretien avec un membre de cabinet en charge de l'éducation).

« Communiquer sur les enquêtes internationales, cela permet de soutenir une politique du résultat, une culture de l'évaluation. L'enseignement ne peut être réformé que par les résultats, je regrette qu'on ait presque supprimé le brevet³. C'est avec la carotte qu'on fait avancer les ânes. On peut faire bouger le système quand on s'attaque aux résultats. C'est pour cela que la partie communication est très importante. » (Entretien avec un membre de cabinet en charge de l'éducation).

L'outil se révèle aussi un puissant allié contre les syndicats que le nouveau ministère souhaite de moins en moins associer à la gestion des affaires.

C'est une arme contre les enseignants. Lorsqu'on leur sort ces chiffres, ils ne peuvent plus rien dire. Bien sûr ils peuvent encore tenir le discours traditionnel, donnez-nous plus de moyens et on fera mieux, mais ils doivent tout de même admettre qu'il faut réforme. » (Entretien avec un membre de cabinet en charge de l'éducation).

« Maintenant PISA et PIRLS sont connus des enseignants, ils ne peuvent plus dire qu'ils ne connaissent pas les résultats des élèves. Ces comparaisons internationales sont d'ailleurs maintenant bien utilisées par certains recteurs ou certains inspecteurs pour en préambule d'un discours présenter un état des lieux du système éducatif français aux côtés bien évidemment des évaluations nationales. Les jeunes inspecteurs comprennent de mieux en

¹ Ancien membre de cabinet sous des gouvernements de gauche.

² Le Haut Conseil de l'Éducation a sorti un rapport alarmiste sur le fonctionnement de l'école primaire en XXX
Xavier ???

³ Examen national de fin de secondaire inférieur

mieux l'intérêt de l'éval, de cette culture d'évaluation. » (Entretien avec un membre de cabinet en charge de l'éducation).

Au total, en permettant de mobiliser l'opinion publique sur le thème de la crise de l'éducation et en opposant aux syndicats un discours à références statistiques censé être fondé sur une base scientifique, les comparaisons internationales, très souvent utilisées de manière abusive, permettent d'appuyer la thématique de la nécessaire réforme et du choc PISA enfin arrivé en France. Les réformes, le plus souvent préparées en amont, sont présentées comme la conséquence de l'analyse de l'étude (Kingdon 1984, Delvaux, Mangez 2008).

« Je suis tétanisé par l'utilisation des comparaisons internationales, il est clair que l'on ne prend que certains éléments pour pouvoir soutenir l'argument. On ne présente que les chiffres qui vont dans le bon sens. On a eu deux phases dans le ministère Darcos, un premier temps où il a voulu se montrer comme l'ami des profs, je suis moi-même un prof et je vous comprends mais les choses ont basculé après l'élection municipale où il a perdu son siège de maire, il n'est donc plus que ministre, il est donc désormais sous la dépendance de Sarkozy, il colle à Sarkozy qui est le lapin Duracell de la réforme. On ne peut pas imputer cette mauvaise utilisation à une méconnaissance des comparaisons internationales, au contraire Darcos les utilise parce qu'il les connaît. Il est passé par l'OCDE, il a écrit des papiers remarques sur l'intérêt, les limites des comparaisons, c'est un outil dont il connaît tout. [...] L'utilisation de la comparaison internationale se développe en temps de crise : il faut rationaliser l'action publique, couper dans les postes, justifier des réformes. L'éducation est à l'avant-garde en matière d'utilisation des comparaisons internationales mais cela va se développer. » (Entretien avec un conseiller auprès d'un décideur).

« Nous vivons une période exceptionnelle : en très peu de temps la vision que l'on avait du primaire a radicalement changé, en 2006 quand on a commencé l'audit collège on nous disait que le primaire était bon, en moins de trois ans, cette image a complètement changé, le rapport du HCE y a été pour beaucoup, l'opinion publique était mure. Le rapport du HCE se fondait d'ailleurs sur des rapports qui eux-mêmes étaient très fragiles comme nos audits. Les comparaisons internationales ne servent pas à développer des préconisations. La réforme du primaire existait déjà, une partie venait des audits et des travaux de la RGPP. PIRLS a été uniquement un outil de communication. » (Entretien avec un conseiller auprès d'un décideur).

« Non il n'y a pas de lien entre PIRLS et la réforme du primaire. La réforme du primaire était déjà totalement bouclée avant les résultats PIRLS. Il était bien d'avoir une bonne communication sur le sujet pour alerter les gens, pour les bouger. » (Entretien avec un membre du cabinet en charge de l'éducation).

« Nous avons un différend avec le cabinet du Ministère de l'Éducation. Ils voulaient montrer qu'il y a beaucoup d'heures d'enseignement au primaire alors que d'après nous les chiffres de l'OCDE ne permettaient pas de montrer cela. Nos états d'âme n'ont pas compté. Pour leur réforme du primaire, ils voulaient montrer cela, alors qu'ils ont communiqué là-dessus. » (Entretien avec un conseiller proche des décideurs).

En conclusion, l'enquête PISA 2006 est marquée par une forte instrumentalisation à des fins politiques. Fortement promue dans les médias par une stratégie de communication gouvernementale efficace (voir aussi notre partie médias), elle s'impose comme un outil de légitimation des réformes. Parce que PISA prend à contre-pied le

discours traditionnel syndical sur le « toujours plus de moyens », cette instrumentalisation cherche également à isoler les organisations professionnelles sur la scène médiatique et auprès de l'opinion publique.

4. 1. 2 Les inspecteurs généraux : investir Pisa pour ne pas être écarté de la politique éducative du ministre

Cette récupération politique de l'enquête Pisa par le nouveau gouvernement en fonction depuis mai 2007 influe fortement sur le positionnement des évaluateurs officiels du système éducatif français. Concernant les inspecteurs généraux, les initiatives individuelles continuent de la part des membres occupant des fonctions à l'extérieur du corps¹ et de ceux qui sont mobilisés dans les groupes disciplinaires de la DEPP ou de l'OCDE (groupe des sciences notamment). Dans le groupe des sciences physiques et chimiques par exemple, on s'assure formellement de la transmission du dossier Pisa aux nouveaux arrivants en prévision de départs à la retraite. Pour la première fois, le corps dans son ensemble se saisit du dossier des comparaisons internationales et organise le 9 avril 2008, lors de son séminaire de printemps, une conférence spécifiquement dédiée aux résultats de la France à Pisa 2006 par rapport à Pisa 2003.

Cette situation est la conséquence de plusieurs facteurs. De manière générale, elle s'explique par l'accoutumance progressive du corps à une enquête dont les médias et les chercheurs ont de plus en plus relayé les résultats depuis 2001. Elle intervient également à une période où le corps de l'Inspection générale dans son ensemble est clairement mis en retrait par le ministre. Par exemple, aucun de ses rapports n'a été rendu public depuis janvier 2008 alors qu'il publie plus d'une vingtaine de rapports par an depuis 2000. Ce ralentissement de la sollicitation politique immédiate, de la part d'un ministre qui par ailleurs mobilise de plus en plus Pisa dans ses discours, incite fortement le corps à prendre le temps de réfléchir aux conclusions de cette enquête. Enfin elle résulte directement de la capacité de la part de certains inspecteurs généraux à traduire les conclusions de Pisa 2006 en fonction d'une part de l'actualité de la politique éducative (mise en œuvre du socle commun, refonte des programmes du primaire et du collège, réforme du lycée) et d'autre part de ce qui constitue le cœur des préoccupations des inspecteurs généraux de l'IGEN : la pédagogie.

C'est ainsi que Pisa a pu être présenté à l'ensemble du corps comme une enquête qui permet de questionner la façon dont sont construits les programmes d'enseignement

¹ En novembre 2007 par exemple, Christian Forestier publie dans la revue *Administration et éducation* sur le bon usage de l'évaluation et déclare nécessaire une plus grande participation de la France dans la conception des enquêtes internationales, pour que celle-ci ne soit pas uniquement évaluée selon des critères qui lui sont globalement étrangers.

en France et les effets de cette construction sur le fonctionnement du système éducatif dans son ensemble.

« Beaucoup d'analyses montrent que les jeunes aiment la science en général, mais la science à l'école, ils détestent ! Donc ça fait longtemps qu'on réfléchit là-dessus en se disant effectivement que nos programmes très scolaires, basés sur la construction de connaissances, complètement décontextualisés etc., c'est certainement pas la meilleure solution pour faire aimer la science aux jeunes ! Et Pisa mettait bien aussi le doigt là-dessus. Je suis un ardent défenseur du socle. Je suis un grand convaincu de l'approche par compétences. Tout cela me paraissait bien cohérent avec Pisa. (...) Je vois que dans d'autres pays, ce tournant a été pris. Et nous, on a du mal à trouver des arguments pour convaincre les gens. Et Pisa nous en a donné, pour faire évoluer nos pratiques. » (Entretien avec un inspecteur général de l'IGEN).

L'on peut dès lors s'interroger sur le degré d'appropriation véritable des conclusions de Pisa 2006 par le corps dans son ensemble, comme en témoignent les entretiens ci-dessous.

« Quelles réactions votre présentation a-t-elle suscitées ?

De l'étonnement et de l'adhésion aussi parce que les gens étaient intéressés par cette approche et par des éléments concrets susceptibles de faire évoluer les objectifs de formation. Là où j'ai le plus de mal quelque fois, c'est sur l'approche [en termes de] compétences qui suscite... Bon ici on a beaucoup travaillé sur le socle. Décliner clairement des objectifs de formation en termes de compétences, c'est quelques chose qui dans certaines disciplines génère des réactions pas forcément enthousiastes. Mais c'est un discours qui est intéressé au moins.

Vous avez l'impression que le corps dans son ensemble s'est approprié Pisa ?

Oui j'ai l'impression... Non j'exagère quand même. On ne peut pas définir le corps dans son ensemble à l'Inspection générale. C'est quand même une juxtaposition de personnalités. » (Entretien avec un inspecteur général de l'IGEN).

« Quelles ont été les réactions [à la présentation des résultats de Pisa] ?

Rien de spécifique. On trouve vraiment dans notre groupe toutes les catégories d'interprétations. Mais je fais le pari qu'un tel est intervenu pour dire que tout fout le camp et un tel pour dire que c'est l'inverse. Ce ne sont pas des jeux de rôle mais il y a des positionnements qui sont clairs.

Quels sont-ils ?

C'est bien la preuve que le collège unique ne joue pas son rôle, que c'était une erreur, que l'école élémentaire n'est pas assez ambitieuse, que les enfants n'apprennent pas assez tôt ce qu'ils devraient apprendre. Augmentons donc les exigences de l'école primaire et ne faisons pas entrer au collège des enfants qui n'ont pas les acquisitions nécessaires.

Et l'autre position ?

L'autre position, c'est : "regardez la réalité. Les programmes à l'école élémentaire sont ambitieux et exigeants depuis toujours. Toutes les compétences mobilisées par Pisa sont enseignées en temps voulu à l'école élémentaire. L'acquisition des connaissances apparaît très clairement dans les objectifs des écoles élémentaires. Et si vous regardez les enfants des collèges ayant des difficultés qui font baisser les résultats de la France, vous verrez qu'ils entrent au collège à l'âge de 12 ans et que l'école ne les a pas laissés filer. Elle les a déjà retenus mais elle n'a pas réussi". Et on ne sort pas de ça. » (Entretien avec un inspecteur général de l'IGEN).

Les entretiens révèlent ainsi trois effets de la présentation de Pisa sur le corps dans son ensemble. Le premier est de réactiver de vieux clivages en son sein, Pisa étant mobilisé comme un nouvel exemple de la difficulté de la France à adapter les contenus de son

enseignement dans un contexte de massification du système scolaire. Le deuxième, lié au précédent, est de conforter les constats de chacun sur le fonctionnement du système plus que de les remettre en cause. Le troisième est de fournir aux inspecteurs généraux désireux de réformer l'enseignement, ses programmes et ses modalités d'évaluation un levier d'action qu'ils peuvent utiliser pour convaincre les décideurs ou les acteurs du système éducatif de la nécessité de changer de mode de réflexion et d'organisation¹.

4. 1. 3 La DEPP : composer avec le contrôle politique

Du côté des statisticiens du ministère, la DEPP n'a pas tenu de conférence de presse spécifiquement dédiée aux résultats de Pisa contrairement aux sessions précédentes, signe d'une volonté de la part du cabinet de reprendre en main la communication officielle sur ce type d'enquête. Dans un séminaire méthodologique interne du 6 décembre 2007 (« les jeudis de la DEPP »), le directeur commente les résultats de la France à Pisa 2006 et à Pirls. Il annonce clairement un changement d'orientation politique. « Ces résultats rejoignent nos évaluations nationales. Il n'y a aucun biais, aucun reproche ni aucun moyen de se raccrocher à une mauvaise qualité du thermomètre. En cela, il y a une différence avec 2003 : les autorités ne contestent pas la méthode » déclare-t-il (dépêche AEF n°88260). Il insiste également sur l'augmentation préoccupante², dans toutes les compétences évaluées, de la proportion d'élèves en grande difficulté.

Les deux notes d'information sur Pisa 2006 publiées par la DEPP à ce jour, l'une sur la culture scientifique (DEPP (2007b), l'autre sur la compréhension de l'écrit et la culture mathématiques (DEPP 2008), sont plus tempérées. Elles proposent une analyse, compétence par compétence, du classement de la France et des premiers facteurs explicatifs mis en évidence par l'enquête. Parmi ceux-ci, certains sont spécifiques aux compétences évaluées (comme la hausse du nombre d'élèves en grande difficulté en compréhension de l'écrit, confirmée par d'autres travaux de la DEPP), d'autres sont transversaux (comme la difficulté des élèves français à mobiliser des connaissances vues en cours en dehors de situations scolaires ou les multiples inadéquations entre les compétences évaluées à Pisa et les connaissances attendues dans les programmes officiels français). Par ailleurs, les auteurs distinguent clairement les compétences qui, à leurs yeux, ne sont pas comparables dans le temps d'un point de vue statistique (cas

¹ Ce dernier point est abordé dans la partie 3.

² « Il y a des différences de méthodes et de moyens entre les enquêtes PIRLS (progress in international reading literacy study) et Pisa mais elles convergent sur un point: les résultats français à propos desquels il y a du souci à se faire » déclare-t-il (dépêche AEF n°88260).

de la culture scientifique en 2006) et celles qui le sont (entre Pisa 2003 et 2006 pour les mathématiques, et entre Pisa 2000, 2003 et 2006 pour la compréhension de l'écrit), et ce vraisemblablement afin de prévenir les risques d'instrumentalisation politique de la part de décideurs désireux de conclure à la baisse alarmante du niveau des élèves français. Par conséquent, si la critique méthodologique n'est plus le principal message sur Pisa délivré par la DEPP contrairement aux périodes précédentes, les considérations méthodologiques sont toujours utilisées pour contextualiser, commenter et relativiser les résultats des élèves français, ce qui suggère ainsi un décalage entre la position politique de la direction (en lien avec le cabinet du ministre) et la restitution des résultats par les groupes techniques de la DEPP.

Cette situation s'explique de différentes manières. Tout d'abord, la France est beaucoup plus représentée dans les instances de conception de l'enquête Pisa (Pisa 2006 mais aussi Pisa 2009, déjà lancé au moment de la restitution des résultats) qu'au cours des sessions précédentes (Pons 2009). L'on peut donc supposer que la DEPP, et ses collaborateurs, font part de leurs critiques éventuelles dans d'autres arènes et espaces de dialogue que ceux qui caractérisent le débat national en France. En outre, la direction connaît une importante réorganisation interne en janvier 2006. Celle-ci dure près de six mois et voit la DEPP intégrée dans un secrétariat général chargé de dialoguer directement avec la puissante DGESCO¹ pour mettre en œuvre la nouvelle loi organique relative aux lois de finances (LOLF). Cette transformation a pour principale conséquence d'obliger la DEPP à rationaliser sa production d'indicateurs mais aussi à en calculer d'autres en fonction de besoins politiques nouveaux (ceux du Parlement, du ministère des Finances, de la DGESCO) qu'elle n'a pas véritablement anticipés ni préorientés (Pons 2008). Enfin, depuis mai 2007, on assiste à un contrôle politique plus fort des publications de la DEPP, certaines étant publiées avec beaucoup de retard par rapport aux années précédentes, après mobilisations syndicales ou professionnelles de la part des statisticiens. Par conséquent, l'enjeu principal pour les membres de la DEPP est plus d'assurer la survie de leur direction, de son mandat, de sa production statistique et des outils d'évaluation existants que de proposer des interprétations des enquêtes internationales utiles au débat public². Cette situation explique par exemple que, contrairement aux sessions précédentes, la DEPP n'a pas publié à ce jour de dossier thématique plus approfondi sur les résultats de la France à Pisa 2006. Ce

¹ Direction générale de l'enseignement scolaire, chargée d'élaborer la politique éducative et pédagogique ainsi que les programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées professionnels.

² L'analyse des effets négatifs du redoublement sur les résultats des élèves effectuée par Thierry Rocher sur la base des données de Pirls et de Pisa 2003 (car celles de Pisa 2006 sont incomplètes en ce qui concerne le parcours scolaire des élèves dans certains pays) constitue une rare exception (Rocher 2008).

contrôle politique des publications s'inscrit dans une volonté plus générale de la part du cabinet de maîtriser la communication officielle du ministère dans les médias, qui en retour aborde Pisa d'une façon de plus en plus politique.

4. 2 La politisation du traitement médiatique de Pisa

La publication des résultats de l'enquête PISA 2006 consacre l'installation définitive de l'étude dans le paysage journalistique français. La couverture médiatique de l'enquête s'élargit notablement. Une très large proportion des titres constituant notre échantillon de presse écrite suivent l'événement (15 titres sur 20). La percée de l'enquête est notable en particulier pour la presse quotidienne régionale (*Voix du Nord*, *Sud-Ouest*, rejoints par *l'Alsace* pour leurs éditions du 5 décembre 2007). L'enquête s'invite même dans des titres très grand public comme le magazine people *Paris-Match* (6 décembre 2007)¹.

Cette extension de la couverture de l'enquête s'accompagne d'un clivage politique plus net désormais entre les supports qui s'intéressent ou non à cette information. A l'exception de *Libération* (5 décembre 2007), quasiment tous les titres de notre échantillon qui ne reprennent pas l'information sur PISA sont désormais plutôt à gauche de l'axe politique (*L'Humanité*, *Marianne*, *Le Monde diplomatique*, *Le Progrès* et la *Dépêche du Midi*).

Le positionnement de la presse demeure très majoritairement critique face aux résultats scolaires français mais le ton adopté, souvent catastrophiste, n'est plus celui de l'expertise. Le diagnostic posé sur le système scolaire ne se fonde plus sur des repères statistiques, comme pour les cycles précédents qui mentionnaient très souvent la place française par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. Alors que la France présente toujours des résultats strictement moyens en culture scientifique, la dominante de PISA 2006, les journalistes insistent sur la médiocrité des résultats français comme en témoignent les différentes unes (*Le Monde* du 5 décembre 2007 « La France paralysée par ses résultats médiocres », *Libération* du 5 décembre « L'école française en difficulté », *Paris-Match* du 6 décembre, « L'école française peut-elle encore rebondir ? A la Finlandaise ? », *Sud-ouest* du 5 décembre 2007 « Mention passable pour l'Education française » ...).

¹ L'agence de presse AEF s'inscrit légèrement à contre-courant de cette tendance dans la mesure où elle ne répète pas son choix éditorial de décembre 2004. Malgré tout, un nombre important de dépêches sont consacrées à Pisa ou l'évoquent dans leur contenu (15 en décembre 2007), la proportion entre les revues de presse et les dépêches de contenu étant la même que pour Pisa 2003 (respectivement un tiers/deux tiers).

Au-delà des difficultés dénoncées, les titraillles mettent également fortement l'accent sur la régression des performances françaises (*Les Echos* du 1^{er} décembre 2007, « Classement PISA : les élèves français perdent des places », *L'Alsace* du 5 décembre 2007 « Le niveau des élèves français a baissé », *La Tribune* du 5 décembre 2007 « Education : la France de plus en plus distancée »...). Alors que l'étude ne permet pas vraiment une analyse longitudinale avant le cycle PISA 2009 et que les journalistes sont pour certains conscients des limites de la comparaison dans le temps entre les différentes sessions qui ne comportent pas les mêmes items, la thématique politiquement porteuse de la « baisse du niveau », développée avec un vocabulaire catastrophiste, est reprise dans le corps des papiers par la plupart des titres. Dans ce cadre, les supports abandonnent d'ailleurs la référence scientifiquement fondée à la moyenne des scores nationaux pour entrer dans une comparaison de rangs (*Le Monde* du 5 décembre 2007¹ et du 16 décembre 2007 « Alerte sur le niveau scolaire »², *Les Echos* du 5 décembre 2007³, *La Voix du Nord*, *L'Alsace* du 5 décembre 2007).

De façon générale, à l'occasion de PISA 2006, la communication journalistique tend à se détacher d'une analyse technique de l'outil. Alors que pour les cycles précédents, les médias avaient largement relayé et détaillé, pour la grande majorité d'entre eux, le contenu de l'enquête (ces différents indicateurs d'efficacité et d'égalité scolaires, les résultats aux différents champs de la matière dominante et des mineurs etc.), dans le cas de PISA 2006 les articles se concentrent sur la régression du pays en termes de rang et la progression de la proportion des élèves en difficulté. L'effet palmarès est dominant. Le discours des experts de l'OCDE, à travers des interviews très similaires reprises par les différents supports, souligne la médiocrité des résultats (par exemple,

1 « En 2003, la France était à la 10ème place pour les sciences, il est vrai avec des tests un peu différents. Elle recule cette année au 19ème rang [...]. Ce décrochage se confirme aussi dans les deux autres domaines étudiés depuis 2000 [...]. »

2 « Les nouveaux résultats marquent un recul de plusieurs rangs dans les classements par domaines de compétences. De quoi réactiver la controverse entre les tenants de " l'effondrement " de l'école et ceux qui soutiennent que " le niveau monte ", comme l'affirmait en 1989 un livre des sociologues Christian Baudelot et Roger Establet. »

3 « En sciences, domaine privilégié cette année par l'OCDE, la France n'obtient qu'un modeste 19ème rang, en recul de 9 places par rapport à 2003. Certes, les tests soumis aux 4500 collégiens et lycéens n'étaient pas les mêmes. Il n'empêche : le glissement est là. En témoignent les moindres résultats en mathématiques et en compréhension de l'écrit. »

Les Echos du 6 décembre 2007¹, même citation certainement issue d'une dépêche AFP dans *l'Alsace* 5 décembre 2007 et le *Télégramme* du 5 décembre 2007, *La Tribune* du 4 décembre 2007², *Sud-Ouest* du 5 décembre 2007³, *Ouest-France* du 5 décembre 2007⁴...). La thématique des élèves en difficulté dont la proportion irait croissant est largement reprise par les mêmes titres.

L'analyse technique des résultats de l'étude est occultée pour ce cycle par celle de la thématique du changement, de la nécessaire réforme du système éducatif français. Comme à l'étranger, en particulier en Allemagne, qui est largement citée, l'enquête est censée déclencher un « choc PISA » qui devrait conduire le politique et les acteurs de terrain à une réflexion salvatrice entraînant des réformes à court terme et une amélioration à long terme des performances scolaires du pays (*Le Monde* du 5 décembre 2007⁵, *Ouest-France* 6 décembre 2007⁶, *Le Monde de l'Education* de février 2008, *La Tribune* du 4 décembre 2007⁷, *La Voix du Nord* du 5 décembre 2007⁸...). Les chercheurs, restés absents des cycles précédents, sont davantage sollicités pour apporter des idées de réforme (chercheurs des domaines scientifiques dans le *Monde* du 5 décembre 2007, de façon plus générale dans les *Echos* du 6 décembre 2007,

1 « « Bien sûr, on s'attendait à de meilleures performances, mais on ne peut pas considérer que la France est en situation d'échec complet », relativisait hier toutefois Eric Charbonnier, de la direction Education de l'OCDE. »

2 « Quand on compare les résultats obtenus, « les jeunes Français ont en moyenne un an de retard par rapport aux jeunes finlandais », commente Bernard Hugonnier, de la direction de l'Education de l'OCDE, cité par l'AFP. » Cette citation très imagée est reprise par plusieurs titres.

3 « Ce n'est pas encore la catastrophe, mais ce niveau reste en dessous de l'importance qu'accorde la France à son système éducatif, explique Eric Charbonnier, de la direction Education de l'OCDE. »

4 « L'OCDE remue le fer dans la plaie : « les jeunes Français ont en moyenne un an de retard par rapport aux jeunes finlandais ». »

5 « Le Japon, comme l'Allemagne, l'Autriche ou encore la Suisse, fait partie des pays qui ont entrepris des réformes éducatives après avoir connu un véritable « choc PISA » à la révélation de leurs mauvais résultats. [...]. En France, PISA n'a pas été pris au sérieux. Avec l'édition 2006, les choses pourraient changer. »

6 « Le thermomètre baisse, faut-il le casser ? En France, on critique la méthode PISA éloignée de notre culture. [...]. En Allemagne, en revanche, les résultats décevants des précédents PISA avaient provoqué un électrochoc. Suivis de réformes. »

7 « Cette étude internationale pourrait, comme dans d'autres pays européens, amener à tirer un signal d'alarme. Comparant les réussites et les échecs des systèmes éducatifs différents, elle pourrait pousser la France à ne pas se contenter de comparaisons entre écoles. C'est au regard de cette étude qu'il convient de juger de la récente réduction des horaires au primaire. »

8 « A noter que l'Allemagne et le Japon ont su rectifier le tir après un bilan alarmiste en 2000 . »

interview d'une spécialiste de la comparaison des systèmes éducatifs sur le modèle finlandais dans *Libération* du 5 décembre 2007).

L'OCDE de nouveau propose des solutions au problème français mais les prescriptions se font beaucoup plus précises que lors des cycles précédents. Même si les mêmes thématiques sont mises en avant (l'absence de lien entre résultats et dépenses, les nécessaires mises en œuvre du collège unique, de l'aide individualisée... *Le Monde de l'Education* de Janvier 2008, *Libération* du 5 décembre 2007...), les propos relayés par la presse présentent également des préconisations extrêmement ponctuelles, qui sont directement en lien avec les propositions gouvernementales, en particulier sur l'allègement des programmes scolaires au primaire (*Sud-Ouest* du 5 décembre 2007¹, *Le Télégramme* du 5 décembre 2007², même citation certainement reprise d'une dépêche AFP dans la *Nouvelle République* du 5 décembre 2007, *Nice-Matin* du 5 décembre 2005...). On assiste donc à une convergence entre les discours du ministère et de l'OCDE, sur des thématiques dont certaines sont sans relation avec l'étude PISA 2006 telle qu'elle est présentée dans le rapport de l'OCDE (OCDE 2007).

Au-delà des interventions de l'OCDE, la presse fait d'ailleurs directement le lien avec les résultats de PISA et les réformes en cours. L'enquête est mise en avant comme un des éléments déclencheurs des mesures actuellement envisagées par le ministère pour améliorer la situation française dégradée. C'est le cas en décembre 2007 de la future réforme du primaire qui se traduit par de nouveaux programmes d'enseignement, l'allègement du nombre d'heures du fait de la suppression de l'école le samedi et le développement d'un soutien individualisé dispensé par l'enseignant de la classe. *Le Figaro* du 4 décembre 2007 fait ainsi le lien entre ces futures mesures et les résultats des enquêtes de PISA et PIRLS³ sur le primaire, considérés comme médiocres dans les

1 « « La lourdeur des contenus entraîne le décrochage des élèves, avec peu de soutien scolaire, avance Eric Charbonnier. [...] On ne peut remettre en cause le travail des enseignants français qui doivent finir leur programme, corriger un grand nombre de copies. Je pense qu'alléger les programmes permettrait aux professeurs de passer plus de temps dans la classe. » »

2 « Il [Eric Charbonnier, expert à la division Education de l'OCDE] a estimé qu'une des solutions serait « peut-être d'alléger les programmes scolaires et de mettre en place des heures de soutien pour les élèves en difficulté. » »

3 La France se trouve placée nettement en deça de la moyenne des pays de l'OCDE dans cette étude qui teste les élèves à la fin du primaire sur la compréhension de l'écrit. On remarquera que cette étude produite par le concurrent de l'OCDE, l'organisation non gouvernementale IEA, n'est reprise que par peu de titres, malgré des déclarations du ministre sur le sujet, contrairement à PISA.

deux cas (« Les écoliers français lisent de moins en moins bien »¹). *La Croix* du 12 décembre 2007 met aussi en relation les résultats de PIRLS et de PISA et la présentation d'un « programme de travail et d'action » par un Xavier Darcos « convaincu par les comparaisons internationales ». Un seul titre prend du recul par rapport à la thèse du choc PISA déclencheur de réformes : le *Monde* du 5 décembre 2007². Les journalistes font également le lien entre les enquêtes internationales PIRLS et PISA et le souhait gouvernemental de s'inspirer de la Finlande érigée par PISA en modèle scolaire (*Sud-Ouest* du 5 décembre 2007, « L'école doit revoir sa copie »³, *Paris-Match* du 6 décembre « L'école française peut-elle rebondir ? A la Finlandaise ? » qui détaille le voyage européen de Xavier Darcos⁴, *Ouest-France* du 5 décembre 2005).

Les syndicats, qui pourtant ont pour certains réalisé des communiqués de presse sur PISA, demeurent les grands absents de ce débat médiatique. Peu de titres de notre échantillon les sollicitent. Lorsque c'est le cas, ils sont le plus souvent présentés dans une posture défensive (*Ouest-France* du 5 décembre 2007⁵, *Ouest-France* du 6 décembre⁶).

1 « Xavier Darcos a récemment regretté que « même la Bulgarie » soit placée devant la France [à l'évaluation internationale PIRLS sur le primaire]. Il entend donner une « priorité absolue » à l'apprentissage du Français tout au long du primaire. Les objectifs de l'école maternelle vont également être repensés. »

2 « Lundi 3 décembre sur France-Culture, M. Darcos évoquait ainsi les mauvais résultats en mathématiques des élèves français pour justifier « de remettre de l'école dans l'école » et plaider en faveur d'un recentrage du primaire sur l'acquisition des savoirs fondamentaux, l'un des axes de sa future réforme. »

3 « « Ce que j'ai vu en Finlande me conforte dans l'idée que nous devons tout miser sur les élèves dès l'école primaire, car c'est là que tout se joue. Plus de soutien personnalisé, grâce aux heures gagnées avec la suppression des cours le samedi matin, mais aussi plus de sports et d'activités artistiques. Je veux faire revenir l'excellence en France, expliquait Xavier Darcos, de retour de son périple européen la semaine dernière. [...] Le ministre compte sur la généralisation de l'école après l'école en 2010 [...] pour améliorer les résultats du système français mais il retient également la forte autonomie laissée aux établissements en Finlande et en Autriche. Là bas, chacun développe ses propres méthodes en fonction des objectifs nationaux. En France, le cadre défini par l'Etat est trop contraignant. »

4 Avant la publication des résultats de PIRLS et PISA, en novembre 2007, accompagné d'une délégation française composée d'officiels et de journalistes, le ministre Xavier Darcos réalise un voyage d'études en Finlande, en Lettonie et en Autriche, censé apporter des idées de politiques éducatives innovantes et efficaces.

5 « Le syndicat Unsa avertit : « PISA ne peut en aucun cas servir à justifier les décisions politiques à venir... ». »

6 « De son côté, le SNES-FSU, principal syndicat du secondaire souligne que l'enquête PISA porte surtout sur des savoir-faire pragmatiques qui n'englobent pas l'ensemble des programmes français. Il not que l'enquête

Passée la période d'effervescence liée à la publication des résultats, l'enquête, tout comme pour la session de PISA 2003, fait encore l'objet de nombreux articles attestant de sa pérennité dans les médias (10 médias mobilisés et 38 papiers parus de décembre 2007 à février 2008). Si l'étude continue à constituer une référence sur des sujets très variés (par exemple dans toutes les publications du *Monde de l'Education* de 2008 l'enquête est citée sur des sujets aussi divers que les TICE, les habitudes de lecture des Islandais, les capacités créatives des enfants...), son utilisation politique est plus manifeste qu'à la période précédente. L'enquête dans une très grande majorité des cas est mise en relation avec la politique gouvernementale qu'elle vient justifier. Ainsi la réforme du primaire continue à susciter des articles en lien avec PISA ou d'autres statistiques éducatives de l'OCDE (*Le Figaro* du 10 septembre 2008 insiste sur la critique des rythmes scolaires jugés trop lourds par l'OCDE, *La Croix* du 4 mars 2008 dans un dossier important sur « Evaluer pour mieux réformer » affirme en titre que « mal notée, la France se recentre sur les fondamentaux »). De nouveau, à l'exception d'un titre (*Le Monde de l'Education*, « Le remède pire que le mal »¹), peu de distance est prise par rapport au discours gouvernemental sur le salubre choc PISA.

La réforme du lycée entamée en 2008 suscite aussi de nombreux articles liant les projets français du Ministère² avec PISA, les statistiques de l'OCDE sur l'éducation et le modèle finlandais (*Figaro* du 6 février 2008 « Le lycée finlandais : un modèle qui inspire Xavier Darcos », *Libération* du 8 décembre 2008 « La leçon finlandaise », *Sud-Ouest* du 24 janvier 2008 « les enseignants ont le blues » où sont opposés les demandes de moyens par les enseignants et le discours ministériel sur le taux d'encadrement qui dans le secondaire supérieur serait en France plus élevé que la moyenne de l'OCDE, ce qui permet de justifier les suppressions de poste...).

Cette installation – désormais fortement politisée – de l'enquête dans le paysage journalistique français s'explique par la convergence des discours de l'OCDE, du cabinet du ministère de l'Education dont le ministre lui-même et de la haute administration en charge de la production des statistiques nationales qui va mettre tout son poids dans la balance pour appuyer la crédibilité de l'outil PISA.

« pointe des faiblesses françaises en matière de soutien aux élèves en difficulté » mais avertit que « le pilotage de l'éducation ne peut se réduire à améliorer les scores à un classement. »

1 « Des contenus du programme de collège qui passent en primaire et des exigences prématurées... Le contraire de ce que fait la Finlande, qu'on veut imiter. »

2 Lycée par module plus flexible avec des parcours personnalisés à la finlandaise, allègement des programmes et en particuliers des options et suppressions de poste

Si le cabinet se met en réserve lors de la semaine de publications des résultats des deux enquêtes, c'est au tour de la DEPP d'intervenir pour appuyer par son expertise la crédibilité technique de l'outil PISA. Ainsi, deux jours après la conférence de presse de l'OCDE, le 6 décembre, une séance du séminaire intitulé les « Jeudi de la DEPP » - séminaire de travail interne à la direction où sont rarement conviés des journalistes - est organisé pour présenter l'interprétation des résultats français aux deux enquêtes PIRLS et PISA. C'est l'occasion pour le directeur de la DEPP d'affirmer haut et fort que les performances nationales sont médiocres et que l'instrument PISA ne doit plus être critiqué¹. La rupture est désormais nette dans la haute administration par rapport à la posture de critique méthodologique que la direction avait tenue jusqu'alors, particulièrement pour PISA 2000 (voir le chapitre 4). Les experts en charge du suivi des différentes enquêtes viennent ensuite appuyer le discours du directeur². Et lorsque l'un d'entre eux ose ne pas suivre la ligne de communication - en affirmant par exemple que les résultats de PISA 2006 sont dans la moyenne statistiquement parlant en science - le directeur n'hésite pas à interrompre bruyamment l'exposé pour réaffirmer la thèse des résultats médiocres. Semble apparaître au sein de la DEPP dans ses relations avec les médias un découplage entre une direction politique dont le discours est aligné sur celui du cabinet du ministère et des experts qui continuent à s'en tenir, avec plus ou moins de difficultés, à des explications strictement techniques.

De façon générale, la communication sur PISA est en ligne avec la stratégie médiatique du ministère et plus largement de la présidence Sarkozy. L'occupation habile de l'espace médiatique et le développement de certaines thématiques comme l'évaluation

1 "Il y a des différences de méthodes et de moyens entre les enquêtes PIRLS (Progress in International reading literacy study) et Pisa mais elles convergent sur un point: les résultats français à propos desquels il y a du souci à se faire", déclare Daniel Vitry, directeur de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) lors des "Jeudis de la DEPP" du 6 décembre 2007 consacrés à l'analyse des résultats de ces deux enquêtes internationales. Daniel Vitry ajoute qu'il ne faut pas tomber dans le catastrophisme ni à l'inverse croire qu'on n'est pas vraiment touchés. Il indique à ce titre que les recteurs et le ministre "regardent ça avec calme mais détermination". "Ces résultats rejoignent nos évaluations nationales. Il n'y a aucun biais, aucun reproche ni aucun moyen de se raccrocher à une mauvaise qualité du thermomètre. En cela, il y a une différence avec 2003: les autorités ne contestent pas la méthode", insiste Daniel Vitry. » (Dépêche AEF n°88260).

2 "Certes, pour PIRLS, la France est un peu au-dessus de la moyenne des États évalués avec un score de 522, mais cette moyenne est vraiment tirée vers le bas par des pays comme l'Afrique du Sud ou le Maroc auxquels il n'est pas forcément intéressant pour la France de se comparer", explique Marc Colmant, expert français participant à l'enquête. Si l'on ne considère que les 21 pays de l'UE participant à l'étude, la France passe au-dessous de la moyenne et se retrouve dans le peloton de queue avec la Slovaquie, la Pologne et l'Espagne. » (Dépêche AEF n°88260).

– thème repris par différents ministères au plus haut niveau – par exemple l'évaluation des ministres eux-mêmes par le premier d'entre eux – sont perçus, par les journalistes, comme une politique générale de communication. PISA n'est qu'un outil parmi d'autres d'un discours orienté sur la « crise de l'éducation » qui vise à travers les médias à perturber l'opinion publique pour appuyer des mouvements de réforme.

« Darcos est efficace dans sa com, un peu tendu, c'est lui qui décide de quand la conférence de presse s'arrête, il connaît bien ses dossiers. L'évaluation c'est un thème qui marche bien auprès du grand public, la thématique de l'efficacité du service public aussi, il appuie sur une corde efficace, si on arrive à prouver que les élèves sont de plus en plus bêtes, on arrive à mobiliser l'opinion publique. » (Entretien avec un journaliste TV).

« Ils sont très très bons en com, c'est la première fois que je vois au ministère de l'Éducation des gens de ce niveau. Ce sont des vrais professionnels de la com, et en plus ils connaissent bien le système éducatif, ce qui est rare. » (Entretien avec un journaliste radio).

« C'est un gouvernement qui est focalisé sur la com. Ils multiplient les supports de communication. Les ministres font des tchats même s'ils apprécient peu l'exercice, ils se répandent sur toutes les nouvelles chaînes d'infos, même les plus mineures, LCI, Bloomberg TV.... L'agenda de Darcos est encombré par la communication, il passe son temps à intervenir sur des radios et TV de tout type, il choisit les invités avec lesquels il accepte de dialoguer » » (Entretien avec un journaliste de presse écrite quotidienne).

Cette politique de communication envahissante repose sur la multiplication des annonces.

« C'est une politique orientée sur des effets d'annonce. Le jeu de com du ministère consiste à savoir ce qu'ils vont donner comme annonce à quel média. C'est continuellement des annonces, ils annoncent qu'ils vont annoncer qu'ils annonceront... Par exemple sur le lycée, d'abord il a annoncé une réforme du Bac puis c'est rétracté, il s'agit d'une réforme sur les filières, puis pas sur les filières... Pendant cela, il occupe l'espace médiatique. » » (Entretien avec un journaliste de presse écrite quotidienne).

« On court après les annonces, chez nous on a dû augmenter le nombre de journalistes qui suivent l'éducation, il y avait trop de sujets à suivre. » » (Entretien avec un journaliste de presse écrite quotidienne).

La communication du ministère s'impose ainsi comme un élément structurant de l'espace de communication. Les journalistes courent après les annonces, se les disputent et demeurent dans les rails des thématiques tracées par le ministère.

« Ils balancent une news à l'un puis à l'autre. On voit bien qu'on est manipulé. Evidemment que l'on sait que c'est pas un scoop. Il n'empêche que lorsqu'on là, on est content de l'avoir. » » (Entretien avec un journaliste radio).

« Pourquoi on reprend leurs infos ? C'est très difficile de ne pas le faire, d'être hors du coup. Moi quand j'ai essayé de sortir des sujets que les autres n'avaient pas, cela a rarement été repris. » » (Entretien avec un journaliste presse écrite quotidienne).

« Oui, c'est vrai que l'on suit ce qu'ils disent. Mais on essaie de voir si ce qu'ils disent est vrai. Par exemple pour le sujet sur la baisse du niveau des élèves, j'ai pu interviewer des experts qui montraient que ce n'était pas aussi simple, qu'il fallait relativiser. [...] – dans votre sujet, vous insistez sur la France qui serait dans PIRLS après la Bulgarie. Pourquoi

avoir là strictement repris les propos du ministre ? J'ai vérifié, et c'était vrai, la France était après la Bulgarie. » » (Entretien avec un journaliste TV).

« C'est clair qu'ils nous servent leur soupe. Et le plus souvent on reprend. Mais on sort aussi des scoops. Moi la dernière fois j'ai sorti une info sur les chefs d'établissement, ils n'étaient pas contents, alors ils ont fait un démenti. Mais c'était vrai, j'avais un document, ça ils ne le savaient pas. Alors la fois d'après je suis allée à la conf de presse et j'ai mis la feuille sous le nez de Darcos. Je lui ai dit devant tout le monde, alors « Monsieur Le ministre regardez c'était faux ce que je disais !! » » (Entretien avec un journaliste radio).

Certains médias, quand ils sont dans la ligne politique du gouvernement, sont directement sollicités par le cabinet pour insister sur l'information. Les agences de presse sont directement l'objet de certaines pressions.

« L'enquête PISA, on l'a eu directement par le cabinet. Ils nous ont dit que ce serait bien que l'on en parle, que c'était important » (Entretien informel avec un journaliste TV d'une chaîne privée)

« Non, je n'ai jamais été contactée par le cabinet pour passer une info. De toute façon nous on essaie d'être neutres. Il y a certes des petits signes du gouvernement, parfois on reçoit un petit texto pour dire qu'ils ont apprécié un sujet par exemple, mais de l'autre notre chaîne est aussi très regardée par les profs. Ils n'hésitent pas à écrire au médiateur. On reçoit beaucoup beaucoup de courriers à la chaîne. C'est tendu sur l'éducation, donc on fait attention à ce que l'on dit des deux côtés. » » (Entretien avec un journaliste audiovisuel chaîne publique).

« Il y a des pressions, c'est certain, ils appellent directement au-dessus de nous et ça nous retombe dessus. Maintenant je fais très attention » » (Entretien avec un journaliste d'une agence de presse).

« Non moi ils ne me contactent pas pour passer des infos. Mais ils traquent l'erreur, et dès la moindre faute, ils demandent un droit de rectif. Du coup, je vais attention. » (Entretien avec un journaliste en presse écrite, média positionné à gauche).

Dans la communication gouvernementale, les comparaisons internationales sont devenues centrales pour justifier la nécessaire réforme.

« Est-ce que les comparaisons internationales reviennent souvent dans le discours ? Oui, par exemple, sur la thématique du coût du lycée, cela revient toujours. "Regardez on a le lycée le plus cher d'Europe". Sur le niveau des élèves aussi, il y a des références multiples, à des évaluations internationales mais aussi nationales, comme par exemple les 15% d'élèves en très grande difficulté » » (Entretien avec un journaliste presse magazine).

« C'est avec la montée de la crise lycéenne qu'ils ont commencé à sortir plein de chiffres sur l'international. Avec le discours suivant : on n'en a pas pour son argent, on investit beaucoup, et de plus en plus dans l'éducation et les résultats sont moins bons que la moyenne. » » (Entretien avec un journaliste presse écrite quotidienne).

« Comme on n'arrive pas à réformer, alors on s'appuie sur les modèles étrangers, on a donc un discours très général sur tout ce qui ne va pas en France, ce discours risque d'ailleurs d'alimenter plus encore la crise, mais quand on regarde dans le détail on se rend compte que les choses ne vont pas si mal, que notre lycée n'est pas si cher, que le niveau n'est pas si mauvais. » » (Entretien avec un journaliste presse magazine).

Le discours statistique gouvernemental est difficile à suivre par les journalistes. Souvent PISA est associé à d'autres statistiques (taux d'encadrement, niveau des dépenses...) dont la signification très technique leur échappe parfois. Il ne s'agit pas d'un argumentaire solide et construit autour d'un ensemble cohérent de statistiques mais très souvent d'un chiffre pris isolément qui va permettre de développer un argumentaire littéraire général. De façon générale, les journalistes suspectent l'instrumentalisation de ces chiffres¹.

« Ils nous bombardent de chiffres. Chaque jour, un jour nouveau ! Parfois on ne comprend pas très bien. Ils nous parlent de taux d'encadrement. La France aurait un taux d'encadrement très faible, 12 ils disent. Donc trop de profs. Mais c'est quoi ? La taille des classes ? On voit bien qu'il n'y a pas douze élèves en moyenne par classe par France. Tout cela paraît bizarre. » » (Entretien avec un journaliste presse écrite quotidienne).

Même la presse magazine de droite, qui soutient la réforme gouvernementale, s'insurge contre ce traitement statistique peu scrupuleux (*Le Point*, 4 décembre 2008, « Tout ce que l'on n'ose pas dire sur les profs ») : « Pour empêcher les syndicats de hurler trop fort, le ministère se défend de tout amaigrissement excessif en brandissant une statistique époustouflante : la France compte depuis des années un professeur pour 12 élèves. Un ratio abstrait obtenu de façon expéditive : en divisant le nombre global d'élèves par le nombre de professeurs, sans égard donc pour les classes véritables qui peuvent être surchargées. Ce chiffre a un mérite selon le ministère : prouver qu'en

¹ Cette suspicion s'étend au-delà des statistiques de comparaison internationale. Le découplage entre la DEPP experte des statistiques nationales en éducation et un cabinet du ministère, soucieux de contrôler toute l'information, apparaît clairement aux journalistes. *Le Point*, newsmagazine positionné à droite, fervent soutien de la réforme (4 décembre 2008, « Tout ce que l'on n'ose pas dire sur les profs ») décrit la situation suivante : « Une bataille des chiffres s'est donc engagée, décisive. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), le service statistique du ministère, dénonce dans une lettre ouverte le sort réservé à une quinzaine de notes d'information. Destinées à la publication, elles s'entassent depuis des mois sur le bureau de Xavier Darcos, en attente de son approbation. Ces chiffres dérangeront-ils ? Une autre publication, « L'état de l'école », qui sort traditionnellement en octobre, est elle aussi coincée dans un tiroir. Chaque automne, pourtant, « L'état de l'école » est distribué aux parlementaires, qui discutent et votent la loi de finances pour l'année suivante. Cette année, point de publication officielle, mais un communiqué de presse, le 1er septembre, pour souligner que les prévisions de la DEPP ne valent pas tripette : à la rentrée 2007, le premier degré attendait, selon les statisticiens du ministère, 21 200 élèves supplémentaires. Finalement, ils étaient 1 000 de moins que l'année précédente, souligne le communiqué. Dans le second degré, on prévoyait une décade de 29 100 élèves. Finalement, 53 200 manquaient à l'appel. Le message est limpide : on a beau supprimer des postes, le taux d'encadrement reste stable. Il y a encore du gras sur le mammoth ! Et la maison gagnerait à être gérée avec plus d'efficacité. »

« quantité de profs », la France est championne du monde et qu'elle dépense beaucoup pour des résultats médiocres. »

« Ils sortent toujours des chiffres différents, on ne sait jamais d'où ils sortent cela. Parfois le chiffre français serait supérieur à la moyenne de l'UE19, ou l'UE 25 ou l'OCDE. Bref, on ne sait pas, cela sent l'instrumentalisation des chiffres. » » (Entretien avec un journaliste presse écrite magazine).

« C'est vrai qu'ils sortent toujours des chiffres qui vont dans leur sens. Cela semble trop beau. Enfin, en général, ils sortent un chiffre et ils brodent autour. Alors j'essaie de vérifier. Mais ce n'est pas facile. Je n'ai pas toujours le temps. On est pris dans le feu de l'action. Parfois on a un spécialiste qui nous permet d'y comprendre quelque chose, mais c'est rare qu'on puisse prendre le temps de tout border. » » (Entretien avec un journaliste presse écrite quotidienne).

Si les statistiques internationales sont mises en valeur dans le discours oral du ministère, paradoxalement, lorsque les journalistes en sont demandeurs, l'accès s'y révèle difficile.

« Quand j'ai voulu faire mon sujet de fond sur la baisse du niveau, évidemment j'ai appelé le Ministère, les chargés de com. Je voulais voir avec eux quelles sources je pouvais utiliser, quelle source ils utilisaient eux-mêmes pour fonder leur discours, je me suis rendu compte qu'ils n'avaient pas d'éléments précis, ils ne m'ont jamais envoyé aucun élément écrit sur le sujet, pas de dossiers de presse, j'ai juste eu Nembrini [directeur de la DGESCO, la direction en charge des enseignements scolaires] au téléphone pendant une vingtaine de minutes. Il me disait que le niveau baissait, sans éléments de fond, pour le lycée il n'avait rien de précis sinon la baisse du taux d'accès au bac, mais pour lui c'était évident que le niveau baissait. C'est un discours général ambiant sur la baisse du niveau. Comme ils ne me donnaient rien, j'ai donc dû reprendre tout seul toutes les études de la DEPP. » » (Entretien avec un journaliste TV).

« Ils mettent toujours en avant des stats mais quand on leur demande des chiffres précis, c'est difficile d'en avoir. Au-delà du discours, ils ne nous fournissent jamais spontanément des chiffres, c'est plutôt un discours général sur des chiffres, des enquêtes. C'est flou. Par exemple, là sur la réforme du lycée, j'ai eu le doyen de l'inspection qui m'expliquait la future réforme, d'après lui cela se justifie par le fait que les résultats des lycéens à PISA étaient mauvais, que leur autonomie était faible, qu'ils étaient inadaptés à l'université, tout cela avait l'air d'aller de soi, comme si PISA était un évaluateur du lycée. –Est-ce qu'il vous a présenté des chiffres qui étaient uniquement relatifs aux lycéens qui ne forment qu'une partie de l'échantillon de PISA aux côtés des collégiens ? Je n'en sais rien. J'ai cru que ce qu'il me disait était sur les lycéens, mais peut-être est-ce un écran de fumée. » » (Entretien avec un journaliste presse magazine).

Au-delà de l'instrumentation des chiffres savamment sélectionnés pour orienter la perception de la réalité et du développement d'un discours général qui extrapole autour des statistiques réellement disponibles, la communication s'appuie aussi aux dires des journalistes sur la technique des fausses fuites, voire sur la divulgation d'informations erronées.

« Bien avant que les chiffres de PISA et de PIRLS soient disponibles, ils ont commencé à en parler, sous forme de fuite, d'insinuation. « Nous avons des résultats sur les performances de l'école, ce n'est pas brillant, c'est la dégringolade, le niveau plonge ». C'était le thème récurrent du plongeon, mais on n'avait pas les chiffres puisque c'était plusieurs semaines avant la fin de l'embargo. On ne peut pas vous communiquer les chiffres mais ça plonge.

Quand les chiffres sont sortis, on s'est rendu compte que ce n'était pas le plongeur soi-disant annoncé. J'ai appelé le directeur de cab de Darcos et je lui ai dit : « les chiffres ne montrent pas le plongeur dont vous nous aviez parlé », il me répond, « je n'ai jamais parlé de recul catastrophique mais que les résultats étaient négatifs ». Bref, une fois que nous avons les chiffres, ils ont relativisé la médiocrité des résultats mais le mal était fait. J'ai écrit un article pour dire que finalement ce n'était pas si mauvais, mais le mal était fait, il y avait eu des semaines avec des dizaines d'articles insinuant que l'école française se cassait la figure. Ils jouent là-dessus : sur des fuites avant qu'on ait les chiffres et après c'est trop tard pour rectifier le tir, le message est passé dans l'opinion publique. » » (Entretien avec un journaliste de presse quotidienne).

« En fait, quand on creuse dans le détail ce qu'ils racontent c'est faux. Ils avaient dit « PIRLS, on perd des places », c'est faux. De même ils disent que le niveau baisse au lycée, or quand j'ai appelé le ministère ils ont été incapables de me donner des infos, ils avaient des choses sur le primaire et le collège avec PISA. Mais ils n'avaient rien sur le lycée, donc ils ne peuvent pas dire que le niveau baisse. » » (Entretien avec un journaliste TV).

« Moi, j'en avais ras le bol de ces chiffres qu'ils nous balancent à longueur de journée. Ça puait l'intox. Alors j'ai voulu tout vérifier. J'ai repris toutes les déclarations de Darcos, tous les chiffres qu'il avait cités. Et j'ai fait une double page pour montrer chiffres après chiffres que tout cela était très approximatif. Et c'est gentil de dire que c'est approximatif. » (Entretien avec un journaliste presse quotidienne).

Au total, le cycle PISA 2006 marque à la fois l'installation de l'enquête dans le discours médiatique français et sa nette politisation (à la fois par son instrumentalisation et par la naissance d'un clivage plus net entre les titres qui relaient ou non l'information). D'un discours technique – bien que déjà critique – décrivant principalement les résultats détaillés des enquêtes, les journalistes glissent sensiblement à un argumentaire sur la réforme. Cette nouvelle thématique est en lien à la fois avec le discours de l'OCDE et celui du ministère, appuyé par des techniques de communication efficaces. Cette communication très prégnante fait de l'ombre aux interventions des chercheurs, interventions qui demeurent relativement marginales. Elle exclut tout particulièrement celle des syndicats qui malgré des prises de position publiques ne parviennent pas à faire entendre leur voix dans le débat médiatique.

4. 3 Les syndicats : s'informer pour dénoncer

Si les prises de position et la mobilisation politique de l'enquête par les syndicats demeurent faibles pour les deux premiers cycles de l'étude - tous les syndicats étudiés dans cette recherche par exemple ne se prononcent pas au-delà de simples comptes-rendus factuels -, PISA 2006 fait l'objet de nombreuses réactions syndicales. Outre un effet d'accoutumance à l'outil, la publication concomitante des deux études PISA sur le secondaire et PIRLS sur le primaire dont les résultats sont dénoncés comme étant mauvais par les médias et le personnel politique, au premier rang duquel le Ministre de l'Éducation, explique certainement ce fort développement de la communication syndicale.

Les syndicats se prononcent tout d'abord sur la qualité de l'enquête. Si la quasi-totalité d'entre eux, à l'exception du syndicat conservateur des enseignants du secondaire, le SNALC, souligne l'intérêt d'une évaluation internationale du système éducatif¹, deux syndicats – la FSU et le SNES – lancent une réflexion de fond sur la méthodologie employée par les grandes enquêtes (voir en particulier, un numéro spécial du journal du SNES consacré aux « Comparaisons internationales : baromètre ou boussole ? »). Les biais culturels, la non prise en compte des contextes nationaux, la fiabilité des statistiques et leur comparabilité sont analysées. Les syndicats n'hésitent pas à organiser des débats contradictoires entre des experts de l'OCDE et des chercheurs (article SNES, sur le site national du syndicat, « Que valent les comparaisons internationales ? » avec le directeur de l'Education de l'OCDE et R. Normand un chercheur connu pour ses analyses critiques des outils d'évaluation internationaux, janvier 2008).

Au-delà des syndicats qui procèdent à une analyse de fond de l'outil, d'autres syndicats développent des critiques, à la marge et de façon plus opportuniste (SNUIPP syndicat dominant dans le primaire et l'UNSA dans le secondaire). Ainsi, le SNUIPP qui relaie très objectivement l'information sur PISA est cependant obligé de se positionner de façon plus corporatiste sur l'enquête en fin de primaire PIRLS pour laquelle les résultats français sont perçus comme très décevants et relayés par le ministre de l'Education lui-même dans des médias grand public. Le syndicat met en avant les faiblesses méthodologiques de PIRLS (notamment l'absence de la Finlande...) mais l'argumentation demeure peu étayée scientifiquement et repose davantage sur une analyse de la comparaison des systèmes éducatifs – les Français ont moins de bibliothèques, les enseignants utilisent moins les manuels, les pratiques pédagogiques sont moins favorables à la réussite du type d'items mobilisés dans PIRLS etc.).

A l'opposé de ces premières positions, certains syndicats soit n'investissent pas la thématique de la critique méthodologique (le syndicat des chefs d'établissement ne se prononce quasiment pas sur le sujet), soit réfutent cet argumentaire (syndicat de gauche réformiste Sgen-CFDT (« Ne nous disputons pas autour du thermomètre et attaquons-nous aux causes de la fièvre », communiqué de presse du 7/12/07, paru sur le site régional Provence-Alpes Cote d'Azur du syndicat) ².

¹ Par exemple, le SNES : « aucun système public ne peut et ne doit craindre une évaluation. ». Janvier 2009, article sur le site national du syndicat : « Que valent les comparaisons internationales sur l'école ».

² « Les résultats de l'enquête Pisa vont encore une fois faire couler beaucoup d'encre. Beaucoup s'interrogent sur la validité des résultats obtenus. Toute enquête sur un sujet aussi sensible peut légitimement être interrogée sur ses buts, ses critères, sa démarche scientifique. Mais l'essentiel est-il là ? Faut-il s'interroger

Malgré ces critiques méthodologiques, la quasi-totalité des syndicats procèdent à des analyses détaillées de l'enquête. Aux côtés des classements généraux et de la position française dans ces palmarès sont également présentés des indicateurs en lien avec les inégalités scolaires (inégalités scolaires d'origine sociale qui apparaissent élevées, pourcentage d'élèves en difficulté présentés comme en progression). Les forces et les faiblesses dans les différents champs couverts par l'étude sont analysées. Des pistes d'explication sont évoquées. En particulier, l'UNSA réaffirme son credo : les palmarès ne sont pas intéressants en eux-mêmes, seule l'analyse approfondie, à mener au niveau des items du test, permet de faire avancer la réflexion sur l'évolution du système éducatif (« Du bon usage de PISA », communiqué de presse 3/12/07).

Pour enrichir leur présentation des résultats, plus de la moitié des syndicats mobilisent les experts de l'OCDE (le directeur adjoint de l'Education par exemple) ainsi que plusieurs chercheurs ayant développé des études sur le sujet (Roser Cusso, université de Paris VIII, Marie Duru-Bellat de Sciences Po, Denis Meuret de l'IREDU, Nathalie Mons, de l'université de Grenoble II, Bruno Suchaut de l'IREDU, Romuald Normand de l'INRP, Philippe Meirieu etc.). Dans l'ordre décroissant, la CFDT, le SNUIPP, le SNES et le SNPDEN et l'UNSA sont ceux qui font le plus appel aux chercheurs. La FSU, le SNALC et SUD n'ont que très peu recours au monde académique. Ces analyses détaillées sont complétées par plusieurs syndicats par des descriptions fines du système éducatif finlandais, censé servir de modèle (par exemple, « quel est le secret de l'école finlandaise », SNPDEN, avril 2008, revue *Direction*, le magazine du syndicat).

La nature des documents que nous avons étudiés dans le cadre de cette recherche témoigne de l'analyse relativement approfondie de PISA par les syndicats. Même si ces éléments ne sont donnés qu'à titre indicatif, puisque nous ne pouvons prétendre travailler sur un corpus de textes exhaustif, la répartition entre les différents types de documents présentée ci-dessous montre clairement que les articles – le plus souvent parus dans les organes des syndicats – dominent. Les communiqués de presse ou les communications en lien avec des débats ou colloques arrivent loin derrière. Par ailleurs, l'existence de débats ou colloques ainsi que le fait que 10% des articles se présentent sous forme d'interviews de chercheurs ou de responsables de l'OCDE attestent de la

longuement sur la place exacte du système éducatif français dans un classement international, alors que tous les observateurs de ce système s'accordent pour reconnaître la « panne » dont il est victime depuis une dizaine d'années : coup d'arrêt à l'élévation générale des niveaux de qualification et échec dans la lutte contre les sorties sans qualification. Il est temps de transformer l'École pour la réussite de tous les élèves. »

volonté des syndicats d'ouvrir leurs portes à des intervenants étrangers disposant d'une expertise sur le sujet.

**Tableau n°4 : Répartition des documents analysés dans la recherche
par types de document**

<i>Types de document</i>	<i>Pourcentage</i>
Articles	76,4% (dont 7,4% d'interviews)
Débats/colloques	9,8%
Communiqués de presse	7,8%
Autres (manifestes, lettres ouvertes...)	5,9 %

Source : auteurs (voir les annexes méthodologiques).

Au-delà de son usage à titre informatif, le cycle PISA 2006 est également fortement mobilisé par certains syndicats pour appuyer des préconisations de politiques éducatives. Deux postures principales apparaissent. Premièrement, le diagnostic catastrophiste développé à partir de PISA sert de base à un argumentaire en faveur de la réforme, sans que le lien soit réalisé entre les enseignements de l'enquête en termes de recommandations politiques et les propositions du syndicat. C'est le cas notamment du SNALC conservateur (article « De mal en PIS(A) », décembre 2007, éditorial de l'antenne Bretagne) qui trouve dans les difficultés scolaires révélées par PISA l'occasion de renouveler ses exigences en termes de suppression du collège unique, renforcement du redoublement et de mesures permettant de restaurer l'autorité des enseignants.

Dans une seconde posture, les syndicats essaient de faire un lien entre les enseignements de PISA (les bénéfices de l'école unique, de l'abolition des redoublements, du soutien individualisé des élèves...) et leurs préconisations, qu'ils développent d'ailleurs toujours largement au-delà des recommandations de l'OCDE liées à PISA. Ainsi, l'UNSA, sur la base des résultats de l'enquête internationale réclame l'abandon des redoublements, défend le socle commun, le collège unique mais aussi l'abandon du chèque éducation destiné à favoriser l'inscription des élèves dans les établissements privés (« PISA, des résultats qui interrogent », article paru dans le journal national du syndicat, décembre 2007, « Socle commun : relevons le défi », article paru dans le journal national de l'UNSA, juin 2008). A l'occasion de la publication des résultats de PISA (communiqué du 7/12/07), la CFDT rappelle, elle, l'ensemble de

ses revendications et propose des voies alternatives à celles du gouvernement (renforcement du collège unique, hausse des moyens, enseignements individualisés, plus grande mixité sociale, redéfinition du métier d'enseignant qui prendrait en compte l'ensemble des tâches qui leur incombent).

Le SNUIPP, qui analyse principalement l'enquête du primaire PIRLS, réclame quant à lui, une révision de la formation des professeurs, une diminution des effectifs en classe, un travail en équipe des enseignants ou encore le développement du travail en petits groupes dans les classes (« Evaluations internationales, la France est-elle médiocre ? », article paru sur le site du syndicat, 2008). Dans tous les cas, même si les syndicats essaient de faire des liens avec l'enquête, les réformes proposées dépassent largement le contenu de l'enquête.

Notons tout de même que trois des acteurs syndicaux étudiés ici ne développent pas d'argumentaires politiques à partir de PISA (la FSU, le SNPDEN et le SNES). Il semble exister un lien entre une forme de défiance vis-à-vis de l'enquête qui transparaît notamment par le souhait d'analyser la méthodologie de l'enquête (cf. FSU et SNES) et l'absence de mobilisation de l'enquête pour appuyer des propositions de réformes éducatives. La liaison n'est cependant pas automatique : le SNALC dénonce fortement l'enquête mais s'en empare pour revendiquer notamment la fin du collège unique. De même, l'utilisation de l'enquête dans le cadre de propositions politiques n'empêche pas le refus d'utilisation de l'étude à des fins de pilotage gouvernemental (cf. la position de l'UNSA sur le sujet, « Du bon usage de PISA », communiqué de presse 3/12/07).

Car dans l'ensemble, les syndicats dénoncent l'instrumentalisation de l'enquête par le ministère de l'Éducation. L'enquête ne servirait pas réellement à appuyer un diagnostic du système approfondi et à fonder des pistes de réflexion de réformes éducatives mais à établir un rapport de force permettant d'imposer des réformes éducatives aux acteurs de terrain. Sur les 8 syndicats étudiés, six dénoncent cette instrumentalisation politicienne des résultats des enquêtes PISA et PIRLS. Dans ce cadre-là, certains syndicats dénoncent tout d'abord la communication gouvernementale axée sur un discours alarmiste sur les performances des élèves, première étape du plan de communication du gouvernement permettant de mobiliser l'opinion publique. Ainsi, dans l'article « Quand on veut noyer son chien... » (communiqué de presse sur le site national de Sud, novembre 2008), le syndicat Sud met en parallèle les déclarations du ministère de l'Éducation (« « Tout en bas du classement », « effondrement des résultats dans les dernières années », « chute continue depuis 2002 du niveau de performance des élèves français ») et la réalité des résultats des élèves français qui, sur les trois cycles PISA, se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE, à l'exception de PISA 2003 où en mathématiques les résultats sont supérieurs. La FSU (article « PISA, PIRLS et les élèves français », janvier 2008, revue *Pour* du syndicat) et l'UNSA

(article « Que vaut l'enseignement en France », juin 2007, paru sur le site national du syndicat) dénoncent également un phénomène de dramatisation médiatique.

Au-delà des attaques sur le discours alarmiste du ministère, certains syndicats mettent également en avant l'absence de pertinence des indicateurs internationaux mobilisés dans le discours gouvernemental qui n'auraient pour objectif que de légitimer des réformes décidées antérieurement (cf article de la FSU « La France à la bonne heure », octobre 2007, dans le magazine du syndicat *Pour*, dans le cadre du débat sur la réduction des heures d'enseignement au lycée, le syndicat dénonce le manque de fiabilité des comparaisons internationales issues de PISA et mises en avant par le Ministre pour montrer que les élèves français reçoivent un volume horaire d'enseignement élevé alors que selon le syndicat, le morcellement des filières à ce niveau d'enseignement empêche des comparaisons valables, article appuyant la même démonstration au SNES dans le dossier « Comparaisons internationales, baromètre ou boussole ? », inséré dans le journal du syndicat, septembre 2007). Sous le titre « Publicité mensongère » (juin 2008, journal local de Paris), Sud va plus loin et montre, à propos de la réforme curriculaire du primaire qu'il n'y a pas de liens entre le diagnostic des faiblesses des élèves français sur lequel le ministre de l'Éducation communique - faiblesses mises en évidence par l'enquête PIRLS, notamment la capacité des élèves à utiliser des connaissances pour généraliser et résoudre des problèmes - et le contenu des nouveaux programmes scolaires. Il montre également l'usage abusif de PISA 2006 en compréhension de l'écrit qui ne peut être utilisé comme une évaluation des anciens programmes de 2002 puisque les élèves testés dans cette étude n'ont pas connu ces programmes.

Seuls le SNALC et le SNUIPP ne mentionnent pas dans leurs différents documents une exploitation politique de PISA

En conclusion, le cycle 2006 est marqué par un plus grand investissement des syndicats dans l'analyse et la communication autour de l'enquête. Sous la pression à la fois des médias et des décideurs qui instrumentalisent l'étude pour dénoncer les mauvais résultats français et appuyer la nécessité d'une réforme, les syndicats contre-attaquent de plusieurs façons. Ils s'interrogent tout d'abord sur la pertinence de l'outil dans le cadre d'analyses méthodologiques plus poussées que pour les cycles précédents. Ils sont également nombreux à dénoncer la dramatisation du discours gouvernemental autour de l'enquête ainsi que son instrumentalisation par le politique à des fins de réformes politiques. Au-delà de la dénonciation et d'une attitude qui paraît principalement défensive, seules quelques organisations syndicales - les plus réformistes d'entre elles comme la CFDT et l'UNSA -, utilisent positivement l'enquête comme un outil de promotion de leurs propositions de politiques éducatives. Mais, comme nous l'avons vu, ces organisations ne parviennent pas à se faire entendre dans

le débat médiatique, tout comme les chercheurs qui ne parviennent pas à infléchir de manière significative le débat public sur Pisa.

4. 4 Les chercheurs : un débat académique en construction

Compte tenu de la période assez courte entre la publication des résultats de Pisa 2006 et la rédaction de ce rapport (environ 15 mois), il est difficile d'apprécier les effets de la dernière session de Pisa sur la production des chercheurs, qui en général dans une temporalité plus longue. On observe cependant une relative continuité avec la période précédente, les chercheurs mentionnés plus haut approfondissant leurs questionnements.

C'est le cas notamment de Nathalie Mons, chercheuse en éducation à l'université de Grenoble II et experte auprès de la Commission européenne et de l'OCDE¹, qui publie juste avant la communication officielle des résultats de Pisa 2006 un ouvrage synthétique sur les nouvelles politiques éducatives promues au niveau mondial et leurs effets sur la réussite des élèves, effets appréciés grâce aux données de Pisa 2000 que l'auteure a mobilisées et intégrées dans de nouvelles variables pour les besoins de sa recherche comparative (Mons 2007c). Elle publie également plusieurs articles qui exploitent les données de Pisa pour analyser par exemple les politiques de sélection et de formation des élites (Mons 2008) ou qui proposent un regard historique critique sur leur développement (Mons 2007b). Ces travaux l'amènent à intervenir massivement dans des médias de toutes sortes (presse écrite générale ou spécialisée, radio, sites Internet d'information) lors de la publication des résultats de Pisa 2006. Dans la grande majorité des cas, ces interventions visent à battre en brèche certaines interprétations lancées dans le débat public, le plus souvent par les décideurs, comme lorsqu'on compare les résultats dans le temps aux trois sessions de Pisa pour conclure à une baisse des résultats des élèves français en mathématiques (dépêche AEF n°87858). Elle rappelle également à plusieurs reprises le positionnement politique particulier de l'enquête Pisa qui vise aussi (voire surtout) selon elle à « établir un classement des pays dans la course à la suprématie technique, économique et politique » (*La Lettre de l'éducation*, n° 577, 3 décembre 2007, p. 1). Elle se fonde également sur quelques conclusions de Pisa pour interroger certains choix politiques du moment comme les dispositifs mis en œuvre pour aider les élèves en difficulté (soutien scolaire, dispositif d'initiation aux métiers en alternance). Enfin, elle questionne l'évolution du débat politique sur Pisa en France, et notamment la sous-utilisation de l'enquête par les médias (dépêches AEF n°87858 et 94895).

¹ Nathalie Mons fait partie du consortium international concevant Pisa 2009, dans le lot piloté par CITO consacré à la construction des questionnaires contextuels (Pons 2009).

Comme au cours de la période précédente, plusieurs revues faisant le lien entre les chercheurs et les enseignants (*Alternatives économiques*¹, *Sciences Humaines*²), ou entre les chercheurs, les experts et les administrateurs (comme la *Revue internationale d'éducation*³ ou la revue *Education et formations*⁴ de la DEPP), s'emparent des conclusions des chercheurs pour alimenter le débat académique sur les résultats de Pisa. Si globalement, les interventions convergent pour souligner l'utilité scientifique de l'existence de telles comparaisons, un clivage naît progressivement entre les chercheurs qui continuent à questionner la méthodologie de l'enquête pour invalider certains de ses constats⁵, voire sa pertinence même, et ceux qui affirment d'emblée sa robustesse pour mieux insister ensuite sur les conclusions qu'on peut en tirer en matière de politique éducative.

L'ouvrage récent, à destination du grand public, écrit par deux sociologues de l'éducation renommés, Christian Baudelot et Roger Establet (2009), illustre particulièrement cette deuxième position. Edité par « La République des idées », sorte de think tank⁶ français présidé par Pierre Rosanvallon, historien des idées politiques et philosophe réputé, l'ouvrage questionne l'élitisme républicain du système français en prétendant se fonder entièrement sur les résultats de la France à Pisa. D'emblée, la question de la pertinence de la méthodologie de ces enquêtes est évacuée par une affirmation, non étayée⁷, de sa qualité méthodologique presque irréprochable⁸. Les auteurs prennent donc explicitement position dans le débat public sur Pisa, qu'il décrive parfois de façon caricaturale (p. 11 notamment). Les enquêtes Pisa « restent pour

¹ N° 265 de janvier 2008 et hors-série n° 78 du 4ème trimestre 2008.

² N° 202 de mars 2009.

³ N°47 d'avril 2008

⁴ N°78 de novembre 2008.

⁵ Voir par exemple l'interview de Jean-Yves Rochex, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris-VIII, accordée dans le numéro de la revue *Sciences humaines* mentionné plus haut.

⁶ *La République des idées* est une association de loi 1901 qui se présente comme un « atelier intellectuel international ». Elle publie régulièrement des ouvrages visant à penser la modernisation politique de la France et la refondation de sa vie intellectuelle.

⁷ Les auteurs, pourtant spécialistes de l'analyse statistique, n'entrent par exemple dans aucune considération d'ordre psychométrique, passant ainsi sous silence les débats agitant depuis des décennies la communauté mondiale des psychométriciens quant à la modélisation des tests.

⁸ Les auteurs affirment ainsi, non sans ignorer la complexité de la mise en œuvre politique et statistique de cet outil au niveau international : « Disons-le d'emblée : l'enquête Pisa est d'une très grande qualité et offre peu de prises à une critique méthodologique. Toutes les étapes de sa construction ont en effet été conduites avec un soin extrême, depuis l'élaboration des questionnaires jusqu'au calcul des scores individuels, en passant par la construction des échantillons nationaux. » (Baudelot, Establet 2009, p. 21).

l'essentiel absentes du débat public sur l'école. L'un des objectifs de ce livre est précisément de les rendre au débat public » déclarent-ils (Baudelot, Establet 2009, p. 11). Tout au long de l'ouvrage, les auteurs rappellent les « précautions » (p. 63) et les « soins » (p. 64) dont ont fait preuve les concepteurs de l'enquête, affichant par là leur soutien à leur entreprise. L'ouvrage exploite ainsi les résultats de Pisa pour montrer les nombreux travers du système éducatif français : sélection précoce inefficace, effets néfastes du redoublement, accroissement des écarts entre l'élite des élèves (insuffisante en nombre au regard d'autres pays) et ceux en difficulté (dont la proportion s'accroît) et forte prédestination sociale des élèves en l'état du fonctionnement de la société française. Les auteurs, proches du parti socialiste, en concluent à l'urgence de créer un véritable tronc commun, s'inscrivant ainsi explicitement dans une tradition politique plutôt de gauche¹.

¹ « Les enquêtes Pisa montrent (...) que la voie la plus sûre pour dégager des élites nombreuses et performantes consiste à faire porter l'essentiel des efforts sur l'école de masse. Voilà qui peut donner du courage à ceux qui entendent travailler dans les voies ouvertes par Christian Fouchet, René Haby, Alain Savary et Lionel Jospin » (Baudelot, Establet, 2009, p. 41).

5. Circulation des connaissances : l'évolution des argumentaires proposés à partir de Pisa

Les quatre premières parties de cette recherche ont insisté sur les caractéristiques et l'évolution du débat public sur Pisa en France, tel qu'on peut les analyser à travers les usages cognitifs et politiques qui en sont faits par les principaux acteurs de la politique éducative au niveau national. Toutefois, pour apprécier l'effet de cet instrument de connaissance sur la régulation du système éducatif français, il semble nécessaire de ne pas nous limiter aux réactions de chacun et à leur agrégation plus ou moins harmonieuse selon les périodes, mais d'analyser également comment les argumentaires des uns et des autres circulent (ou non) entre les acteurs selon les conjonctures.

5. 1 Les argumentaires : définition et propriétés

Par argumentaire, nous désignons un ensemble plus ou moins cohérent et stabilisé d'arguments (scientifiques, techniques ou politiques) qui permettent d'expliquer publiquement les principaux résultats obtenus par les élèves français aux épreuves Pisa. Ces arguments peuvent renvoyer aux spécificités de Pisa (forme institutionnelle du programme, résultats mis en évidence, méthodologie de l'enquête), aux caractéristiques de l'organisation de l'enseignement en France ou dans d'autres pays (pays modèles ou repoussoirs) ou faire écho à l'actualité de la politique éducative nationale ou supranationale. Ces argumentaires combinent certains éléments tirés de l'enquête Pisa et intègrent ces derniers, avec plus ou moins de justesse et de cohérence, dans un ensemble de considérations antérieures ou parallèles à Pisa, relatives à l'histoire, aux identités et aux discours des acteurs qui les énoncent. Ils peuvent donc être considérés comme des connaissances à part entière produites par les acteurs sur le fonctionnement du système éducatif français, à partir de Pisa.

Ces argumentaires sont rarement énoncés une fois pour toutes dans leur version finalisée et repris tels quels pendant toute la période. Ils sont en construction permanente, chaque acteur ayant tendance à inscrire son discours avec plus ou moins de fidélité dans un argumentaire plutôt qu'un autre, voire à combiner différents argumentaires. Ces derniers ne sont pas non plus mobilisés de façon continue, mais plutôt en fonction des intérêts de chacun dans des conjonctures particulières. Ils sont plus ou moins fidèles aux conclusions de l'enquête et ne se limitent pas tous au commentaire de cette dernière. Parfois, Pisa n'est qu'un prétexte pour proposer un argumentaire général à destination des décideurs. Enfin il convient de distinguer les argumentaires exprimés oralement, lors d'entretiens informels ou officiels, des argumentaires écrits, mentionnés dans des publications. Dans la suite de ce chapitre, nous nous focaliserons sur les argumentaires écrits, par définition plus accessibles.

Quels sont ces argumentaires ? *A priori*, tous les acteurs nationaux que nous avons étudiés (décideurs, médias, experts et évaluateurs, chercheurs, syndicats etc.) sont susceptibles de proposer leur propre argumentaire. L'on peut même supposer qu'à partir du moment où un acteur collectif, voire un individu isolé, évoque publiquement l'enquête Pisa, il est le plus souvent dans l'obligation de proposer un argumentaire, ou alors d'en relayer un.

Toutefois, l'analyse du débat public suscité en France par Pisa qui a pu être menée dans les parties précédentes montre que très peu d'acteurs sont dans la capacité de proposer un argumentaire de portée suffisamment générale pour être potentiellement repris par d'autres et ainsi circuler. De fait, deux acteurs principaux sont, dès l'origine, dans une telle position : les membres de l'OCDE et le ministère de l'Éducation nationale (qu'il s'agisse de la DEPP, des quelques chercheurs avec qui elle collabore, du cabinet ou du ministre lui-même). Compte tenu du caractère discontinu et technique du débat public sur Pisa en France, débat par ailleurs limité au départ à un cercle d'initiés, les arguments proposés par ces deux acteurs, à l'origine de la communication officielle des résultats de Pisa en France, structurent fortement le type d'argumentaire susceptible de circuler ensuite.

Nous en distinguons deux exemples d'argumentaires en particulier : « l'argumentaire des biais », insufflé au départ par le ministère (dont la position évolue ensuite à partir de 2006), et « l'argumentaire de la gouvernance idéale » promu par les membres de l'OCDE. Ces deux argumentaires sont ceux qui ressortent le plus clairement de nos sources et de nos matériaux¹. Ils ont par ailleurs tendance à évoluer de façon contraire entre 2001 et 2008, l'un déclinant progressivement, l'autre gagnant en audience à partir de 2006. Pour chacun de ces argumentaires, nous commençons par présenter une version modélisée de son contenu pour mieux étudier ensuite ses formes concrètes et leur circulation.

¹ Mais nous n'excluons pas a priori que d'autres argumentaires de ce type puissent voir le jour, dès 2001 ou dans les années qui suivent.

5. 2 L'argumentaire des biais : entre réaction politique et questionnement scientifique

Cet argumentaire vise principalement à expliquer les résultats de la France à l'enquête Pisa par les biais introduits par cette dernière dans l'analyse de ces mêmes résultats. Ces biais renvoient aussi bien à la façon dont a été conçue l'enquête au niveau international qu'aux caractéristiques de sa mise en œuvre en France. Ils sont de multiples natures : biais culturels, politiques, méthodologiques et même biais de perception (comme lorsqu'on rappelle que Pisa n'est en rien une mesure universelle). L'encadré 1 les synthétise, en donnant quelques exemples. Les six arguments, nous allons le voir, ne sont pas toujours tous utilisés dans un seul et même discours, mais ils contribuent, chacun à leur manière, à diffuser l'argumentaire des biais. Ces arguments évoluent par ailleurs dans le temps.

Encadré 1. L'argumentaire des biais : une version modélisée

Cet argumentaire se fonde sur les arguments (ou facteurs explicatifs) suivants.

1. **Il existe des biais culturels dans la conception même de l'enquête Pisa** (les questionnements sont principalement « anglo-saxons », la France a de meilleurs résultats dans les exercices qu'elle a proposés).
2. **Pisa n'évalue pas des connaissances** (comme le fait la France ou l'IEA dans leurs évaluations) **mais des compétences**.
3. **Pisa n'est pas une mesure universelle mais un outil statistique pratique parmi d'autres** (critique de l'unidimensionnalité et du palmarès final).
4. **Le type et le contenu des questions sont peu familiers pour les élèves français** (exemple : l'usage des QCM est peu répandu en France).
5. **La structure de l'échantillon des élèves de 15 ans explique la dispersion des résultats et donc leur caractère moyen** (distinction entre les élèves au collège, au lycée, dans l'enseignement général, professionnel ou technique, distinction entre les élèves redoublants et les élèves dits « à l'heure » etc.).
6. **Les élèves français s'abstiennent de répondre quand ils ne comprennent pas la question** (statut de l'erreur en France, attitude de réserve insuffisamment prise en compte dans l'encodage des items qui valorise de fait ceux qui osent répondre au hasard).

Cet argumentaire apparaît dès le début et marque durablement les esprits. Il est souvent compris, en France et à l'étranger, comme la position officielle de la France vis-à-vis de Pisa, qui plutôt que de prendre en compte la critique extérieure émettrait d'emblée des doutes sur ses fondements (en tout cas jusqu'à 2006). Même s'il perd

progressivement de son audience, il constitue progressivement une connaissance partagée sur Pisa en France, voire un rite de passage intellectuel nécessaire pour entrer dans le débat sur ce type d'enquête. Cet argumentaire comprend deux volets, l'un politique, l'autre scientifique. Ces deux volets, fortement liés au début de la période, se scindent et évoluent de manière indépendante. D'un côté, essentiellement à partir de 2005, les biais sont de moins en moins perçus comme des obstacles rédhibitoires mais plutôt comme des invitations à approfondir l'analyse. De l'autre, la critique politique uniquement fondée sur les biais s'éteint progressivement pour laisser la place, à partir de 2006, à des décideurs refusant d'emblée toute posture critique en termes de méthodologie pour légitimer par Pisa les réformes annoncées ou mises en œuvre. Cette évolution est notamment due à la prise en compte progressive par les décideurs d'un autre type d'argumentaire promu par les experts de l'OCDE. En ce sens, l'« argumentaire des biais » et l'« argumentaire de la gouvernance » sont bel et bien liés.

5. 2. 1 Un argumentaire fermé, principalement soutenu par la DEPP et au succès paradoxal (2001-2004)

L'argumentaire des biais apparaît, dans sa version complète, dès la première conférence de presse donnée sur Pisa en France par la DEPP le 4 décembre 2001 (dépêche AEF n°21989). Il est présenté principalement par son directeur, en accord avec le cabinet. Il s'appuie également sur les réactions de certains chercheurs qui ont pu collaborer à plusieurs reprises avec la DEPP et qui ont plus ou moins directement participé à la conception de Pisa au niveau international. A l'exception de l'argument 3, cet argumentaire est entièrement repris, dans des passages différents, dans la *Note d'information* de la direction publiée à cette occasion (DEP 2001).

L'argumentaire des biais présente alors deux avantages pour le ministère. Pour le cabinet du ministre, désireux de ne pas accorder trop d'importance à cette enquête dans un contexte de préparation des élections présidentielles, il permet de relativiser, sur une base scientifique, l'éventuelle surprise ou indignation suscitée dans l'opinion publique par le classement moyen de la France. Il permet également d'afficher sa solidarité avec le monde enseignant dont on suppose qu'il percevra mal ce type d'enquête, tout en accordant sa confiance aux évaluateurs internes au ministère. Pour la DEPP, qui sort d'une période politique au cours de laquelle son mandat a été contesté et son activité discréditée par le ministre Claude Allègre, cet argumentaire présente trois avantages. Il permet à la direction d'afficher sa compétence (c'est elle qui représente la France à ce type d'enquête et qui discute des résultats au niveau national), de justifier la relance de sa collaboration avec les chercheurs en éducation (qui avait fait son succès au cours des périodes précédentes, voir Pons 2008) et de promouvoir la centralité de sa propre expertise (puisque'elle peut entrer dans le détail

de la méthodologie de l'enquête et discuter ses résultats au regard de ses propres évaluations). L'argumentaire des biais permet donc d'harmoniser, à ce moment précis, les intérêts politiques de la plupart des acteurs du système éducatif français (décideurs, évaluateurs, administrateurs, enseignants).

Néanmoins, il est inégalement repris par les médias. Si l'agence AEF relaie fidèlement les déclarations du ministère, celles-ci pouvant par conséquent toucher un grand nombre d'acteurs (syndicats, administrations, associations professionnelles), la presse écrite dans son ensemble réserve un accueil mitigé. Certaines critiques méthodologiques sont reprises, mais du fait même qu'elles émanent du ministère, elles sont perçues avec méfiance par la plupart des journalistes (à l'exception de quelques quotidiens de gauche). Par ailleurs, il s'intègre mal pour eux dans la construction du fait médiatique propre à leur métier, sauf pour montrer que le ministère est sur la défensive. L'information nouvelle à traiter, susceptible d'intéresser l'opinion, réside plutôt dans le classement moyen de la France, les forces et les faiblesses des élèves français que dans une relativisation méthodologique par ailleurs complexe. Si la dénonciation des biais culturels peut éventuellement faire recette, les considérations sur l'échantillonnage ou même la distinction entre connaissances et compétences par exemple ne sont pas immédiatement accessibles au plus grand nombre.

Ce faible relai médiatique n'empêche pas cependant l'argumentaire des biais de connaître un relatif succès, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les responsables de la DEPP le diffusent par l'intermédiaire de plusieurs canaux. Il est présenté dans différents lieux de débat professionnels lors du premier semestre de l'année 2002 : séminaire de travail de la FSU en janvier réunissant trois membres de la DEPP et plusieurs enseignants et chercheurs syndicalistes (du Snes notamment)¹, séminaire sur les comparaisons internationales organisé par la Direction de l'enseignement scolaire à destination des cadres de l'administration centrale et des corps d'inspection². En

¹ Si la présentation effectuée par les membres de la DEPP est nuancée, et souligne même parfois les avantages et la dimension heuristique de ce type d'enquête, elle reprend notamment les arguments 4, 5 et 6 sur les conséquences de la structure des échantillons et les caractéristiques des élèves français, peu familiarisés à l'outil, et n'osant pas répondre quand ils ne sont pas sûrs (dépêche AEF n°23269).

² « [Le directeur de la DEPP] confirme que la lecture des résultats en compréhension de l'écrit fait apparaître des résultats similaires dans des "groupes" de pays culturellement proches: pays "latins", pays "scandinaves", pays "anglo-saxons". En outre, il regrette que les résultats aient été présentés par l'OCDE sous la forme de palmarès, et estime "réducteur de mesurer les compétences des jeunes selon un seul indicateur". Enfin, il dénonce, au-delà des problèmes de traduction des textes, la prédominance des anglo-saxons sur le marché concurrentiel des tests internationaux. » (Dépêche AEF n°26127).

novembre 2002, un dossier spécial de la DEPP, principale contribution sur Pisa au moment de sa publication, reprend l'argumentaire des biais dans sa totalité (DEP 2002, p. 5-6, 12-15, 160)¹. Il est indirectement diffusé auprès des corps des inspecteurs et des enseignants par l'intermédiaire de ceux qui ont participé aux groupes de réflexion nationaux chargés à la fois de proposer des items au consortium et d'analyser les résultats de la France à l'enquête, même si ces derniers ne s'en emparent qu'après la deuxième session de Pisa. En novembre 2004 par exemple, il est repris par certains inspecteurs généraux dans des notes d'information internes (arguments 1 et 3) à destination de l'ensemble du corps (voir la partie 3). Tout au long de l'année 2004-2005, l'ancien directeur de la DEPP au moment de la publication des résultats de Pisa 2000, Jean-Richard Cytermann, diffuse dans son séminaire à l'EHESS certains arguments relatifs aux biais méthodologiques, notamment dans le cadre de séances consacrées explicitement à la méthodologie des évaluations internationales², ou à certaines conclusions tirées de ces dernières³.

En outre, la critique de cet argumentaire par les chercheurs est globalement faible pendant la période, soit parce que ceux-ci adhèrent à cette critique, comme certains spécialistes français de psychométrie, soit parce qu'elle passe par des interviews dans

¹ Dans cette publication, les membres de la DEPP et leurs collaborateurs (enseignants et inspecteurs membres des groupes de travail) émettent même des réserves supplémentaires, signe de l'importance de ce type d'argumentaire pour ces acteurs. Nous ne les avons pas intégrés dans notre version modélisée car elles ne sont pas reprises par la suite par d'autres acteurs. Il s'agit par exemple de réserves émises quant à la comparabilité des résultats dans la mesure où certains pays ont fait des choix, critiquables aux yeux de la DEPP, en matière d'échantillonnage. « Ainsi, dans le cas de la Corée par exemple, qui obtient de très bons résultats aux évaluations de PISA, on peut s'interroger sur l'impact de la non prise en compte des élèves non scolarisés » (DEP 2002, p. 15). Il s'agit également de rappeler que « le choix des compétences évaluées ainsi que la construction des items sont (...) **le résultat de compromis entre les pays participants** plus que l'aboutissement d'une démarche purement scientifique » (DEP 2002, p. 19, en gras dans le texte).

² Le 17 novembre 2004, Nathalie Mons intervient par exemple sur le thème suivant : « L'évaluation quantitative internationale des systèmes éducatifs : apports, limites et renouvellement ». Le 15 décembre, Mar Demeuse, chercheur belge spécialiste de l'évaluation quantitative en éducation, propose une communication intitulée : « Quelques réflexions méthodologiques autour des évaluations internationales des compétences des élèves ».

³ La présentation du 19 janvier 2005 sur « Les effets du redoublement » par Jean-Paul Caille, Thierry rocher, et Olivier Cosnefroy, tous trois membres de la DEPP, est aussi l'occasion de revenir sur la structure de l'échantillon français dans l'enquête Pisa.

la presse spécialisée relativement isolées¹, soit parce que les premières recherches sur Pisa sont pour plusieurs d'entre elles des commandes de la DEPP invitant précisément les chercheurs à réfléchir à la méthodologie d'enquête en vue d'expertiser Pisa et d'améliorer les propositions de la France (voir la section 2. 3).

Enfin, la nature même de l'argumentaire, négatif et relativement fermé, joue en sa faveur. Il permet en effet d'éviter à tous ceux qui le souhaitent de questionner le modèle éducatif français dans un pays qui ne s'est véritablement ouvert aux comparaisons internationales qu'à partir du milieu des années 1990 (Pons 2008), et de mettre un terme, sur la base d'arguments scientifiques, aux propos de ceux qui au contraire prétendent le faire. L'argumentaire des biais devient progressivement un système d'explication total, se suffisant à lui-même et justifiant qu'on n'approfondisse pas les questionnements soulevés par Pisa. De ce point de vue, le faible développement du débat sur Pisa en France entre 2001 et 2004 (voir les parties 1 et 2) peut également être interprété comme le signe du succès de cet argumentaire, un succès paradoxal puisque l'argumentaire triomphe dans la mesure où il est faiblement repris.

Ainsi, lorsqu'en décembre 2004 la DEPP donne sa deuxième conférence de presse à l'occasion des résultats de Pisa 2003, l'on retrouve sans surprise dans les facteurs globaux expliquant les résultats de la France les arguments 2 (sur la distinction entre connaissances et compétences) et 5 (structure de l'échantillon), auxquels s'ajoutent même des considérations sur la construction de l'échelle des compétences qui expliquerait en partie la hausse de la proportion d'élèves en difficulté (dépêche AEF n°48439). Malgré tout, on observe progressivement un changement à partir de 2005, tant scientifique que politique.

5. 2. 2 Un argumentaire scientifique qui s'ouvre, une circulation qui change (2005-2008)

A partir de 2005, les mêmes acteurs qui diffusaient l'argumentaire des biais au cours de la période précédente envisagent ces derniers non plus comme un obstacle rédhibitoire mais comme une invitation à approfondir la réflexion sur la conception de ce type d'enquête.

¹ Comme lorsque Denis Meuret (chercheur à l'IREDU et ancien membre de la DEPP) affirme publiquement dans une interview accordée à la *Lettre de l'éducation* le 17 décembre 2001 que les comparaisons internationales sont fiables, ou lorsqu'Agnès van Zanten, sociologue des politiques éducatives, critique la « réflexion défensive » sur le modèle éducatif français et le refus des acteurs de se comparer à d'autres pays (interview accordée à l'AEF le 6 février 2002, dépêche n°23432).

Dans leurs interventions dans la presse écrite à l'occasion des résultats de Pisa 2003 (voir la partie 3. 1), les membres de la DEPP n'évoquent pratiquement pas la question des biais et se cantonnent le plus souvent au rappel du contenu des programmes nationaux et à une description technique de l'enquête (résultats par compétences). Lors d'une journée d'étude consacrée en janvier 2005 à la construction d'un projet européen pour l'école, l'ancien directeur de la DEPP en charge de la première communication officielle de décembre 2001, prétend qu'il faut continuer à « décortiquer » les résultats de Pisa et insiste sur le fait que ceux-ci « doivent être interprétés avec beaucoup de précautions » (dépêche AEF n°49435).

Le même mois, Norberto Bottani, ancien administrateur de l'OCDE ayant joué un rôle clé dans le projet INES de l'OCDE et dans la construction d'indicateurs internationaux de résultats, et Pierre Vrignaud, spécialiste français de psychométrie, remettent au Haut conseil de l'évaluation de l'école un rapport sur la France et les comparaisons internationales (il ne sera publié qu'en mai). Si les auteurs rappellent les biais méthodologiques de Pisa, ils critiquent également le faible intérêt porté par la France à ce type de travaux et en appellent à un meilleur investissement des chercheurs et experts français dans la conception de ce type d'outils. On retrouve la même évolution dans l'avis que publie le HCEE sur ce rapport. Cet avis, reflétant une position unanime des membres du HCEE, est diffusé dans tous les établissements français et repris dans un ouvrage de synthèse en 2007 (Forestier, Thélot, Emin 2007, p 257-266). S'il reconnaît que « les enquêtes comparatives internationales [sont] des « machines » de plus en plus complexes qui ne sont pas exemptes de défauts et sont parfois opaques », il remarque que « la France (...) a joué un faible rôle dans leur développement et n'a pas pris la mesure des enjeux et de l'intérêt qui s'y attachent ». Les membres du HCEE indiquent ainsi que les enquêtes internationales « doivent avoir toute leur place dans le dispositif d'évaluation et de pilotage de notre système éducatif, sans que cette place soit exclusive » (avis n°16, mai 2005, p. 2, 3, 4).

De moins en moins insufflé par la DEPP¹, peu repris dans les médias, l'argumentaire semble perdre de sa pertinence dans le débat public dans un contexte d'accoutumance progressive à l'instrument que constitue Pisa (voir la partie 3) et d'un revirement de la part des responsables politiques en matière de méthodologie à partir de 2006 (voir la partie 4).

Cependant il réapparaît dans trois contextes différents après 2006. En avril 2006 tout d'abord, une querelle oppose Claude Sauvageot, chef de la mission aux relations

¹ Même si l'argumentaire (à l'exception de l'argument 3) est globalement repris dans une *Note d'information* de la direction de décembre 2007 (DEPP 2007b).

internationales et européennes de la DEPP et Andreas Schleicher, responsable du programme Pisa à l'OCDE. Dans un article écrit pour le Lisbon Council, ce dernier aurait déclaré que la France refusait de publier les résultats de Pisa relatifs aux disparités sociales entre établissements, suggérant une forme de censure de la part des autorités. Le premier, non sans juger grave ce type d'accusation, rappelle dans un entretien accordé à l'agence AEF que la France refuse certes de publier ce type de résultats, mais pour des raisons principalement méthodologiques, avancées par la DEPP dès la conception de Pisa 2000 à la fin des années 1990 (Pons 2009). Dans la mesure où l'âge de 15 ans renvoie à une coupure du système éducatif français (transition entre le collège et le lycée) et où persiste une forte pratique du redoublement, les élèves retenus dans l'échantillon constitué pour Pisa ne sont pas jugés par la DEPP comme étant représentatifs des établissements dans lesquels ils sont inscrits. Les élèves de lycée retenus dans Pisa sont des élèves « à l'heure », donc sans difficulté scolaire majeure. Ils ont en général de bons, voire très bons, résultats à Pisa. La proportion de bons élèves dans ce type d'établissement est donc surestimée si l'on se fonde sur l'échantillon Pisa. De même, les élèves de 15 ans de cet échantillon sont en général en retard scolaire et cumulent plusieurs handicaps. Ils ne sont pas représentatifs pour la DEPP des collégiens français dans leur ensemble. En outre, en ce qui concerne la saisie de la variable relative à la profession des parents, des études françaises (menées conjointement par la DEPP et l'INSEE) auraient montré qu'il existe des divergences d'encodage importantes selon que la catégorie « profession des parents » est remplie directement par l'élève ou par ses parents.

Cette querelle intervient dans un contexte politique particulier. D'une part, on assiste à une lutte au sein de l'OCDE entre le secrétariat général et les représentants des pays membres dans la conduite des différents projets mis en œuvre par cette organisation internationale, mais aussi dans l'interprétation de leurs implications tant politiques que scientifiques. D'autre part, les décideurs puisent de plus en plus explicitement dans l'expertise des membres de l'OCDE pour justifier les réformes en cours (voir la partie 4). La polémique se poursuit ainsi en septembre 2006, toujours sur la base des résultats de Pisa, à l'occasion de la publication de *Regards sur l'éducation*. Lors d'une conférence de presse donnée par l'OCDE sur les enseignements pour le système éducatif français à tirer de ce type de publication, Claude Sauvageot s'insurge « contre le risque de raccourcis dépourvus de sens » suscités par certaines corrélations effectuées dans ce recueil d'indicateurs statistiques entre par exemple le coût de l'enseignement secondaire et le nombre d'heures d'enseignement qui est supérieur à celui des meilleurs pays. Il rappelle « que dans certains pays certaines activités organisées l'après-midi sont considérées comme du temps hors-scolaire alors qu'elles sont néanmoins obligatoires » (dépêche AEF n°68288).

L'argumentaire des biais réapparaît également à partir de mars 2007, mais dans une version remaniée, dans les contributions publiques de Christian Forestier, directeur de cabinet du ministre lors de la publication des résultats de Pisa 2000 et président du HCEE de 2003 à 2005. Celui-ci mobilise explicitement Pisa pour dénoncer le caractère inégalitaire du système éducatif français, qui selon lui ne prépare convenablement que la moitié des élèves, ainsi que les effets pervers de la pratique du redoublement¹. On assiste alors à une évolution sensible de l'argument 5 concernant la structure de l'échantillon. Au départ simple précision méthodologique, il se transforme, quand il s'agit notamment d'insister sur les effets néfastes du redoublement, en une distinction entre les élèves « à l'heure » et les autres, puis en une distinction entre les « bons » et les « mauvais élèves ».

Enfin, l'argumentaire des biais réapparaît à partir de décembre 2007 dans les prises de position publiques de différents syndicats (SE-Unsa, Snes-FSU), le plus souvent en réaction aux déclarations du ministre utilisant de plus en plus cet outil. En ayant principalement recours à l'argument 2 (distinction connaissances-compétences), il s'agit alors de rappeler que Pisa n'évalue qu'une partie de l'enseignement délivré en France et qu'il ne saurait en aucun cas justifier une réforme globale du système éducatif, et ce afin de critiquer l'instrumentalisation de cette enquête internationale par le ministre en fonction (dépêches AEF n°87928 et 88031). Dans ce processus, le lieu de débat qu'a constitué le HCEE entre novembre 2000 et avril 2005 joue un rôle d'interface essentiel, dans la mesure où il a permis de faire dialoguer périodiquement les syndicats d'enseignants avec des acteurs qui entrent peu dans leur champ d'action direct habituellement (chercheurs et experts internationaux notamment) et de diffuser certaines composantes de l'argumentaire des biais.

Ce type de résurgences ponctuelles dans le débat public met en évidence plusieurs caractéristiques de la circulation de l'argumentaire des biais, caractéristiques liées entre elles. Premièrement, contrairement à la période précédente, l'argumentaire n'est

¹ « Je m'appuie sur les résultats de PISA. En gros, on peut dire que le système éducatif français apparaît comme le meilleur pour un élève sur deux. Pour l'autre moitié, on en est loin. Ces élèves se divisent en deux ensembles. Une première partie, qui représente 15 à 20% d'une génération est en échec lourd. Mais ce qui est le plus surprenant, et le plus inquiétant, ce sont les 30 à 35% d'élèves pour lesquels on ne peut pas parler d'échec lourd, mais qui ont un parcours scolaire accidenté. Un tel écart entre ces élèves qui ne rentrent pas dans le moule et les 50% qui réussissent doit nous interpeller. Pour autant, notre système éducatif ne mérite pas d'être discrédité comme certains le font. » (Dépêche AEF n°76248). Voir également sa contribution à l'ouvrage synthétisant les travaux du HCEE, dans laquelle il dénonce le « génocide pédagogique » du redoublement (Forestier, in Forestier, Thélot, Emin 2007, p. 47). Le même discours est reproduit en septembre 2007 dans la revue *Sciences humaines*.

plus autant diffusé par la DEPP dans les différents espaces de dialogue qui entourent son activité (comités de pilotage d'outils d'évaluation nationaux, groupes de réflexion Pisa, interventions extérieures etc.). On assiste moins à une circulation top-down de cet argumentaire, d'un noyau dur du ministère (ministre, cabinet, direction de la DEPP) vers les partenaires extérieurs (médias, corps d'inspection, chercheurs, syndicats), qu'à sa mobilisation discontinue dans le débat public en fonction d'intérêts multiples. Deuxièmement, la réactivation de l'argumentaire obéit plus à des considérations politiques que scientifiques¹ (lutte interne au sein de l'OCDE, volonté de peser sur les réformes, réaction à la politique du ministre), ce qui induit une transformation sensible de son contenu (voir par exemple l'évolution de l'argumentaire 5 sur la structure de l'échantillon). Troisièmement, ces réactivations multiples suggèrent que l'argumentaire des biais constitue désormais en France une connaissance partagée sur Pisa, voire un rite de passage intellectuel nécessaire pour entrer dans le débat sur ce type d'enquête. Si cette connaissance circule de moins en moins régulièrement, elle constitue désormais un argumentaire disponible pour tout discours politique plus ou moins en prise avec la réalité des enquêtes internationales et du fonctionnement du système éducatif français.

5. 3 L'argumentaire de la gouvernance idéale : d'une expertise technique localisée aux préconisations politiques

A partir à la fois de ses rapports écrits (OCDE 2002, 2004 et 2007) et de communications orales lors des conférences qu'elle organise pour les publications des résultats de PISA ou lors d'interventions directes de ses experts (interviews avec journalistes, intervention à des colloques...), l'OCDE développe un argumentaire construit autour d'un modèle éducatif idéalisé qui va largement au-delà des enseignements techniques de son étude. Nous proposons de l'appeler l'« argumentaire de la gouvernance idéale », que cette gouvernance concerne le système éducatif dans son ensemble ou ses administrations et ses établissements.

Une partie de l'argumentaire est en effet en lien direct avec l'analyse de l'outil cognitif sur les acquis des élèves. L'OCDE insiste alors sur l'efficacité plus ou moins grande des systèmes éducatifs, avec un fort accent mis à partir de PISA 2006 sur les évolutions des pays. Celles-ci sont positives dans certains pays, en particulier ceux qui se sont réformés à la suite d'un choc PISA (comme en Pologne par exemple) et négatives pour

¹ C'est d'ailleurs comme cela que semblent l'avoir perçu les administrateurs de l'OCDE puisque ceux-ci ne tiennent apparemment pas compte du contenu des réserves méthodologiques énoncées par la DEPP, et ce même plusieurs années après leur formulation.

les autres, dont la France. On retrouve alors la thématique de la baisse du niveau, attachée à l'image de régression ou de déclin du système éducatif français, et ce non sans glorifier un âge d'or passé. L'OCDE insiste également sur la thématique de la difficulté scolaire et des inégalités scolaires d'origine sociale. L'accent est mis sur la diversité des capacités de reproduction sociale des écoles avec des pays modèles (les pays scandinaves et asiatiques) et des pays repoussoirs (Allemagne, Suisse, France...). L'OCDE développe alors un point crucial qui pourrait être rattaché à un idéal social-démocrate : l'égalité ne se fait pas au détriment de l'efficacité, c'est le contraire, les systèmes les plus égalitaires sont aussi les plus efficaces.

Mais au-delà de l'analyse stricte des résultats mis en évidence par l'outil cognitif, l'OCDE propose également une réflexion sur les politiques éducatives idéales, réflexion qui relève clairement de préconisations politiques (Mons 2008). Il s'agit de politiques au niveau de l'établissement (voir le mouvement de la « school effectiveness »), qui insistent sur l'importance d'un climat positif, de la discipline, des bonnes relations entre enseignants, élèves et parents afin de favoriser les apprentissages. Au niveau plus global de la mise en œuvre de politiques éducatives nationales, on observe le recours à des thématiques néolibérales peu étayées scientifiquement mais qui fondent l'argumentaire général de l'OCDE (autonomie des établissements, développement positif de l'enseignement privé). S'ajoutent des arguments apparemment davantage issus d'études empiriques (préconisations sur le collège unique, les bénéfices d'un enseignement individualisé etc.) et des arguments classiques en économie de l'éducation (comme l'absence de relations entre ressources et niveau d'efficacité d'un système).

Au total, ces préconisations sur les politiques éducatives dessinent un modèle éducatif idéal, modèle social-démocrate scandinave incarné en premier lieu par la Finlande. L'argumentaire de la gouvernance idéale croise donc des préconisations qui peuvent être rattachées à divers registres politiques : préconisations néolibérales (autonomie, développement du privé, absence de relations moyens et performances) ou social-démocrates (école unique, enseignement individualisé). Enfin l'OCDE développe plus largement la thématique du « choc PISA » : l'évaluation négative par l'outil de l'OCDE doit entraîner des réformes des systèmes éducatifs.

Comment cet argumentaire se traduit-il concrètement dans le débat public en France ? Progressivement, il prend la forme d'une liste de facteurs explicatifs (plus ou moins postulés) des résultats de la France à l'enquête Pisa, qui sont autant d'arguments pour améliorer la gouvernance de son système éducatif. Ces arguments sont soit tirés de

l'enquête Pisa telle qu'elle a été mise en œuvre en France ou à l'étranger¹, soit issus d'autres enquêtes comparatives, soit fondés sur le modèle éducatif idéal prôné plus ou moins explicitement par l'OCDE. Nous en donnons une version modélisée dans l'encadré qui suit.

Encadré 2. L'argumentaire de la gouvernance idéale, appliqué à la France : une version modélisée

Cet argumentaire se fonde en particulier sur les arguments suivants pour expliquer les résultats de la France à Pisa.

Au niveau du système éducatif dans son ensemble

1. **L'insuffisante autonomie des établissements** (plus celui-ci est autonome, plus il est susceptible d'organiser l'enseignement de façon efficace et adaptée aux réalités locales).
2. **Le caractère inéquitable du système éducatif français** (forte sélectivité de l'enseignement secondaire, effets pervers du redoublement etc.).
3. **Le caractère inefficace du système éducatif** (absence de liens entre l'augmentation des moyens et l'augmentation des résultats).
4. **Une action ciblée et intense en matière de soutien scolaire limitée.**

Au niveau de l'établissement et de son environnement

5. **Le malaise des élèves à l'école.**
6. **Le moral en baisse des enseignants.**
7. **Le climat plus ou moins porteur des établissements** (rôle décisif de l'implication du chef d'établissement dans la réussite de ses élèves).
8. **La faible association des parents dans la vie des établissements et la réussite des élèves.**

Comme pour l'argumentaire des biais, l'argumentaire de la gouvernance idéale, exposé ici schématiquement, évolue au fur et à mesure des sessions PISA, à la fois dans son contenu et dans les formes de mobilisation dans lesquelles ils s'incarnent (rapport de l'OCDE, interviews d'expert en direct etc.). Dans ce processus, en écho à l'argumentaire des biais, et plus globalement à l'évolution du débat public sur Pisa, on assiste à un tournant lors de la publication des résultats de Pisa 2003. Mieux relayé dans les médias, par ailleurs mieux incarné par quelques experts internationaux plus

¹ Rappelons que lors du cycle Pisa 2000, la France a refusé de publier les résultats du questionnaire de contexte relatifs aux caractéristiques des établissements et qu'elle a ensuite refusé d'administrer ce questionnaire au cours des sessions suivantes. Nous avons évoqué dans la section précédente (5. 2. 2) les raisons méthodologiques avancées par le ministère, raisons exposées publiquement lors de la polémique entre Claude Sauvageot et Andréas Schleicher en avril 2006. Par conséquent les arguments mettant en avant les effets positifs de certaines caractéristiques du fonctionnement des établissements ne peuvent être imputés aux conclusions de l'enquête sur la France à proprement parler, mais sont dans le meilleur des cas étayés par des exemples étrangers.

présents dans le débat public, l'argumentaire de la gouvernance idéale, expertise au départ technique, évolue sensiblement vers une série de préconisations politiques.

5. 3. 1 Une expertise technique à l'audience limitée (2000-2004)

Entre 2000 et 2004, l'argumentaire de la gouvernance idéale, tel qu'il est présenté dans le débat public français, se fonde principalement sur les conclusions immédiates de l'enquête Pisa 2000. Il est directement insufflé par les membres de l'OCDE, soit dans leur rapport, soit lors de communications officielles. Ceux-ci se limitent en général à une analyse technique des disparités de réussite des élèves selon les pays, même si dès le début l'argument social-démocrate selon lequel plus d'égalité (ou d'équité) génère plus d'efficacité est clairement affirmé. Si les médias dans leur ensemble accordent un traitement limité à cette nouvelle enquête internationale, l'argument social-démocrate est explicitement mentionné par l'agence de presse AEF¹. De même, les quelques titres de la presse écrite s'exprimant sur le sujet reprennent directement les facteurs déterminants de la réussite scolaire mentionnés dans le rapport (arguments 1, 3 et 5 en particulier, formulés de façon plus positive). Certains mentionnent même l'absence de corrélations entre les moyens et les résultats (argument 4)².

Toutefois, à l'exception de quelques membres du CERI qui utilisent parfois les résultats de Pisa 2000 pour lancer un « signal d'alarme »³ sur l'opinion négative exprimée par une part importante des élèves français sur leur école (argument 5), les membres de l'OCDE n'interviennent pratiquement pas de façon directe dans le débat public français, que ce soit dans les médias ou dans certaines arènes comme les séminaires de travail des syndicats ou des chercheurs.

¹ « OCDE: un bon niveau scolaire est compatible avec la recherche de l'équité sociale » (dépêche AEF n°22012 du 4 décembre 2001).

² Considération que l'on retrouve également dans une interview de Viviane Reding, alors commissaire européenne chargée de l'éducation et de la culture, accordée à l'agence AEF le 31 janvier 2002 (Dépêche n°23271).

³ Lors des "Entretiens Friedland", organisés le lundi 11 février 2002, par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris sur le thème "Enseigner demain, des enseignants qui innovent pour un métier qui change", à l'initiative de Jean-Pierre Boisivon, président de l'Institut de l'entreprise et directeur de la DEPP de 1987 à 1990, Jarl Bengtsson, directeur du CERI fait remarquer que les résultats de l'enquête PISA menée par l'OCDE montrent qu'il existe dans tous les pays une frange importante des élèves, entre 20 et 35% selon lui, qui ont une opinion très négative de l'école, y compris des élèves qui obtiennent de très bons résultats au test. Il y voit un "signal d'alarme". (Dépêche n°23576).

L'argumentaire de l'OCDE ne s'incarne à cette période que dans le cadre de citations ponctuelles émanant du rapport dans les médias, dans quelques supports de la littérature syndicale (qui reprennent la méthodologie et parfois l'argument social-démocrate). Enfin, il n'est volontairement pas repris par les décideurs politiques français, plus enclins à privilégier l'argumentaire des biais proposé notamment par la DEPP.

Cette situation change avec la publication des résultats de Pisa 2003. Fondé pourtant sur le même type d'argument, le discours des membres de l'OCDE devient plus politique (préconisations générales de politiques éducatives), tout en restant rattaché à des analyses factuelles de l'enquête (en tout cas pour la période 2004-2007). Ce changement s'accompagne d'une plus grande intervention de leur part dans les médias et auprès des acteurs du système éducatif, ce qui permet à l'argumentaire de la gouvernance idéale de circuler dans de nouveaux lieux.

5. 3. 2 Un diagnostic à des fins politiques de plus en plus diffusé (2004-2008)

Dans un contexte politique national et supranational propice à l'interrogation sur les indicateurs de résultats des systèmes éducatifs, on assiste à une plus grande couverture de l'argumentaire de la gouvernance idéale dans les médias. Les arguments 1, 2, 6, 7 et 8 sont particulièrement repris dans la presse écrite. L'agence de presse AEF, qui informe massivement les administrations du ministère et les responsables politiques du système éducatif, consacre une dizaine de dépêches à l'analyse détaillée de ces mêmes facteurs explicatifs, en retenant même des explications des résultats français fondées sur d'autres variables (comme le sexe). Des membres de l'OCDE comme Bernard Hugonnier ou Andreas Schleicher sont directement sollicités par les médias pour proposer un diagnostic du fonctionnement actuel du système éducatif et envisager des actions de remédiation¹.

Cette plus grande couverture médiatique a deux conséquences sur l'argumentaire de la gouvernance idéale proposé par l'OCDE. Première conséquence : sa circulation s'accélère. Plusieurs faits en attestent. Tout d'abord, les membres de l'OCDE assurent une plus large diffusion de cet argumentaire qu'au cours des périodes précédentes, et ce dans différents espaces de dialogue dans lesquels ils sont invités. En mai 2005, le

¹ Dans une interview accordée à l'AEF le 5 décembre 2004 par exemple, Andreas Schleicher, après avoir décrit de façon rassurante les intentions de l'OCDE (l'OCDE ne donne pas de conseil selon lui mais tend un miroir, il n'y a pas que le classement dans Pisa etc.), insiste sur l'incapacité des élèves français à utiliser leurs savoirs, à oser tenter, faire preuve d'initiatives. Il prétend ainsi que la loi d'orientation de 2005 va dans le bon sens, mais que tout ne se règle pas par la loi (dépêche AEF n°48727). Voir également la section 3.1.

Centre international d'études pédagogiques, organisme sous tutelle du ministère destiné à promouvoir l'enseignement du français et l'expertise française à l'étranger (notamment envers les pays en voie de développement) invite, en présence de Denis Meuret, chercheur à l'IREDU, et Richard Descoings, directeur de l'Institut d'études politiques de Paris, les responsables de Pisa pour l'Allemagne et la Finlande dans le cadre du « Forum international presse en éducation ». Ce forum, à l'initiative de la presse française, rassemble des journalistes spécialisés en éducation. Une séance est organisée sur les comparaisons internationales avec la présence d'Andrés Schleicher. Ce dernier insiste sur les difficultés inhérentes aux comparaisons de grande ampleur et décrit Pisa avant tout comme « un instrument à identifier des différences » (dépêche AEF n°52147). En septembre 2005, dans une interview accordée à l'agence AEF, Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'éducation à l'OCDE estime que la France soutient de plus en plus les comparaisons internationales, celles-ci intéressant plus qu'auparavant les décideurs et même les familles¹. Il insiste également sur le manque d'efficacité du système français (argument 4), donc sur la question des liens entre moyens engagés et résultats et sur le déséquilibre entre les moyens accordés au secondaire par rapport au supérieur (dépêche AEF n°55915)².

D'après nos interlocuteurs, Bernard Hugonnier intervient également à la même période auprès des syndicats d'enseignants, au niveau communautaire d'abord (réunions du Conseil syndical européen de l'éducation lors de la publication des résultats de Pisa 2003) puis au niveau national (venue au Snes-FSU). Si dans ce dernier cas, sa venue ne suscite pas une grande affluence aux dires de nos interlocuteurs, son message sur Pisa est en revanche clairement intégré par les dirigeants du SNPDEN, notamment

¹ « Qu'il s'agisse de la DEP[P] ou du cabinet du ministre, il y a désormais une totale reconnaissance de la validité des études internationales". "La France nous soutient de plus en plus et ce n'était pas le cas avant. Les ministres, les enseignants et les parents d'élèves s'intéressent désormais aux comparaisons internationales, conscients que l'OCDE est là pour apporter une aide et des éléments de réflexion aux décideurs." (Dépêche n°55915).

² Cet argument sera repris, un an plus tard (octobre 2006), dans un autre entretien accordé à cette agence. Bernard Hugonnier explique également les faiblesses de la France à Pisa par : le manque de soutien ciblé sur les élèves les plus faibles (argument 4), l'insuffisante production d'élites (pas assez d'étudiants au niveau master par exemple), la nécessité d'adapter l'offre d'enseignement dans la supérieur selon les débouchés réels du marché du travail et l'insuffisante autonomie des établissements (argument 1). (Dépêche AEF n°70619).

l'argument relatif aux effets de l'autonomie des établissements sur les résultats scolaires (argument 1)¹.

En mai 2006, c'est Xavier Darcos, alors ambassadeur de la France à l'OCDE, qui diffuse l'argumentaire de la gouvernance idéale de l'OCDE au sein de l'UMP, le parti de droite créé pour soutenir la candidature de Nicolas Sarkozy. Il insiste notamment sur le nécessaire accroissement de l'autonomie des établissements (argument 1, dépêche AEF n°61749). En septembre 2006, une interview croisée de Xavier Darcos et Bernard Hugonnier est proposée dans le numéro 3 de la *Revue des inspections générales*. Cette interview reprend la plupart des composantes de l'argumentaire de la gouvernance idéale (arguments 1, 2, 3, 4 et 8 en particulier) auxquels les protagonistes, invités à s'interroger sur les spécificités du modèle français à regard des études de l'OCDE, ajoutent : le nombre trop important d'élèves sortant sans qualification, l'insuffisant développement de l'élite scolaire, le besoin de formation permanente des établissements ou même les méthodes d'évaluation des enseignants en classe.

La tendance se confirme avec la publication des résultats de Pisa 2006. Le 4 décembre 2007, Bernard Hugonnier commente directement dans les colonnes de l'AEF les résultats de la France à Pisa. Il explique le faible niveau de la France en sciences par le fait que les élèves savent bien appliquer un raisonnement scientifique, mais pas utiliser leurs connaissances pour expliquer le monde qui les entoure. Il remarque que la France se trouve dans les systèmes éducatifs peu performants et très élitistes (argument 2) et que les résultats de la Finlande ne s'expliquent pas seulement par son faible taux d'immigrants. Il préconise enfin plusieurs solutions pour améliorer le fonctionnement du système éducatif français. Celles-ci renvoient à des arguments classiques (argument 2 sur l'absence d'équité, argument 3 sur l'absence d'efficacité) et à des arguments déjà

¹ « Pisa, on en parle d'une façon récurrente. Et comme ils intègrent maintenant l'établissement, les effets d'établissement, oui ça nous intéresse. Tant qu'ils étaient dans l'évaluation des compétences des élèves en littéracie machin, oui très bien, mais maintenant qu'il y a ça, oui ça nous intéresse beaucoup. (...) On a fait venir au dernier congrès Hugonnier pour nous expliquer un petit peu, faire des machins, nous montrer, parce que ça touche les établissements, notamment les questions d'équité.

Qu'avez-vous retenu par exemple ?

Ben que dans les établissements, c'était un facteur qui faisait des différences de performance dans les tests, ça c'est sûr. Et le degré d'autonomie des établissements. C'est pas seulement... ça a bien évolué Pisa. (...) Hugonnier, c'est un de nos partenaires. Il est vraiment d'une clarté, d'une expression. Il a tout un PowerPoint qu'il nous avait donné qui est extrêmement... Et quand il était venu nous présenter, il montrait que c'était extrêmement contextualisé » (Entretien avec un secrétaire général du SNPEN).

énoncés plus d'un an auparavant dans la *Revue des inspections générales*¹. En septembre 2008, Andreas Schleicher est explicitement interrogé par l'agence AEF sur les réformes nécessaires en France pour améliorer les performances du système éducatif. Là encore, il a recours à des composantes classiques de l'argumentaire de la gouvernance idéale (argument 1 sur l'autonomie des établissements, argument 4 sur le soutien scolaire)².

Autre signe d'une plus grande circulation de l'argumentaire, celui-ci est repris par des acteurs moins directement liés au ministère et à sa politique éducative immédiate. En mai 2005 par exemple, Alain Bournazel, chef de la Mission économique et financière de l'emploi et de la formation professionnelle du ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie prétend, dans une interview donnée à l'AEF, qu'il est désormais

¹ « Il faut tenter de faire évoluer les techniques d'évaluation des élèves souvent trop "sommatives" et pas assez "explicatives", trouver l'équité entre les différentes matières et ne pas favoriser l'enseignement d'une matière par rapport à une autre, ne pas procéder à une orientation scolaire précoce et ne pas nécessairement favoriser l'école privée. Il faut surtout "penser à améliorer le système avant de dépenser plus et s'attacher à la question du renouvellement des élites, primordiale partout et particulièrement en France", conclut-il. » (Dépêche AEF n°87927).

² « L'AEF: Selon vous, qu'est-ce qui pêche en France?

Andreas Schleicher: La manière de former et diriger le corps enseignant. Il faut mettre l'accent sur la formation des enseignants en proposant un développement professionnel au sein même des classes. Les enseignants doivent avoir accès aux bonnes pratiques. Il faut aussi arrêter d'envoyer les enseignants les moins expérimentés dans les endroits les plus difficiles, mais plutôt prévoir des primes intéressantes pour y attirer les meilleurs. Globalement, en France, les professeurs n'ont pas de bons salaires. Peut-être que réduire leur nombre serait une solution. Il faut trouver la meilleure combinaison. Ce que l'on observe, c'est que les pays les plus performants donnent plus de liberté et de responsabilités aux enseignants et au développement de politiques au sein de l'école. Les standards mondiaux montrent une tendance à imposer aux enseignants des objectifs à atteindre, tout en leur faisant confiance sur la manière de procéder. La comparaison internationale est utile, il faut s'en servir comme d'un terrain d'expérimentations.

L'AEF: Que pensez-vous des réformes en cours en France?

Andreas Schleicher: Réduire le nombre d'heures de cours dans la semaine est une bonne idée mais je m'interroge sur la solution de la semaine de 4 jours. Il le semblerait plus judicieux de réduire les journées sur 5 jours. Il faut également consacrer plus de temps au tutorat individuel et garder les classes de petites tailles. Quant aux cours de soutien, c'est bien qu'ils soient dispensés par les établissements. En France, on parle beaucoup de l'égalité des chances mais finalement l'éducation dépend de la richesse des parents qui ont les moyens de payer des cours particuliers à leurs enfants. » (Dépêche n°101479).

nécessaire d'évaluer la performance de la formation. Il cite Pisa sans développer plus précisément le contenu de cette enquête (dépêche AEF n°53317). Autre exemple de ce type, en février 2008, Thierry de Vulpillières, directeur des partenariats éducation chez Microsoft France, justifie dans une interview à l'AEF l'introduction nécessaire des technologies de l'information et de la communication en classe par la position de la France en bas de classement à Pisa. Il reprend explicitement l'argument 3 relatif au manque d'efficacité du système éducatif français et plaide pour un enseignement valorisant plus les compétences que les connaissances des élèves¹.

Deuxième conséquence, liée à la précédente, cette accélération de la circulation de l'argumentaire s'accompagne d'une transformation de son contenu. Cette transformation se traduit parfois par des vulgarisations qui trahissent plus ou moins fortement le contenu de l'enquête (comme lorsqu'on prétend par exemple que la France est en bas du classement effectué par l'enquête Pisa). Il se traduit principalement par la politisation de l'argumentaire de la gouvernance idéale. Le fait que la plupart des arguments avancés en plus de ceux qui sont mentionnés dans l'encadré 2 relèvent d'inférences politiques faiblement liées au contenu de l'enquête et qu'ils sont utilisés dans des discours explicitement dédiés à la formulation d'un diagnostic politique pour les décideurs en attestent.

Si l'argumentaire des biais tirait sa force de sa capacité à neutraliser, sur une base scientifique, toute tentative de comparaison internationale du modèle éducatif français, l'argumentaire de la gouvernance idéale quant à lui tire son influence croissante sur les décideurs de son caractère centripète, c'est-à-dire de sa capacité à fédérer autour d'un noyau dur provenant plus ou moins directement du contenu de l'enquête Pisa des arguments supplémentaires, tant scientifiques que politiques.

¹ « L'AEF: Peut-on vraiment introduire les TIC en classe?

Thierry de Vulpillières: Si on reste sur un mode de confrontation frontale avec 30 élèves face à un enseignant, la pertinence des TIC est marginale. La révolution du web 2.0 apporte la possibilité de travailler en groupe, de mettre l'accent sur les aspects collaboratifs, ce qui échappe à la structure magistrale. (...) La France est le pays qui a le plus d'heures de cours en Europe mais qui reste en fin de classement de l'étude Pisa. Cela demande une modification de l'organisation de la classe. La loi d'orientation sur l'école de 2005 donne droit à l'innovation avec la possibilité de construire un projet pédagogique en toute liberté, avec l'aval du rectorat. La réforme du socle des compétences constitue aussi un levier de changement permettant de montrer qu'en plus des connaissances à évaluer, il y a aussi les compétences. Reste la contrainte du baccalauréat dans sa forme actuelle, qui pourrait être enrichi d'autres éléments de mesure comme la prise en compte d'un projet pédagogique multidisciplinaire... » (Dépêche AEF n°92404).

Dans ce processus, le rôle joué par les membres de l'OCDE évolue sensiblement, passant de simples pourvoyeurs d'une expertise technique à celui de conseillers du prince médiatiques, comme en témoignent les réformes mises sur l'agenda ministériel par Xavier Darcos depuis son entrée en fonction en mai 2007 (mise en place d'un tutorat de soutien dans les établissements, diminution du nombre d'heures de cours dans les écoles primaires, réformes des programmes du primaire et de l'organisation de l'enseignement au lycée etc.).

En guise de conclusion

Pour conclure cette analyse de la réception de Pisa en France, il convient d'insister sur le fait qu'il **n'y pas eu en France de « choc Pisa »**, au sens d'une évolution convergente et brutale du débat public vers l'acceptation d'un ensemble de réformes dont l'enquête Pisa aurait montré la nécessité. Jusqu'en 2004, le débat sur Pisa est d'abord une affaire d'initiés, et ce notamment parce que le ministère a anticipé la communication officielle des résultats pour mieux en atténuer la portée et canaliser le débat public. Ce n'est qu'avec la deuxième session de Pisa qu'on assiste aux débuts d'un processus d'apprentissage collectif, notamment dans les médias et dans les réflexions des chercheurs et des inspecteurs généraux. 2006 marque sans ambiguïté un changement radical dans ce processus, les décideurs s'emparant explicitement de l'enquête et invitant par là tous les acteurs du débat public national à faire de même. En ce sens, **c'est bien un changement politique qui a conduit à un changement cognitif et non l'inverse.**

On peut dès lors s'interroger, à partir de cette étude de cas, sur les transformations des connaissances mobilisées dans l'action publique lors de la conception, de la mise en œuvre et de la réception d'un instrument de régulation internationale comme Pisa. Celui-ci est en effet fondé sur des connaissances particulières que sont la psychométrie, la statistique classique et, dans une moindre mesure, la didactique des disciplines (art de construire, dans des champs de connaissance particuliers, des items et des épreuves pédagogiques en lien avec les compétences que l'on souhaite évaluer). Ces connaissances étant inégalement distribuées dans le champ des chercheurs, experts et évaluateurs français (Pons, van Zanten 2008, Pons 2009), la réception de Pisa ne suscite pas une tradition de recherche prolongeant les questionnements suscités par cette nouvelle forme de connaissance mais au contraire la production d'un argumentaire particulier, l'argumentaire des biais, visant à neutraliser, sur la base d'une critique méthodologique, sa portée éventuelle. Ce n'est qu'avec un changement de contexte politique, au niveau national et supranational, que l'argumentaire des membres de l'OCDE perce dans le débat public, non sans altération de la signification première de l'enquête Pisa. La mise en œuvre même de cet instrument de connaissance s'accompagne donc d'une transformation des connaissances mobilisées et politiquement utiles aux décideurs. **Il y a donc un profond décalage entre les connaissances à l'origine de la conception de Pisa au niveau international et celles sur lesquelles se fondent les discours sur Pisa en France**, dans la mesure où ces dernières sont perpétuellement traduites par les acteurs en fonction de leurs intérêts politiques du moment, de leurs compétences et de leur identité professionnelle.

Bibliographie

Afonso N. (2008), *Guidelines for field research. Study on the Use and Circulation of Pisa at the National Level*. Know&Pol methodological report. Lisbon. February 2008.

Austin A. J. (1955), *How to Do Things With Words*. Oxford: Ed. J. O. Urmson.

Baudelot C. and Establet R. (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil.

Bautier E. Crinon J. Rayou P. and Rochex J-Y. (2006), Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête Pisa 2000, *Revue française de pédagogie*. 157, 85-103.

Blum A. and Guérin-Pace F. (2000), *Des lettres et des chiffres*. Paris: Fayard.

Bottani N. and Vrignaud P. (2005), *La France et les évaluations internationales*. National Report to the HCEE. Paris: HCEE.

Callon M. (1986), Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'année sociologique*. 36, 169-208.

Champagne P. (1991), La construction médiatique des malaises sociaux, *Actes de la recherche en sciences sociales*. 90, 64-76.

Conseil d'analyse de la société (2005), *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine de la discrimination positive*. Paris: La Documentation française.

Delvaux B. Mangez E. (2008), *Towards a Sociology of the Knowledge-Policy Relation*. Know&Pol Integrative Report of the Literature Reviews. Louvain. September 2008.

DEP (2001), Les élèves de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA), *Note d'information*. 01-52. December.

DEP (2002), Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale Premiers résultats de l'enquête PISA 2000, *Les Dossiers de la DEP*. 137. November.

DEP (2004), Les élèves de 15 ans. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003, *Note d'évaluation*. 04-12. December.

DEPP (2007a), L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences, *Les Dossiers de la DEPP*. 180. March.

DEPP (2007b), Les élèves de 15 ans. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006 en culture scientifique, *Note d'information*. 07-42. December.

DEPP (2008), L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en compréhension de l'écrit. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006, *Note d'information*. 08-08. January.

Forestier C. Thélot C. Emin J-C. (2007), *Que vaut l'enseignement en France*. Paris: Stock.

Kingdon J. W. (1984), *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Boston (Mass.): Little Brown.

Lascoumes P. (1996), Rendre gouvernable : de la « traduction » au « transcodage ». L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publiques, in CURAPP, *La gouvernabilité*. Paris: PUF. 325-338.

Leclerc J-M. (2003), Qui s'assemble se ressemble ?, *Education et management*. 24, 34-38.

Mangez E. (2008), *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris: PUF.

Meuret D. (2003), Pourquoi les jeunes français ont-ils à quinze ans à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ?, *Revue française de pédagogie*. 142, 89-104.

Mons N. (2004), Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimation théorique et justifications empiriques, *Revue française de pédagogie*. 146, 41-52.

Mons N. (2005), Doit-on former ou sélectionner les élites ? Une comparaison internationale des politiques éducatives, *Revue internationale d'éducation*. 39, 105-121.

Mons N. (2007a), *School Autonomy. Policies and Historical Background. Governance and Content*. Report for the European Commission. Bruxelles: Eurydice.

Mons N. (2007b), L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves, *Revue internationale de politique comparée*. 14, 3, 371-448.

Mons N. (2007c), *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF.

Mons N. (2008), Elites scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale, *Education et sociétés*. 21, 17-32.

Morlaix S. (2005), 'L'indice de SEN, outil de mesure de l'équité des systèmes éducatifs. Une comparaison à l'échelle européenne', paper presented in ADI conference, March 2005, [Available at <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/67/30/PDF/05007.pdf>]

OCDE (2002), *La lecture, moteur la lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. Paris: OCDE.

OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Paris: OCDE.

OCDE (2007), *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Paris: OCDE.

Padioleau G. (1982), *L'État au concret*. Paris: PUF.

Pons X. (2008), *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Les discours et les méthodes (1958-2008)*. PhD research. Paris: Sciences-Po. November 2008.

Pons X. (2009), *The French Contribution to the International Design of Pisa*. Know&Pol working note. Paris: OSC.

Pons X. and van Zanten A. (2007), *Knowledge Circulation, Regulation and Governance*. Know&Pol Literature Review. Paris: OSC. June 2007.

Pons X. and van Zanten A. (2008), *Mapping the Knowledge Producers on the French Education Sector. An Overview of the Evaluation and Expertise of the Education System*. Know&Pol Final Report. Orientation 1. Paris: OSC. February 2008.

Robin I. (2002), L'enquête pisa sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans: Trois biais culturels en question, *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 129, 65-87.

Robin I. and Rocher T. (2002), La compétence en lecture des jeunes de 15 ans : une comparaison internationale, *Données sociales 2002*. 93-101. Paris: INSEE.

Rocher T. (2003), La méthodologie des évaluations internationales de compétences, *Psychologie et psychométrie*. 24(2-3), 117-147.

Vrignaud P. (2006), La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ?, *Revue française de pédagogie*. 157, 27-43.

Young K., Ashby D., Boaz A., Grayson L. (2002), Social Science and the Evidence-Based Policy Movement, *Social Policy & Society*. 1(3), 215-224.

Annexes méthodologiques

Conception, passation et exploitation des entretiens

Pour cette recherche, nous avons effectué 30 entretiens auprès des acteurs qui participent à la mise en œuvre de Pisa en France et/ou qui interviennent fréquemment dans le débat public national entre 2000 et 2008, en privilégiant soit les acteurs politiques (décideurs, membres de cabinet, syndicats), soit les acteurs susceptibles de produire des connaissances en lien avec Pisa (évaluateurs nationaux, chercheurs) ou de les relayer (journalistes). Certains d'entre-eux ont été menés au cours d'enquêtes antérieures (Pons 2008). Le tableau suivant en donne la liste. Pour respecter l'anonymat de nos interlocuteurs, anonymat que nous avons été parfois amenés à garantir comme préalable à tout échange, nous ne mentionnons ni leur nom, ni leur sexe. De même dans ce tableau mais aussi dans le rapport, nous avons parfois été amenés à ne donner qu'un descriptif général de la fonction de nos interlocuteurs, afin de préserver cet anonymat.

<i>Fonction</i>	<i>Lien avec Pisa</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Lieu</i>	<i>Entretien enregistré</i>
Membre de la DEPP	Membre du Pisa Governing Board jusqu'en 2005	24/04/07	1h50	Bureau de l'interviewé	Oui
Chercheur en éducation	Membre de l'IREDU	05/10/07	1H30	Café	Oui
Chercheur en éducation	Membre de l'IREDU	12/10/07	1H	Bureau de l'interviewé	Oui
Chercheur en éducation	Membre de l'IREDU	12/10/07	1H35	Galerie d'art	Oui
Membre du cabinet du ministre	Ministre en fonction lors de la publication des résultats de Pisa 2000	Entre janvier et octobre 2008	-	-	Non
Membre du cabinet du Premier ministre	Conseiller aux questions d'éducation		-	-	Non
Directeur de la DEPP au ministère de l'Éducation nationale	Mise en œuvre de Pisa en France, communication des résultats		-	-	Non
Directeur de la DREIC au ministère de l'Éducation nationale	Direction d'administration centrale chargée des relations internationales	Entre janvier et octobre 2008	-	-	Non

Membre de la DREIC	Direction d'administration centrale chargée des relations internationales		-	-	Non
Chef de bureau de la DEPP	Bureau chargé des évaluations standardisées des acquis des élèves 2000-2007		-	-	Non
Chef de mission à la DEPP	Mission des relations internationales et européennes au sein de la DEPP, coordonnateur du réseau A INES		-	-	Non
Inspecteur général des Finances	Spécialisé dans le secteur de l'éducation		-	-	Non
Sous-directeur de la DEPP	Membre du Pisa Governing Board 2005-2008		-	-	Non
Chef de bureau de la DEPP	Bureau chargé des évaluations standardisées des acquis des élèves depuis 2007		-	-	Non
Journaliste de presse écrite	Quotidien généraliste		-	-	Non
Journaliste de presse écrite	Magazine généraliste		-	-	Non
Journaliste TV	Chaîne privée		-	-	Non
Journaliste radio	Radio privée		-	-	Non
Chercheur en éducation	Spécialiste de psychométrie	09-12-08	3H	Bureau de l'interviewé	Oui
Chef d'établissement	Spécialiste Pisa du SNPDEN	12-12-09	1H	Bureau de l'interviewé	Oui
Inspecteur général	Membre des groupes Pisa DEPP	16-12-09	1H	Bureau de l'interviewé	Oui
Inspecteur général	Membre du groupe des mathématiques de l'IGEN	19-01-09	1H	Bureau de l'interviewé	Oui
Chef de bureau adjoint de la DEPP	Membre du TAG 2005-2008	20-01-09	3H	Bureau de l'interviewé	Oui
Inspecteur général	Membre du groupe du premier degré de l'IGEN	28-01-09	1H30	Bureau de l'interviewé	Oui
Inspecteur	Membre du groupe	30-01-09	1H30	Entretien par	Non

général	science de l'OCDE			téléphone	
Chercheur en éducation	Membre du groupe OCDE sur la compréhension de l'écrit	06-02-09	1H30	Bureau à l'OSC	Oui
Enseignant-formateur	Spécialiste des questions d'évaluation pour le Snes-FSU	10-02-09	1H15	Domicile de l'interviewé	Oui
Inspecteur général	Contrôleur qualité pour l'OCDE	06-03-09	1H15	Bureau de l'interviewé	Oui
Inspecteur général	Membre des groupes Pisa de la DEPP	06-03-09	1H15	Bureau de l'interviewé	Oui
Inspecteur général	Contrôleur qualité pour l'OCDE	18-03-09	1H10	Entretien par téléphone	Non

Lorsqu'ils n'ont pu être enregistrés, ces entretiens ont été pris en note sur l'instant. Quand ils ont été enregistrés, ils ont été intégrés dans des tableaux permettant une analyse chrono-thématique (pour un exemple, voir Pons 2008, p. 905). A ces entretiens semi-directifs s'ajoutent parfois des entretiens informels et des observations conduits principalement par Nathalie Mons, dans la mesure où ses problématiques de recherche et ses activités d'expertise l'ont conduite à échanger avec certains décideurs et responsables du ministère.

Les entretiens semi directifs ont été menés sur la base de grilles *ad hoc*, construites selon le profil de nos interlocuteurs. Toutefois, plusieurs axes revinrent dans pratiquement tous les entretiens : le contexte dans lequel notre interlocuteur a été amené à entendre parler de Pisa ou à l'évoquer, son rôle éventuel en France et au niveau international dans la mise en œuvre de Pisa, la réception de l'enquête par les membres de l'organisation à laquelle il appartient, l'utilisation de l'enquête dans ses activités, les enseignements qu'il en a tirés et ses interventions éventuelles dans le débat public.

Recherches documentaires

Recherches sur les publications des chercheurs

Outre les publications que nous avons été amenés à consulter dans le prolongement de nos recherches, nous avons interrogé pour cette enquête plusieurs bases de données bibliographiques en indiquant Pisa dans le moteur de recherche, soit dans le titre, soit

dans le contenu des documents quand cela était possible¹. La base PERIOD de l'IREDU recense les articles de périodiques reçus à l'IREDU, depuis 1993. Article@inist est le catalogue des Articles et Monographies du Fonds INIST (L'Institut de l'information scientifique et technique du CNRS). Il permet de consulter les catalogues de l'Institut de l'Information Scientifique et Technique pour retrouver la référence d'un article, d'une revue, d'un ouvrage, d'un rapport ou d'un congrès. Près de 8 millions de notices bibliographiques sont référencées, avec une mise à jour quotidienne. HAL-SHS (Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société) est une archive ouverte qui se présente comme une bibliothèque numérique recevant et diffusant les productions intellectuelles de la Recherche dans les disciplines des sciences humaines et sociales. Enfin la base en ligne ERIC (the Education Resources Information Center), sponsorisée par l'Institut de sciences de l'éducation du département américain de l'éducation permet d'accéder directement en ligne au contenu de plus de 1.2 millions de références bibliographiques. Pour cette dernière base, nous avons limité nos recherches aux papiers évoquant et Pisa et la France.

Recherches sur les publications des syndicats, des partis et de certains sites enseignants

Les recherches sur les publications des syndicats, des partis et de quelques sites à destination des enseignants ont été menées par Jeremy Pouille, ingénieur en sciences sociales effectuant actuellement un master professionnel en sciences de l'éducation et visaient à recenser les documents évoquant Pisa et à distinguer les grands types d'usages cognitifs ou politiques qui en étaient faits. Elles se fondent essentiellement sur les documents disponibles sur Internet, auxquels s'ajoute une recherche à partir des numéros de *l'Université syndicaliste*, journal du Snes-FSU, publiés entre 2000 et 2007, recherche effectuée dans le cadre de l'orientation 1. Le tableau suivant résume pour chaque site le type de document trouvé et la période couverte.

Acteurs	Adresses	Références	Dates
PEEP	www.peep.asso.fr	Doc en ligne	Mai 2008
	www.peep-galois.fr	« points de vue 92 »	Janvier 2008
	http://peepcamus.com	Doc en ligne	2007
	http://peep.sarreguemines.free.fr	Doc en ligne	Avril 2008
FCPE	http://www.eduquerensemble.fr	Doc en ligne	Octobre 2006
	http://www.fcpe.asso.fr	Doc en ligne	Septembre 2007, Mai 2008

¹ Nous tenons à vivement remercier Mme Sylvie Gervreau, responsable du centre de documentation de l'IREDU pour son aide précieuse.

	http://www.fcpe94.ouvaton.org	Doc en ligne	Décembre 2007
	www.fcpe95.com	Doc en ligne	Post pisa 2003
Café pédagogique	www.cafepedagogique.net	Docs en ligne	Novembre à décembre 2007 (11)
CRAP	http://www.cahiers-pedagogiques.com	« Actualités éducatives »	n°431mars2005 n°459janvier2008 n°460février2008 n°464juin2008
		« Cahiers pédagogiques »	n°438décembre2005 n°469janvier2009
Maison des enseignants	http://lamaisondesenseignants.com	Docs en ligne	Avril 2003 à Janvier 2008 (11)
FSU	http://www.fsu.fr	« Pour »	n°123octobre2007 n°126janvier2008
	http://institut.fsu.fr	Docs en ligne	2001, Septembre 2003
SGEN-CFDT	http://cfdt-alpviv.org	Doc en ligne	Septembre 2007
	www.inegalites.fr	Doc en ligne	Novembre 2008
	http://www.sgen-cfdt-provencealpes.org	Doc en ligne	Décembre 2007
	www.sgen-cfdt.org	Docs en ligne	Février 2004 (2)
	http://sgen-alsace.org	Doc en ligne	Mai 2008
SNALC	http://pagesperso-orange.fr/snalc.nantes/	« Nouvelle série (Nantes pays de la Loire) »	n°4Mai 2007
	http://www.snalc.fr	« Quinzaine universitaire »	n°1273mai2007
		Doc en ligne	Post pisa 2006
	http://www.snalcrennes.org	« Nouvelle série »	n°34décembre2007
	http://pagesperso-orange.fr/snalc-versailles	Doc en ligne	Octobre 2008
SNES	www.snes.edu	« US Mag »	n°662janvier2008 n°656septembre2007
		Docs en ligne	Février2007, Décembre2007
SNPDEN	www.snpden.org ou www.snpden.net	« Direction »	n°155janvier2008(2) n°125janvier2005 n°157avril2008(2)

SNUipp	http://www.snuipp.fr	Docs en ligne	2004,2008,2007 (2), Décembre 2007(2), juin 2006
	http://84.snuipp.fr	Doc en ligne	Septembre 2007
SUD	http://sudeducalsace.info	« Journal de la fédération SUD Education »	n°27Mars2008
	http://www.sudeducation.org	Docs en ligne	Janvier2007, novembre2008
	www.sudeducation66.org	« Journal de la fédération SUD Education manche »	n°46janvier2008
		Doc en ligne	Juin2006
	http://sudeducation29.infini.fr	Doc en ligne	Octobre 2007
	http://sudeducation75.org	« Journal de la fédération SUD Education Paris »	n°214juin2008
UNSA	http://www.unsa-education.org	Docs en ligne	Juin2007, Juin2006, Novembre2005, Avril 2005, Décembre2004, Décembre2007, Septembre2007
	http://sien.unsa-education.org	« Unsa education brèves »	n°7Décembre2007
	http://www.se-uns.org	Doc en ligne	Juin2008
	www.cafepedagogique.net	Doc en ligne	Décembre 2007
	http://pagesperso-orange.fr/se-uns45	Doc en ligne	Décembre2007
	http://educpol.over-blog.com	Doc en ligne	Mai 2008
UMP	http://www.u-m-p.org	Docs en ligne	Février2006, Non daté,
	http://www.conventionsump.org	Doc en ligne	Février2006
	http://www.ump.assemblee-nationale.fr	Docs en ligne	Juillet2008, Mai 2008
	http://www.ump-senat.fr	Doc en ligne	Avril 2008
PS	http://www.senateurs-	Doc en ligne	Janvier 2004

	http://ps38-vercors.parti-socialiste.fr	Doc en ligne	Avril 2006
	http://desirsdavenir76.over-blog.com	Doc en ligne	Décembre 2007
	http://www.democratie-socialisme.org	Doc en ligne	Octobre 2007
	http://lalettredejaures.over-blog.com	Doc en ligne	Juin 2008

Les revues de presse

Pour analyser aussi bien le traitement de Pisa par les médias que l'évolution du débat public sur cet instrument dans son ensemble, nous avons croisé trois types de revues de presse. Nous avons tout d'abord interrogé l'agrégateur de presse française PRESSÉD depuis le centre de documentation de l'ESEN. PRESSÉD recense à ce jour près de 71 millions articles, communiqués, dépêches, scripts et annonces publiés par les organes de presse français. Les requêtes ont porté sur une sélection de titres de la presse nationale quotidienne (le *Figaro*, *l'Humanité*, *la Croix*, *Libération*, *Le Monde*, *les Echos*), de la presse quotidienne régionale (*l'Alsace*, *la Dépêche*, du *Midi*, *Ouest-France*, *Le Progrès*, *Sud-Ouest*, *La Voix du Nord*) ainsi que sur la presse hebdomadaire (*L'Express*, *Marianne*, *Le Monde Diplomatique*, *le Nouvel Observateur* et *Le Point*). La recherche a été effectuée à partir des mots clefs « PISA » et la combinaison des mots clefs « enquête internationale » et « acquis des élèves », sur des articles parus entre novembre 2001 et janvier 2009.

Cette recherche nous a donné une première liste d'articles publiés dans les journaux régionaux et nationaux, liste que nous avons recoupée avec les revues de presse effectuées par l'agence de presse AEF (voir plus loin) et un dossier de presse effectué par une attachée de presse du ministère de l'Éducation nationale que la DEPP a bien voulu mettre à notre disposition. Ce dossier de presse, relativement complet sur Pisa 2000, très précis sur Pisa 2003 mais très peu renseigné sur Pisa 2006, nous a permis d'intégrer ponctuellement le traitement de Pisa dans certaines radios et chaînes télévisées. Au final, le corpus de journaux comprend 20 titres, dont les principales caractéristiques sont mentionnées dans le tableau suivant.

	Décembre 2001	Entre Pisa 2000 et Pisa 2003	Décembre 2004	Entre Pisa 2003 et Pisa 2006	Décembre 2007	Après Pisa 2006
Presse nationale						
<i>Aujourd'hui en France</i>	Oui	Non	Oui	Non	Oui	
<i>Le Figaro</i>	Oui		Oui	Oui	Oui	Oui
<i>Le Monde</i>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<i>Libération</i>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<i>L'Humanité</i>	Oui				Non	Non
<i>La Croix</i>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Presse nationale spécialisée						
<i>Les Echos</i>	Non		Oui		Oui	
<i>La Tribune</i>	Non		Oui		Oui	
<i>Le Monde de l'éducation</i>	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Presse quotidienne régionale						
<i>L'Alsace</i>	Non	Non			Oui	Oui
<i>La Dépêche du Midi</i>	Non	Non			Oui	
<i>Ouest-France</i>	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
<i>Le Progrès</i>	Non	Non		Oui	Non	Non
<i>Sud-Ouest</i>	Non	Non	Oui		Oui	Oui
<i>La Voix du Nord</i>	Non	Non	Oui		Oui	Non
Presse nationale hebdomadaire						
<i>L'Express</i>	Non	Oui	Oui		Oui	Non
<i>Marianne</i>	Non				Non	Non
<i>Le Monde diplomatique</i>	Non				Non	Non
<i>Le Nouvel Observateur</i>	Non		Oui	Oui	Oui	Oui
<i>Le Point</i>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Nombre de journaux impliqués	7	6	14	9	16	10
Nombre total d'articles	10	17	19	40	16	38

L'exploitation des dépêches AEF sur PISA

D'après le moteur de recherche de l'AEF, 351 dépêches publiées par l'agence entre mai 1999 et janvier 2009 (inclus) mentionnent PISA (dans le titre ou dans le contenu de la dépêche). À titre de comparaison, il y en a 36 pour PIRLS (depuis avril 2000), 16 pour TIMSS (depuis avril 2000) et 198 pour l'IEA (depuis octobre 1998).

Certaines dépêches ont dû être retirées pour des erreurs d'indexation (par exemple : « Jean PISAny-Ferry », doublons de dépêches, dépêches sur l'enseignement supérieur ou l'emploi et la formation ne mentionnant pas Pisa) ou des répétitions (dépêches récapitulatives hebdomadaires). Le tableau suivant résume les dépêches prises en compte, selon la classification adoptée par l'AEF et l'encodage effectué par les journalistes de l'agence.

Nombre et type de dépêches d'après le moteur de recherche de l'AEF

Type de dépêches*	Nombre total de dépêches sur la période	Nombre de dépêches retirées	Nombre de dépêches ajoutées	Total
Revue de presse	154	45	11	120
Actualités	140	38	8	110
En bref	2	0	0	2
Interviews	6	0	0	6
Analyses, expertises	24	10	0	14
Chiffres, statistiques	3	0	0	3
Publications, rapports	15	0	0	15
Textes officiels	7	7	0	0
Total	351	100	19	270

Toutefois, cette répartition et quelques discussions informelles avec certains journalistes de l'agence révèlent que ces derniers n'ont dans les faits guère le temps de toujours indexer leurs dépêches dans les multiples catégories prévues par le moteur de recherche. Cela explique l'importance de la catégorie « actualités », qui de fait regroupe pratiquement toutes les dépêches qui ne sont pas fondées sur des revues de presse et qui font part d'une information nouvelle, quelle que soit sa forme et son origine (communiqué, interview, rapport, réaction dans le suivi d'une réforme etc.).

C'est pourquoi nous avons constitué deux corpus : les dépêches qui sont de simples revues de presse (154 au départ, environ 44 %, proportion qui n'est pas propre au sujet puisqu'on la retrouve dans d'autres cas comme la laïcité) et les autres, le plus

souvent dites d'actualité (140 sur les 197 restantes) donc publiées dans la continuité du débat public sur Pisa. Nous avons donc refusé de construire une catégorie explicitement dédiée au type de dépêches. Par ailleurs, certaines dépêches sont fondées sur des revues de presse et ne sont pas mentionnées dans cette catégorie. Elles ont été reclassées. Enfin, certaines dépêches récapitulatives mentionnaient des dépêches qui n'étaient pas présentes initialement dans les sorties données par le moteur de recherche. Ces dernières ont donc été intégrées. Au final, nous disposons de deux corpus, l'un comprenant 120 dépêches de revues de presse, l'autre 150 dépêches de contenu.

Pour exploiter ces dernières, nous avons été amenés à construire plusieurs variables, dont voici la liste détaillée.

Corpus 1 (revue de presse)

- NumDep : numéro de la dépêche
- Mois : mois de la publication, numéroté de 1 (mai 1999) à 117 (janvier 2009)
- Echo : nombre d'envois par e-mails + nombre de lectures en ligne au 24 février 2009
- PressFra : revue de la presse française
- Pressint : revue de la presse internationale
- QuotG : médias quotidiens généralistes français (presse écrite, radio, TV etc.)
- MagG : médias hebdomadaires ou mensuels généralistes français (magazine, émissions TV etc.)
- Presspe : médias français spécialisés en éducation (*Lettre de l'éducation, Monde de l'éducation* etc.)

Corpus 2 (dépêches de contenu)

- NumDep : numéro de la dépêche
- Mois : mois de la publication, numéroté de 1 (mai 1999) à 117 (janvier 2009)
- SurPisa : dépêche spécifiquement consacrée à Pisa
- CitPisa : dépêche mentionnant Pisa
- Echo : nombre d'envois par e-mails + nombre de lectures en ligne au 24 février 2009
- Loc : locuteurs, qui parle sur ou de Pisa ?
 - 0 : AEF, pas de locuteur
 - 1 : OCDE
 - 2 : MEN (hors évaluateurs officiels)
 - 3 : DEP(P)
 - 4 : Inspecteurs généraux
 - 5 : Enseignants (syndicats, sauf dans deux dépêches sur l'ouvrage de Paul Robert sur la Finlande)
 - 6 : Chefs d'établissement
 - 7 : Chercheurs académiques
 - 8 : Parents d'élèves (associations)
 - 9 : Acteurs internationaux hors OCDE
 - UE x9,
 - UNESCO x2,

- UNICEFx2,
 - IEA,
 - EPICE,
 - ESHA
- 10 : Autres
 - INSEEx3,
 - SARKO (x2),
 - ministre Allemand x2,
 - StatCan sur Pisa 2000,
 - C. Ball à OCDE,
 - intervenants étrangers à Desco,
 - CAS,
 - M. éducation de Microsoft,
 - resp Pisa Polonais,
 - fonctionnaire de Bercy,
 - Conseil d'analyse de la société,
 - chercheur allemand,
 - chercheurs suédois
- Supdif : support de diffusion de l'information
 - 0 : communiqué de presse, site Internet, publication officielle
 - 1 : article de presse
 - 2 : conférence de presse
 - 3 : interview (formelle ou non)
 - 4 : rapports, enquêtes, recherches publics
 - 5 : colloques, séminaires
 - 9 : autres
 - convention UMP x2,
 - conférence pdce Fse UEx2
 - voyage de presse,
 - Darcos à F. Culture,
 - Darcos au Sénat.
- Usecog : type d'usage cognitif de Pisa
 - 0 : pas d'usage cognitif
 - 1 : simple citation dans une démonstration
 - 2 : description du programme (architecture institutionnelle, principaux choix de conception. Ex : « Pisa évalue les élèves de 15 ans »)
 - 3 : mention du classement et des écarts de classement
 - 4 : description et analyse des résultats (mise en relation des différentes compétences, énoncé de facteurs explicatifs, recours à d'autres comparaisons etc.)
 - 5 : analyse de la méthodologie (et éventuellement de ses effets sur les résultats)
 - 6 : analyses secondaires à partir des données Pisa
 - 9 : autres
 - rapport de séjour de Meuret,
 - proposition d'une méthode alternative par le RERPESE,
 - analyse de l'effet de Pisa sur le débat public en Allemagne
- Usepol : type d'usage politique de Pisa
 - 0 : pas d'usage politique
 - 1 : simple référence dans un discours
 - 2 : position de principe
 - 3 : établissement d'un diagnostic politique sur le fonctionnement du système éducatif

- 4 : inférence politique (imputation, légitimation etc.)
- 9 : autres
 - utilisation de la comparaison internationale pour réactiver des questions d'équité,
 - conditionner l'entrée de certains pays dans l'UE,
 - prophétie politique