

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

GOUVERNANCE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES



ÉTUDE DE CAS

De l'adaptation au contexte à la fabrication du
contexte : une étude de cas de PISA en Inde

#CCI_GOUVERNANCE

MARS 2022

DE L'ADAPTATION AU CONTEXTE À LA FABRICATION DU CONTEXTE : UNE ÉTUDE DE CAS DE PISA EN INDE

Radhika GORUR
Deakin University

Joyeeta DEY
University of Melbourne

Ben ARNOLD
Deakin University

Mars 2022

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Gorur, R., Dey, J. & Arnold, B. (2022). *De l'adaptation au contexte à la fabrication du contexte : une étude de cas de PISA en Inde*. Paris : Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Gouvernance des politiques éducatives**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Auteurs :
Radhika Gorur
Joyeeta Dey
Ben Arnold

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en mars 2022.

Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Introduction	5
I. Pénétrer l'appareil bureaucratique : l'incrustation de PISA	8
II. Se préparer à PISA : une métamorphose instantanée	11
A. L'échantillonnage : un pays des « <i>garçons d'abord</i> » ?.....	11
B. Mobiliser l'appareil administratif.....	13
C. Réussir PISA, ou réussir à PISA ?.....	13
D. Un assortiment frénétique de réformes pédagogiques.....	14
Conclusion	17
Bibliographie	19

Introduction

La première expérience de participation de l'Inde au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mené par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dans le cycle 2009+, a été un désastre. Les deux États indiens participants, Himachal Pradesh et Tamil Nadu, ont terminé aux trois dernières places (sur 74 entités participantes) pour la lecture, les mathématiques et les sciences. Cette situation était si embarrassante pour un pays qui bénéficiait de l'attention du monde entier en raison de sa réussite économique, qu'il a rapidement balayé les résultats sous le tapis (Gorur & Addey, 2021). Les résultats ont été très peu discutés au sein du gouvernement ou parmi les universitaires et même les ONG – et le peu qu'il y a eu s'est évaporé assez rapidement (Chakraborty, Mølsted, Feng & Pettersson, 2019). Elle n'a provoqué que peu de remous, même dans les médias habituellement bruyants. En effet, sur le site web du ministère des Ressources humaines et du Développement (MHRD - le ministère qui contrôlait le portefeuille de l'éducation), on ne trouve aucune trace de la participation de l'Inde à PISA 2009 (Chakraborty, Mølsted, Feng & Pettersson, 2019 ; Pizmony-Levy, Doan, Carmona & Kessler, 2018).

Après tout le travail accompli par le Département pour le développement international (DFID), la Banque mondiale et l'Union européenne (UE) pour cajoler l'Inde afin qu'elle participe au PISA, obtenir l'accord des deux États et former une série de personnes pour mener à bien les activités statistiques, administratives et psychométriques nécessaires au déploiement du PISA en Inde, le pays a laissé passer l'occasion d'analyser les résultats et de tirer des enseignements de l'expérience (Gorur & Addey, 2021). L'Inde pourrait tout aussi bien ne pas avoir participé au PISA 2009, pour toute la différence que cela a fait. Le gouvernement indien s'est abstenu de participer aux cycles suivants, affirmant que les élèves indiens avaient obtenu de mauvais résultats parce que le PISA n'était pas adapté au « contexte indien » :

Les raisons de la mauvaise performance ont été analysées et il a été observé que la nature des questions/items posées dans les tests PISA sont sans contenu et principalement basées sur des applications qui nécessitent des informations sur les noms internationaux, les marques, les marques déposées, les produits, etc. avec lesquels les étudiants indiens, en particulier les étudiants des zones rurales, ne sont pas familiers. (Lok Sabha, 2014, p. 37)

Mais en janvier 2018, le gouvernement indien a annoncé qu'il « mettait fin au boycott » et qu'il participerait à PISA 2021 (qui se tiendra désormais en 2022, en raison des perturbations du calendrier dues à la COVID-19). Cette décision a été présentée comme une conséquence des négociations avec l'OCDE :

Selon des sources du ministère, l'OCDE, lors de la réunion de Paris, était représentée par Andreas Schleicher, qui est le directeur de la direction de l'éducation et des compétences, et il a accepté la condition que les questions du test utilisent des noms, des termes et des situations que les étudiants indiens connaissent bien. (Chopra, 2018)

À la suite de ces négociations, l'OCDE a accepté d'apporter des modifications à l'instrument de test afin que « les candidats au test ne rencontrent pas de noms peu familiers comme Bob ou de fruits comme l'avocat dans le test » (« OECD agrees to tweak », 2018). Maintenant que le test serait plus étroitement adapté au « contexte indien », divers responsables se sont dits confiants que l'Inde obtiendrait de très bons résultats cette fois-ci. Selon un communiqué de presse relatif à la signature

du protocole d'accord entre l'Inde et l'OCDE, le ministre indien du développement des ressources humaines « espérait que l'Inde s'en sortirait bien et s'assurerait une bonne position dans le classement général » (ministère de l'Éducation, 2018).

Réussir le test PISA a été déclaré une question de fierté. Le président du *Central Board for Secondary Education* (CBSE) a souligné que la « performance de l'Inde dans le test PISA implique la réputation et le prestige de notre nation » (« *Schools should move* », 2019). L'administration de Chandigarh, le territoire de l'Union qui participera à PISA 2021, a décrit la signature de l'accord entre le GoI et l'OCDE comme « un jour historique dans l'histoire académique du pays » (*Department of Public Relations Chandigarh*, 2019) et les hauts fonctionnaires de Chandigarh ont « félicité le département de l'éducation (de Chandigarh) [...] d'avoir été choisi par le MHRD, le gouvernement indien, pour ledit test » (*ibid*).

Malgré cette apparente confiance, puisque les bons résultats à PISA sont désormais « une question de fierté », les autorités indiennes ne laissent pas les choses au hasard. Pour s'assurer que l'Inde obtienne des résultats plus respectables que ceux de PISA 2009+, le gouvernement met en place une série de mesures telles que la sélection des territoires et des écoles les plus performants pour la participation (plutôt que de prendre un échantillon représentatif du pays) et l'engagement d'une préparation intensive des élèves et des enseignants. En d'autres termes, alors même que PISA est adapté au contexte indien, l'Inde s'adapte elle-même pour être « de classe mondiale » et correspondre à l'image d'un bon élève de PISA. Le « contexte indien » est lui-même conçu pour correspondre aux valeurs et aux attentes de PISA.

Mais l'Inde n'est pas la seule à se concentrer sur l'ingénierie du contexte. En réponse à la confirmation de la participation de l'Inde au cycle 2021, Andreas Schleicher, directeur de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, a déclaré que PISA avait tiré d'importantes leçons de PISA 2009+ en Inde, où le processus avait été précipité et le test avait été « mis en œuvre sans beaucoup de contextualisation » (Edwards, 2019). Depuis lors, il a déclaré que l'on s'était davantage attaché à « adapter l'évaluation au contexte éducatif, social et culturel des pays » (Banchariya, 2019a). La « contextualisation » et l'« adaptation » visent ici à garantir une influence durable sur les politiques et les pratiques éducatives indiennes, et à maintenir l'engagement de ce pays à participer à PISA. Comme l'a expliqué un fonctionnaire de l'OCDE :

La leçon que nous avons tirée [de l'expérience de l'Inde 2009+] est la suivante : Il ne suffit pas de leur fournir le renforcement des capacités et le soutien nécessaires pour qu'ils mettent en œuvre l'évaluation avec succès. Vous devez être présent et aider le pays à collaborer à l'analyse des résultats, à l'élaboration d'un rapport national, et vous devez également être présent avec le ministre, avec le ministère, lorsqu'ils présentent ces résultats. (OCDE, extrait d'entretien)

La participation continue de l'Inde au programme PISA est essentielle aux ambitions de l'OCDE de devenir plus pertinente au niveau mondial. Alors que, très tôt, l'OCDE s'est vantée que les nations participant à PISA représentaient 90 % du PIB mondial (OCDE, 2007), la déclaration des Objectifs de développement durable [ODD] des Nations unies en 2015 et l'accent mis au niveau mondial sur les nations à faible revenu ont rappelé que 90 % du PIB mondial était concentré dans un petit groupe de nations, et que PISA n'était pas pertinent pour une grande partie de la population mondiale. Avec le projet pilote PISA pour le développement (PISA-D) qui s'est achevé en 2019 (Auld, Xiaomin & Morris, 2020 ; Gorur, Sørensen & Maddox, 2019), l'OCDE a créé de nouveaux instruments PISA pour les

« contextes à faible revenu » – et cherche maintenant activement à étendre sa présence pour devenir géographiquement plus étendue et donc plus pertinente au niveau mondial.

Il est donc tout à fait dans l'intérêt de l'OCDE de s'assurer que l'Inde s'engage à continuer à participer à PISA. En plus d'essayer de rendre le PISA plus adapté au contexte des pays à faible revenu en utilisant les instruments du PISA-D (voir la section suivante pour plus de détails), l'OCDE (et la Banque mondiale, qui finance la participation de l'Inde au PISA) s'engage également dans une forme « d'ingénierie du contexte » en intégrant le PISA au cœur des processus administratifs et bureaucratiques de la gouvernance de l'éducation en Inde.

Ainsi, alors même que l'Inde « fabrique le contexte » par le biais d'un échantillonnage sélectif et en adaptant le programme d'études, la pédagogie et l'évaluation à la philosophie et aux approches préconisées par l'OCDE, l'OCDE fabrique également les contextes techniques, institutionnels et politiques de l'Inde pour s'assurer que l'Inde s'engage pleinement dans PISA. Alors que l'Inde s'efforce d'obtenir de bons résultats pour renforcer sa réputation sur la scène mondiale et que l'OCDE s'efforce de garantir la participation continue de l'Inde pour renforcer la pertinence de PISA, l'objectif central consistant à obtenir des données rigoureuses pour éclairer les politiques et améliorer les résultats des élèves pourrait dérailler.

Dans cet article, nous nous concentrons sur ces deux types « d'ingénierie du contexte ». Dans la section suivante, nous démontrons comment l'OCDE s'est insérée dans l'appareil institutionnel de la nation pour limiter les chances de l'Inde de boycotter PISA et d'effacer toutes les preuves de sa participation en cas de mauvais résultats, comme elle l'avait fait auparavant. Nous décrivons ensuite l'approche à multiples facettes adoptée par le ministère de l'Éducation pour obtenir de bons résultats au PISA. La discussion finale explore les implications de ces développements, y compris la manière dont ils éclairent notre compréhension de la contextualisation en tant que nouvelle stratégie de réforme durable.

Nos données comprennent une série d'articles de presse et d'annonces gouvernementales sur le programme PISA en Inde. Elles s'appuient sur notre travail dans le cadre de plusieurs projets précédents, qui comprenait des entretiens avec des experts du programme PISA et du programme PISA-D, ainsi qu'avec des responsables de l'OCDE, de l'UNICEF et de la Banque mondiale. Nous nous inspirons également de manière sélective de travaux antérieurs sur PISA et PISA-D, ainsi que de recherches sur les réformes de l'éducation, l'évaluation et la responsabilité en Inde.

I. Pénétrer l'appareil bureaucratique : l'incrustation de PISA

La pertinence du contexte est une question clé pour les évaluations comparatives à grande échelle. L'affirmation selon laquelle PISA a fait une concession spéciale en contextualisant les questions du test pour qu'elles conviennent à l'Inde a permis à ce pays de sauver la face et de mettre fin à son « boycott » du PISA. Mais transformer des avocats en mangues pour rendre les questions du test plus significatives pour les participants fait partie de la pratique courante de contextualisation de PISA. La validité et la comparabilité de ces évaluations dépendent de cette contextualisation ; les questions des tests sont adaptées pour garantir qu'elles présentent la même demande cognitive partout. Le PISA a élaboré des protocoles étendus et détaillés pour une série de processus, notamment l'échantillonnage, les tests sur le terrain, la traduction, etc. Étant donné que les experts locaux sont les mieux placés pour savoir ce qui est approprié au contexte, il incombe au centre national, géré par la nation participante, d'adapter et de traduire PISA pour son propre pays, bien que tous les changements qu'il propose soient examinés par un contractant de l'OCDE afin de garantir que les traductions et les adaptations respectent les normes très strictes imposées par PISA.

Mais au-delà de la suppression de noms peu familiers comme « Bob » et du remplacement des avocats par des mangues, le test PISA que l'Inde effectuera cette fois-ci est sensiblement différent de celui qu'elle a effectué dans le cadre de PISA 2009+. Elle utilisera les instruments du test PISA-D. Étant donné que, dans les pays à faible revenu, une grande partie des participants au test se situent au niveau le plus bas (niveau 1), au lieu d'être répartis uniformément entre les six niveaux de performance, le PISA-D comprend un plus grand nombre de questions aux niveaux 1 et 2, divisant le niveau 1 en 1a, 1b et 1c. De cette façon, la participation à PISA permettrait d'obtenir une compréhension plus nuancée de la performance des élèves. Les enquêtes de base ont également été adaptées pour refléter les conditions de vie des pays participant au PISA-D, qui sont très différentes de celles des pays de l'OCDE. Le PISA-D était un exercice unique, mais les instruments développés pour le PISA-D font désormais partie de la série d'offres PISA, comme la version papier-crayon du PISA, à laquelle l'Inde participera, tandis que l'ancien « PISA ordinaire » est désormais proposé sous forme d'évaluation informatisée.

Outre les changements apportés aux instruments d'enquête, l'une des principales conditions à remplir pour participer à PISA-D était que les pays acceptent une analyse des besoins en matière de capacités et un plan de développement des capacités réalisés par une agence désignée par l'OCDE. L'analyse des besoins comprenait un examen de l'infrastructure administrative et bureaucratique, de l'architecture électronique et physique pour des communications et un stockage sécurisé des documents PISA, de la qualité des dossiers existants tels que les données sur les inscriptions des élèves, etc. Le plan de développement des capacités élaboré à partir de cette analyse a détaillé chaque processus - y compris le nombre de réunions qui auraient lieu, où et quand, les personnes qui participeraient à ces réunions, les ordres du jour des réunions, le contenu des ateliers prévus, et d'autres questions liées au développement des capacités techniques du personnel concerné et aux aspects pratiques de la mise en œuvre du plan. Il précisait quelle agence ou quel bureau du pays hôte serait impliqué et de quelle manière (Addey & Gorur, 2020 ; Gorur & Addey, 2021)

Plus important encore, un soutien important a été fourni à la nation tout au long du processus – avant, pendant et après la réalisation du test, jusqu'à la publication des résultats (Addey & Gorur, 2020). Pour élaborer les rapports nationaux une fois les résultats connus, des représentants des pays participant au programme PISA-D se sont rendus à Paris, où ils ont travaillé ensemble pendant trois mois sous la

direction de l'OCDE. Un modèle a permis aux chefs de projet nationaux et à d'autres personnes de remplir plus facilement le rapport.

Mais cet exercice ne se résumait pas à une analyse technique – il s'agissait également d'un processus d'ingénierie politique. Gorur et Addey (2021) rapportent comment un acteur clé du PISA-D a expliqué le processus :

Nous avons donc passé environ trois heures avec chaque pays à examiner en particulier le chapitre 6, les implications politiques, et à suggérer des moyens de progresser [...]. Ainsi, dans chaque cas, nous avons demandé à nos équipes, qui est le propriétaire de ce message politique clé ici, quelle partie du ministère, quelle partie du gouvernement va être responsable de faire avancer les choses, nous leur avons demandé de trouver un nom, qui est le chef du département des enseignants, le responsable du programme d'études, le chef de l'administration, qui est le propriétaire ? (Extrait d'interview de l'OCDE, tel que cité par Gorur & Addey 2021, p. 81)

L'objectif était de s'assurer que les personnes susceptibles de saborder l'engagement continu de la nation dans PISA soient convaincues à l'avance, avant que l'embargo ne soit levé et que les résultats ne soient révélés au monde. Ainsi, il y aurait plus de chances d'ancrer durablement PISA dans la nation.

Ce « renforcement des capacités » est désormais considéré comme essentiel pour garantir que les nations qui viennent d'entrer dans l'orbite de PISA s'engagent à long terme et intègrent les processus et les résultats de PISA dans leurs systèmes nationaux d'évaluation et leurs politiques. L'OCDE a passé un contrat avec l'*Australian Council for Educational Research* pour qu'il apporte son soutien aux pays qui viennent d'entrer dans l'orbite de PISA et qui participent à PISA 2021, dont l'Inde. Cette fois-ci, des institutions clés telles que le CBSE, l'autorité nationale chargée des examens de l'enseignement secondaire, et le *National Council for Education, Research and Training* (NCERT), ainsi que le *Chandigarh's State Council for Education Research and Training* (SCERT) sont profondément impliqués dans la mise en œuvre de PISA. Le CBSE est désormais le centre national chargé de l'ensemble de l'exercice de mise en œuvre de PISA.

Comme l'a expliqué un expert de l'OCDE, le centre national est une institution d'une importance cruciale pour l'ancrage durable de PISA :

C'est le centre national, c'est sa raison d'être. C'est le foyer institutionnel de l'évaluation [...]. Une grande partie du renforcement des capacités consiste à construire cette institution, en tant que centre d'expertise et centre de compréhension, sur la façon de mesurer l'apprentissage, d'analyser les résultats, puis d'utiliser les résultats pour l'élaboration des politiques et ensuite pour obtenir plus de poids dans la sphère de l'élaboration des politiques. (Extrait d'interview de l'OCDE, tel que cité dans Gorur & Addey, 2021, p. 73)

En complément, la Banque mondiale s'est engagée à accorder un prêt de 500 millions de dollars au gouvernement indien pour le programme STARS (*Strengthening Teaching-Learning and Results for States Program*). Ce projet vise, entre autres, à réorganiser fondamentalement l'infrastructure d'évaluation en Inde :

Conformément à l'objectif de développement durable pour l'éducation (SDG 4), le programme contribuera à produire de meilleures données sur les niveaux d'apprentissage en améliorant l'enquête nationale sur les acquis scolaires (NAS). La participation de l'Inde à l'enquête PISA est

une décision stratégique historique du gouvernement indien, qui souhaite obtenir des données sur les niveaux d'apprentissage de l'Inde par rapport au reste du monde. STARS aidera l'Inde à franchir cette étape majeure. (Banque mondiale, 2021)

Allant bien au-delà du simple financement de la participation de l'Inde à PISA, le programme STARS mettra en place des infrastructures bureaucratiques et techniques pour encourager l'alignement des enquêtes sur l'éducation au niveau des États et au niveau national sur l'approche basée sur les compétences de PISA. Il mettra en place des programmes de formation des enseignants et réorganisera les programmes scolaires et le matériel d'évaluation (y compris les examens de fin d'études). Elle créera des cellules d'évaluation spéciales au niveau national et des États, dont le personnel sera formé à l'évaluation basée sur les compétences et à la théorie de la réponse aux items (IRT) afin de mieux les aligner sur les approches techniques et philosophiques de PISA. Le *National Achievement Survey* (NAS) de l'Inde est encouragé depuis des années à s'aligner davantage sur PISA en utilisant des approches basées sur les compétences et l'IRT, et le programme STARS vise à aligner davantage le NAS sur le PISA, de sorte que, même si PISA n'est mené qu'une fois tous les trois ans, il est canalisé en permanence par les programmes, les évaluations et les pédagogies « pisafiés » de l'Inde.

Ainsi, le programme PISA et les approches d'apprentissage et d'évaluation basées sur les compétences qui l'accompagnent sont en train de s'ancrer profondément dans les systèmes bureaucratique et politique de l'Inde. La pénétration du système bureaucratique garantit que, contrairement à PISA 2009+, un changement de gouvernement ou un mauvais résultat à PISA n'annule pas toute l'influence accumulée si soigneusement.

C'est dans ce contexte que l'Inde revient dans l'arène PISA. Pour sa part, l'Inde a vu monter une vague de ferveur nationaliste, stimulée par les récits triomphalistes et les slogans motivants de son Premier ministre populiste. Un mauvais résultat au PISA serait très gênant pour l'Inde. Pour éviter cela, elle a lancé une vaste gamme de réformes de son programme d'études, de sa pédagogie et de son évaluation dans les sites sélectionnés pour participer à l'enquête PISA afin d'améliorer les performances. C'est à cet aspect de "l'ingénierie du contexte" que nous nous intéressons dans la section suivante.

II. Se préparer à PISA : une métamorphose instantanée

Le gouvernement indien semble croire que si l'Inde devait repasser le test PISA aujourd'hui – même la version « contextualisée » – même les élèves les plus performants auraient besoin d'une formation intensive pour réussir. La fierté de la nation étant en jeu, un certain nombre d'initiatives ont été mises en œuvre avec le soutien de diverses institutions pour faire en sorte que les élèves indiens soient parfaitement préparés à PISA. Aux niveaux national et infranational, différents départements, agences, fonctionnaires, écoles et enseignants ont été invités à entamer la préparation. Toute une série d'activités, allant de l'élaboration de plans, de cadres, de manuels et de lignes directrices à la création de nouvelles « cellules » d'experts et de mentors pour les enseignants, ont été lancées.

Au niveau international, des organisations non gouvernementales, des organisations techniques et des organisations à but non lucratif ont collaboré avec le gouvernement indien pour lancer les préparatifs. Les expériences et les meilleures pratiques des pays « très performants » ont été recherchées. L'OCDE a également facilité les échanges d'apprentissage entre pairs entre l'Inde et les pays PISA plus expérimentés et a aidé l'Inde à développer une stratégie pour s'engager et communiquer avec une variété d'actionnaires tout au long du projet. Le programme *Russian Education Aid Development* (READ), un partenariat entre la Banque mondiale et le ministère russe des Finances, a joué un rôle important dans ces préparatifs. Lors d'une visite d'étude à l'OCDE en octobre 2018, READ a permis aux responsables du gouvernement indien « d'être exposés aux éléments de test, aux modèles de test, à l'analyse et aux normes de rapport de PISA » (*Russian Education Aid for Development* [READ], 2021). READ a également soutenu le MHRD dans la diffusion et la communication des résultats du NAS révisé et a organisé des ateliers de renforcement des capacités pour les enseignants indiens sur les indicateurs d'apprentissage et les descripteurs de performance utilisés pour le NAS et le PISA. Plus récemment, READ a coordonné un atelier de partage des connaissances à Singapour afin que les spécialistes de l'Inde puissent apprendre l'impact que les actions politiques et les systèmes d'évaluation du PISA ont eu au Vietnam, à Singapour et en Indonésie (READ, 2021).

A. L'échantillonnage : un pays des « garçons d'abord » ?

PISA est une enquête basée sur un échantillon et sur les écoles qui a été conçue pour les nations de l'OCDE où la plupart des jeunes de 15 ans sont scolarisés. Cependant, dans les pays à revenu moyen et faible, un grand nombre d'enfants de 15 ans ne sont plus scolarisés au niveau secondaire (OCDE, 2016). Ainsi, même si l'échantillon de participants aux tests PISA était constitué de tous les jeunes de 15 ans scolarisés en Inde, l'importante cohorte d'enfants non scolarisés ne serait pas représentée dans les données PISA.

Mais même au-delà des exclusions structurées par les protocoles PISA, l'Inde a créé ses propres exclusions, sélectionnant soigneusement ses participants au PISA en vue d'obtenir le résultat le plus favorable. Pour PISA 2021, sur les 260 millions d'enfants répartis dans 1,5 million d'écoles en Inde, 5 250 élèves de 150 écoles seront évalués en lecture, en mathématiques et en sciences. Il s'agit d'élèves d'écoles publiques, d'écoles subventionnées, d'écoles privées non subventionnées et d'écoles du gouvernement central dans le territoire de l'Union de Chandigarh, ainsi que d'élèves inscrits dans les systèmes scolaires du gouvernement central Kendriya Vidyalaya Sangathan (KVS) et Navodaya Vidyalaya Samiti (NVS) dans toute l'Inde.

Il s'agit d'un échantillon très sélectif et faussé. Dans le système éducatif très inéquitable de l'Inde, il existe de très grandes variations entre les États et à l'intérieur de ceux-ci en ce qui concerne les niveaux de réussite indiqués dans l'ENA. Chandigarh fait partie des États les plus performants en matière de NAS. En 2016-2017, il était classé deuxième (après le Kerala) pour les performances globales en matière d'éducation (NITI Aayog, 2019). Les performances moyennes des élèves de Chandigarh en mathématiques (71 %) et en langues (76 %) sont nettement supérieures aux performances moyennes nationales des élèves dans ces matières (63 % et 67 % respectivement). Il existe également de grandes différences de qualité entre les neuf différents types d'écoles en Inde. Certaines écoles, comme les Ashramshalas qui accueillent les enfants Adivasi, sont largement négligées, tandis que d'autres, comme les écoles KVS et NVS ont des procédures d'admission très sélectives et reçoivent un financement bien plus important et un soutien institutionnel spécialisé (Vasavi, 2019). Sen (2016) qualifie cette nature stratifiée du système scolaire de « pays des garçons d'abord », où un petit nombre de garçons, pour la plupart issus de familles aisées et disposant d'un capital social, ont accès à une grande éducation, tandis qu'un large pourcentage de la population ne dispose même pas des commodités les plus élémentaires, y compris l'accès à une éducation d'un niveau même basique.

En sélectionnant Chandigarh et les écoles KVS et NVS pour participer au PISA, l'Inde a offert comme « échantillon » la crème de la cohorte plutôt qu'un échantillon représentatif de la nation. Les résultats basés sur le test de cet échantillon sélectionné ne peuvent pas fournir d'informations sur le système éducatif en Inde. Toutefois, cet échantillon sélectif donne à la nation les meilleures chances de réussir à PISA. PISA 2021 semble être une question de présentation plutôt que de représentation.

L'OCDE, cependant, ne semble pas s'inquiéter de la nature sélective de l'échantillon :

Interrogé sur le fait de savoir si Chandigarh et les écoles KVS et NVS sélectionnées par l'Inde pour les tests PISA offraient une image précise du système éducatif du pays, le fonctionnaire de l'OCDE (Schleicher) a déclaré qu'il n'y avait "aucune attente" que les premiers résultats représentent l'ensemble du pays, ajoutant que l'échantillon serait progressivement élargi, tout comme ils l'ont fait en Chine, où davantage de provinces ont rejoint le test PISA. (Edwards, 2019)

Toutefois, le fait de permettre aux pays de sélectionner l'échantillon de cette manière est l'une des principales différences par rapport aux processus initiaux de PISA. Selon Rajnish Kumar, directeur du département de l'éducation scolaire au MHRD, l'Inde a pris exemple sur la Chine :

Les KV et JNV ont été sélectionnés pour la première phase uniquement parce qu'ils font partie du système scolaire du gouvernement central. Comme nous n'avons pas participé à PISA depuis longtemps, il est difficile de gérer toutes les écoles du pays en même temps. Nous avons choisi l'UT de Chandigarh sur la base d'un certain nombre de facteurs, dont la facilité de reproduction, tout comme la Chine avait choisi Shanghai pour sa première évaluation PISA. (cité dans Banchariya, 2019b)

Cette flexibilité a été introduite pour inciter certaines nations à participer à PISA – notamment la Chine, qui n'a initialement administré PISA qu'à Shanghai, une ville exceptionnellement riche qui n'était en aucun cas représentative de l'ensemble de la Chine.

B. Mobiliser l'appareil administratif

Chandigarh est un territoire de l'Union qui ne dispose pas de sa propre législature locale et est directement administré par le gouvernement central. Toutes les écoles KVS et NVS sont également gérées de manière centralisée et sont sous le contrôle du ministère de l'éducation. Alors que, pour PISA 2009+, le gouvernement central a dû travailler avec les gouvernements des États de l'Himachal Pradesh et du Tamil Nadu, le choix d'un territoire de l'Union et d'écoles gérées centralement a permis de rationaliser l'administration et d'exercer un bien meilleur contrôle fédéral sur la préparation et la mise en œuvre.

Profitant du fait que toutes les entités participant au PISA relevaient du MHRD (et plus tard, du ministère de l'éducation), une impressionnante machinerie administrative a été mobilisée pour préparer les élèves, les enseignants et les écoles à participer au PISA. Aux côtés de diverses organisations internationales, un large éventail d'acteurs au niveau national a entamé les préparatifs. Les administrateurs en charge des écoles KVS et NVS et des écoles de Chandigarh, ainsi que les responsables du CBSE et du NCERT ont tous assumé des rôles clés dans les préparatifs au niveau local. Il s'agit notamment de la formation de comités de planification, de l'organisation de sessions de formation et de l'introduction de nouvelles ressources.

Une cellule de suivi, avec des équipes aux niveaux de l'école, de la région et du pays, a été mise en place pour planifier, exécuter et suivre les préparations PISA dans les écoles du KVS (Kendriya Vidyalaya Sangathan, 2019). À Chandigarh, une équipe composée du secrétaire à l'éducation, du directeur de l'enseignement scolaire et de membres de comités d'experts en la matière a été mise en place pour suivre et inspecter les initiatives PISA dans les écoles. L'administration de Chandigarh a également constitué neuf autres comités pour encadrer, superviser et inspecter les écoles publiques dans le cadre de leur préparation à PISA (Mehta, 2019).

C. Réussir PISA, ou réussir à PISA ?

Comme indiqué précédemment, le PISA a mis au point une série de protocoles très stricts pour garantir que sa validité et sa comparabilité ne soient pas sacrifiées. Une condition essentielle pour maintenir ces caractéristiques sacrées du PISA est que les élèves ne soient pas préparés à l'avance à passer le test. C'est pourquoi, à l'exception de quelques exemples, les éléments du test ne sont pas publiés sur une plateforme ouverte. Comme l'affirme PISA :

L'objectif de l'évaluation PISA est de mesurer les niveaux de littératie dans les domaines de contenu. Une familiarisation préalable avec le matériel de test, ou un entraînement au test, dégradera fortement la cohérence et la validité des données. (OCDE, 2021, p. 13)

Cependant, l'un des arguments avancés pour écarter les résultats de PISA 2009+ était que les élèves n'étaient pas familiers avec le format de PISA, comme remplir des bulles pour indiquer la bonne réponse, etc. En écartant les résultats de PISA 2009+, un haut fonctionnaire de la Banque mondiale a fait valoir que la méconnaissance du test entraînait des résultats invalides et qu'en préparant les élèves à PISA 2022, on obtiendrait un reflet plus précis de l'apprentissage des élèves (Banque mondiale, notes d'entretien). Ainsi, selon l'argument, la préparation augmenterait, plutôt que de compromettre, la validité des résultats.

La préparation de l'Inde à l'enquête PISA 2021 est toutefois allée bien au-delà d'une simple familiarisation des élèves avec le format du test. Parmi les exigences préparatoires énumérées dans le manuel des enseignants du KVS intitulé « *Preparing the Ground for PISA* », on peut citer les suivantes, qui reviennent sans doute à « enseigner en fonction du test » :

- Les élèves doivent avoir connaissance de l'enquête PISA. Une sensibilisation à ce sujet doit être diffusée parmi les élèves ;
- Les résultats d'apprentissage doivent être conçus de manière à ce qu'ils répondent aux tests de type PISA ;
- Les enseignants doivent être formés à l'approche PISA ;
- Dans l'emploi du temps, des modifications doivent être apportées pour inclure certaines périodes d'orientation de type PISA ;
- Des fiches de travail par semaine et par mois peuvent être conçues pour orienter les élèves vers PISA ;
- On peut donner aux élèves la possibilité de s'entraîner sur des items de test basés sur PISA ;
- Les élèves peuvent également avoir la possibilité de préparer des items de test de type PISA.

Il reste à voir si ces préparations amélioreront ou non les résultats de PISA, mais la tentative même d'obtenir de meilleurs résultats par le biais de ces préparations semble aller à l'encontre de l'objectif de se faire une idée précise du système. Plutôt que de s'attacher à bien faire PISA – c'est-à-dire à suivre toutes les spécifications techniques pour obtenir de bonnes données – l'objectif, semble-t-il, a surtout été de réussir à PISA. Un retour d'information régulier, un suivi et un plan d'action doivent être assurés à tous les niveaux et une évaluation appropriée peut être tentée à intervalles réguliers (Kendriya Vidyalaya Sangathan, 2019, pp. 17-18).

D. Un assortiment frénétique de réformes pédagogiques

L'OCDE affirme que PISA est une « évaluation fondée sur l'application » qui teste la capacité des jeunes de 15 ans à appliquer ce qu'ils savent. Les questions sont basées sur des scénarios qui demandent aux élèves de démontrer leurs connaissances dans des situations inédites. Le type d'apprentissage censé préparer les élèves à réussir ce type d'évaluation – décrit diversement comme l'apprentissage fondé sur l'enquête, l'apprentissage fondé sur les compétences, les compétences du 21^e siècle, etc. – est souvent opposé à l'apprentissage par cœur, stéréotype associé aux systèmes scolaires orientaux, y compris le système indien. La participation à l'enquête PISA est présentée comme un moyen pour l'Inde de se libérer de l'apprentissage par cœur et d'évoluer vers un apprentissage et une évaluation basés sur les compétences.

Andreas Schleicher a souligné l'importance de passer à un apprentissage basé sur les compétences dans les écoles indiennes. En ce qui concerne la participation de l'Inde à PISA, il a déclaré que « le monde ne récompense plus les gens uniquement pour ce qu'ils savent – Google sait tout – mais pour ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent » (« *PISA will help India* », 2019). Il a ajouté que, puisque cette transformation est « difficile à mettre en œuvre dans les salles de classe, car elle nécessite une manière très différente d'apprendre et d'enseigner », PISA aiderait l'Inde à « comprendre comment cela se passe dans la pratique » (« *PISA will help India* », 2019).

Le gouvernement indien s'est rallié à cet argument. Selon Shagun, un portail du gouvernement indien pour améliorer l'éducation scolaire :

Les résultats de la participation de l'Inde à l'enquête PISA contribueront à introduire des réformes des examens fondées sur les compétences dans le système scolaire et à faciliter l'abandon de l'apprentissage par cœur. Le CBSE et le NCERT seront impliqués tout au long du processus PISA. (PISA-INDIA, 2021)

Les enseignants sont déjà formés, presque du jour au lendemain, à une soupe d'alphabet époustouflante d'approches pédagogiques qui entrent dans les catégories de l'apprentissage centré sur l'enfant et de l'apprentissage basé sur l'application. L'administration du KVS a organisé des ateliers de formation PISA de deux jours dans les principales villes, auxquels ont participé 652 enseignants et directeurs d'école. Le SCERT de Chandigarh a collaboré avec le CBSE et des contractants internationaux pour assurer la formation de 1 500 enseignants de matières sur « l'apprentissage expérientiel du cadre PISA », la « pédagogie » et la « formulation des items PISA en sciences, en mathématiques et en langue » (Mehta, 2019 ; Mishra, 2019). En outre, des groupes d'experts en la matière formés par le CBSE ont depuis dispensé des formations à tous les enseignants de Chandigarh. Chandigarh a également introduit une application pour soutenir le développement professionnel des enseignants pour PISA 2021. Cette application, « ChalkLit », fournit aux enseignants les « outils, les ressources et la formation » pour les aider à améliorer leur enseignement (Singh, 2019). La plateforme propose des modules de formation échafaudés, des contenus de programme (activités, exemples et idées fausses) et des possibilités d'apprentissage entre pairs.

Les écoles de Chandigarh ont également fait appel à la *Khan Academy*, un site Web de tutorat en ligne, pour former les directeurs, les enseignants et les élèves à de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans certaines écoles, une période de cours par semaine a été consacrée à des séances de travaux pratiques dans le laboratoire informatique à l'aide du matériel de la *Khan Academy*. Une liste des choses à faire et à ne pas faire a été remise aux enseignants par le département de l'éducation de Chandigarh. Cette liste comprend des éléments tels que « créer un environnement animé » et conseille aux enseignants de ne pas se moquer des élèves qui ont « fait quelque chose d'idiot » (« *Chandigarh: Teachers given list of dos & don'ts* », 2019).

Dans son manuel de préparation au PISA destiné aux enseignants, l'administration du KVS encourage les enseignants à se concentrer sur la définition et la réalisation des résultats d'apprentissage. Il est proposé aux enseignants d'introduire un certain nombre de « styles d'enseignement », notamment « l'apprentissage en spirale », « l'apprentissage intégré », « l'apprentissage par l'expérience » et « la préparation des élèves à faire face aux situations de la vie réelle » [sic]. Le document détaille les nouvelles pratiques d'évaluation, notamment l'intégration des questions PISA dans les évaluations sommatives semestrielles et le recours à des évaluations formatives régulières (Kendriya Vidyalaya Sangathan, 2019).

Bien que cette activité frénétique visant à recycler les enseignants dans de « nouvelles » pédagogies telles que l'apprentissage centré sur l'enfant et l'apprentissage basé sur l'application soit considérée comme stimulée par PISA, l'Inde a toujours valorisé et expérimenté de telles pédagogies. Si ces pédagogies ne sont pas systématiquement utilisées dans la majorité des écoles, elles ne sont en aucun cas inconnues des experts en éducation du pays et des décideurs politiques. Par exemple, le système Nalli Kalli, mis en œuvre par le gouvernement de l'État de Karnataka depuis 1995, est une expérience marquante d'apprentissage joyeux et centré sur l'enfant. Le cadre national des programmes scolaires de l'Inde prend également une position ferme en faveur de l'apprentissage joyeux, de l'expression

créative et de l'accent mis sur la compréhension plutôt que sur l'apprentissage par cœur, comme l'illustre cet extrait :

Au stade pré-primaire, tout apprentissage se fait par le jeu plutôt que par une communication didactique. Plutôt que d'apprendre par cœur la séquence des nombres, les enfants doivent apprendre et comprendre... Encourager les enfants à utiliser le langage pour exprimer librement leurs pensées et leurs émotions, plutôt que de manière prédéterminée, est extrêmement important à ce stade et aux stades ultérieurs. (NCERT, 2005, p. 44)

Toutefois, ces réformes sont désormais encouragées par de nouveaux modes et méthodes, notamment des technologies basées sur des applications pour la formation des enseignants, telles que ChalkLit, et l'utilisation de « salles de classe intelligentes » conviviales dans les écoles publiques.

Quoi qu'il en soit, l'idée que les questions PISA sont conçues pour récompenser les penseurs créatifs et les apprenants basés sur l'enquête a également été contestée. Faisant valoir que les participants d'Asie de l'Est à PISA - Shanghai, la Corée, Hong Kong, Taïwan, Singapour et d'autres nations qui encouragent les réponses chorales et la mémorisation - obtiennent systématiquement de bons résultats au PISA, Komatsu et Rappleye (2017) démontrent que les exigences cognitives des questions du test PISA, censées être « basées sur l'application », ne sont pas différentes des questions basées sur le programme scolaire de TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Studies*).

On peut soutenir que, que la transformation en une nuit des écoles participant à PISA se traduise ou non par de meilleurs résultats à PISA 2021, l'attention et les ressources consacrées à ces écoles seront probablement bénéfiques aux enseignants et aux élèves dans l'immédiat. Mais en ce qui concerne les enseignements à tirer de PISA, la préparation concentrée peut donner une image biaisée même des systèmes scolaires inclus dans PISA, sans parler des systèmes de la nation dans son ensemble. Par conséquent, les données récoltées dans le cadre de PISA pourraient ne pas fournir d'enseignements utiles pour l'Inde (pour un argument selon lequel PISA pourrait en fait induire les politiques en erreur, voir Gorur & Wu, 2015). Toutefois, cela n'a peut-être pas d'importance, car ni l'OCDE ni l'Inde n'attendent les résultats du PISA pour déterminer la nature de la réforme nécessaire. Au contraire, ils avancent à toute vapeur avec une série de réformes avant même que le test ne soit effectué.

Si les réformes requises sont prédéterminées, on peut se demander pourquoi l'Inde devrait participer à PISA. Pourquoi ne pas s'épargner l'anxiété, l'embarras éventuel et toutes les dépenses liées à la participation au PISA alors que les « leçons du PISA » sont déjà déterminées ?

Conclusion

L'objectif déclaré de la participation aux évaluations internationales est de recueillir des données rigoureuses sur l'état du système scolaire dans un pays donné. Le manque de données a été cité à maintes reprises par les agences mondiales de développement comme le principal obstacle à la réalisation de l'ODD4 (Gorur & Arnold, 2021). En raison de l'importance accordée à la production de bonnes données, de nombreux pays du Sud reçoivent une aide financière pour participer au programme PISA ou à d'autres programmes de mesure coûteux. Pourtant, paradoxalement, la rigueur de ces exercices semble être sacrifiée trop facilement, les pays étant autorisés à ne désigner que la meilleure partie de leur population pour participer, puis à les préparer à des exercices rigoureux qui vont expressément à l'encontre des directives, et qui produiraient des résultats biaisés et inutilisables.

De plus, les changements substantiels institués par le biais de l'ingénierie contextuelle renversent l'idée d'une « réforme basée sur des preuves », les réformes étant poussées avant même que les preuves PISA aient été générées. Étant donné que l'un des objectifs supposés de ces évaluations est une compréhension fine des spécificités des performances éducatives du pays afin de permettre des réformes adaptées au contexte, il est ironique que ces idées de taille unique soient mises en œuvre de manière préventive. Non seulement en Inde, mais dans le monde entier, malgré tous les efforts déployés pour générer des données, les réformes prévues semblent prédéterminées. L'OCDE a généralisé des modèles de pédagogies appréciées élaborés dans une série de publications, notamment « Mesurer l'innovation dans l'éducation, 2019 », par rapport auxquels elle suit les progrès des nations (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019). Peut-être que se concentrer sur l'encouragement de l'adoption de « bonnes pratiques » sans soumettre les nations à l'anxiété et aux dépenses liées aux tests des étudiants pourrait être une stratégie plus productive pour les réformes éducatives mondiales.

La stratégie « d'ingénierie contextuelle » par laquelle l'OCDE et la Banque mondiale exercent une influence sur l'Inde peut être considérée comme une élaboration des processus de dénationalisation conceptualisés par Saskia Sassen (2003). Alors que, typiquement, le travail des acteurs mondiaux a été conceptualisé comme se produisant par le biais de négociations à l'échelle mondiale et nationale, Sassen concentre notre attention sur les pratiques qui sont « [...] localisées dans des cadres nationaux, voire infranationaux [...] impliquent des réseaux et des formations transfrontaliers reliant de multiples processus et acteurs locaux ou "nationaux", ou impliquent la récurrence de questions ou de dynamiques particulières dans un nombre croissant de pays » (Sassen, 2003, pp. 1-2 *in* Robertson, 2013, p. 78).

L'intégration par l'OCDE d'un raisonnement de type PISA dans les institutions nationales indiennes comme le NCERT et le CBSE, qui ont modifié les programmes et les évaluations afin d'insérer une orientation PISA dans le système, est un bon exemple de dénationalisation. Depuis des décennies, les agences internationales tentent d'intégrer des paramètres psychométriques similaires à ceux du PISA dans le NAS indien, afin de garantir des données fiables sur les progrès de l'apprentissage. Avec PISA 2022, ce processus d'influence du système de l'intérieur s'est accéléré de façon spectaculaire.

La dénationalisation présente les activités des agences internationales comme limitant stratégiquement la capacité des pays bénéficiaires à résister à leurs réformes. Nous soutenons cependant que les nations « bénéficiaires » ne sont pas toujours dépourvues de moyens d'action stratégiques. Elles peuvent elles aussi utiliser ces activités pour satisfaire leurs propres ambitions, qui

ne coïncident pas nécessairement avec celles de l'agence intergouvernementale ou d'aide. Elles peuvent elles aussi s'engager dans une « ingénierie contextuelle » de manière à biaiser les choses à leur avantage, et peut-être, ce faisant, pervertir ou saboter l'activité. Si l'OCDE s'est profondément ancrée dans la bureaucratie indienne pour assurer son influence continue sur le système éducatif indien, l'Inde a également réussi à apprivoiser l'OCDE pour qu'elle fasse des concessions en ce qui concerne la rigueur de l'échantillonnage et qu'elle ignore –et peut-être même qu'elle aide – ses efforts pour enseigner en fonction des tests...

Pour sa part, l'OCDE est heureuse d'inscrire l'Inde et d'étendre ainsi son champ d'action dans le sud du monde, même si cela implique de compromettre dans une certaine mesure la rigueur de PISA. Il est utile de comprendre qu'alors que PISA est élaboré par des contractants externes qui sont des experts techniques soucieux de maintenir la qualité de leurs données, l'OCDE est une organisation politique et économique qui cherche à exercer une influence. Elle a déjà fait de telles concessions à d'autres nations comme le Vietnam et la Chine – donc faire quelques compromis pour mettre le pied dans la porte est un petit prix à payer pour la récompense de l'inscription de cette nation géante.

Alors que le gouvernement indien modifie le contexte pour éviter l'embarras et que l'OCDE modifie le contexte pour gagner une influence mondiale, l'objectif apparent de bien comprendre l'état du système éducatif en Inde afin d'améliorer les résultats pour les 260 millions d'enfants indiens semble avoir été mis de côté.

Bibliographie

Addey, C., & Gorur, R. (2020). Translating PISA, translating the world. *Comparative Education*. DOI: 10.1080/03050068.2020.1771873

Auld, E., Xiaomin, L., & Morris, P. (2020). Piloting PISA for development to success: an analysis of its findings, framework and recommendations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-25.

Banchariya, S. (2019a, February 4). What could PISA 2021 mean for India. *Times of India*. Retrieved from:

http://timesofindia.indiatimes.com/articleshow/67835819.cms?utm_source=contentofinterest&utm_medium=text&utm_campaign=cppsta

Banchariya, S. (2019b, April 15). KVs, JNVs and Chandigarh schools to participate in PISA 2021. *Times of India*. Retrieved from <https://timesofindia.indiatimes.com>

Chakraborty, S., Mølsted, C. E., Feng, J., & Pettersson, D. (2019). The reception of large-scale assessments in China and India. In Christina Mølsted and Daniel Pettersson (Eds). *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*. London and New York: Routledge

Chandigarh: Teachers given list of dos & don'ts. (2019b, July 3). *Times of India*. Retrieved from <https://timesofindia.indiatimes.com/>

Chopra, R. (2018, November 30) OECD agrees to tweak PISA questions to fit Indian context. *The Indian Express*. Retrieved from <https://indianexpress.com>

Department of Public Relations, Chandigarh. (2019). *Chandigarh Selected for PISA Test 2020*. Retrieved from <http://chdpr.gov.in/dashboard/?q=node/79777>

Edwards, S. (2019, February 20). India's re-entry to PISA triggers mixed response. *Devex*. Retrieved from

<https://www.devex.com/news/india-s-re-entry-to-pisa-triggers-mixed-response-94286>

Gorur, R. & Addey, C. (2021). Capacity Building as the 'Third Translation': The story of PISA-D in Cambodia. In Grek, S., Maroy, C. and Verger, A. (Eds). *The World Yearbook of Education 2021*. London & New York: Routledge. 72-87

Gorur, R., & Arnold, B. (2021). Governing by Dashboard: Regulating Education Governance in the Global South. In Wyatt, C., Lingard, R., & Heck, E. (Eds). *Digital Disruption in Teaching and Training*. (pp 166-181). London & New York: Routledge.

Gorur, R., Sørensen, E., Maddox, B (2019). Standardizing the Context and Contextualizing the Standard: Translating PISA into PISA-D), in Prutsch, M. (Ed) *Science, Numbers and Politics*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

Gorur, R., & Wu, M. (2015). Leaning too far? PISA, policy and Australia's 'top five' ambitions. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 36(5), 647-664.

Kendriya Vidyalaya Sangathan. (2019). *Preparing Ground for PISA: A Teachers' Handbook*. Retrieved from <https://writeonlinebookreview.files.wordpress.com/2019/07/kvs-teachers-hand-book-preparing-ground-for-pisa.pdf>

Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). A PISA paradox? An alternative theory of learning as a possible solution for variations in PISA scores. *Comparative Education Review*, 61(2), 269-297.

Lok Sabha. (2014). *Unstarred Question No:2852 (Answered On:10.12.2014)*. Retrieved from <https://www.eparlib.nic.in/bitstream/123456789/712220/1/10246.pdf>

Mehta, K. (2019, October 1). Chandigarh: Curriculum integrated into NCERT Syllabus. *Times of India*. Retrieved from <https://timesofindia.indiatimes.com>

Ministry of Education. (2019, January 28). *India and OECD sign agreement to enable India's participation in Programme for International Students Assessment (PISA) to be held in 2021*[Press Release]. Retrieved from <https://pib.gov.in/Pressreleaseshare.aspx?PRID=1561704>

Mishra, N. (2019, June 23). UT Education Dept readies PISA questions for students. *The Tribune*. Retrieved from <https://www.tribuneindia.com>

National Council for Education, Research and Training. (2005). *National Curriculum Framework*. Retrieved from <https://ncert.nic.in/pdf/nc-framework/nf2005-english.pdf>

NITI Aayog. (2019). *School Education Quality Index*. Retrieved from https://niti.gov.in/sites/default/files/2019-09/seqi_document.pdf

OECD Agrees to Tweak PISA Questions To Fit Indian Context. (2018, November 30). *BWEducation*. Retrieved from <http://bweducation.businessworld.in>

The Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016). PISA for Development: Reaching out-of-school youth. *PISA for Development Brief – 2016/11* (November). Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/7%20-%20Reaching%20out-of-school%20youth.pdf>

The Organisation for Economic Cooperation and Development. (2021). *PISA 2021 Technical Standards*. Retrieved from: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA2021_TechnicalStandards.pdf

PISA will help India move to competency-based learning: top OECD official (IANS Special). (2019, February 20). *Business Standard*. Retrieved from <https://www.business-standard.com>

PISA-INDIA (2021). *PISA INDIA: Assessment*. Retrieved from <http://pisa.seshagun.gov.in/about5.html>

Pizmony-Levy, O., Doan, L., Carmona, J., & Kessler, E. (2018). The public and international assessments. *International Large-Scale Assessments in Education: Insider Research Perspectives*, 197.

Robertson, S. L. (2013). Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control. In J. Levin, T. Seddon, & J. Ozga (Eds.), *World yearbook of Education 2013*. London and New York: Routledge.

Russian Education Aid for Development (READ). (2021). *Republic of India*. Retrieved from <http://www.readprogram.org/countries-read/reublic-of-india/>

Schools should move from rote learning to conceptual learning. (2019a, April 23). *Times of India*. Retrieved from <https://timesofindia.indiatimes.com/>

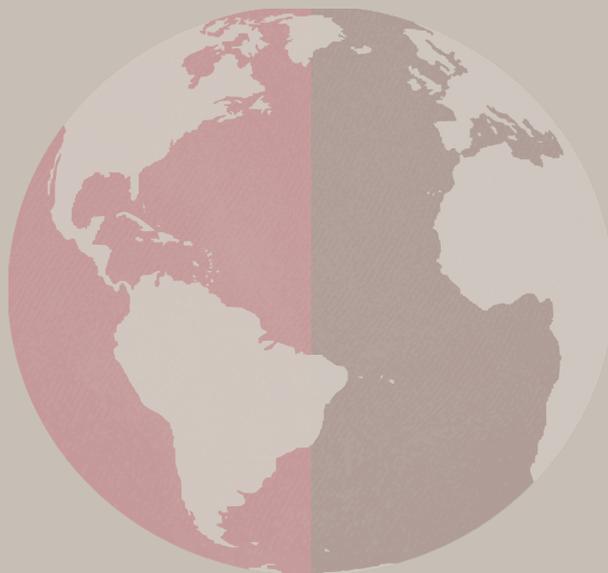
Sen, A. (2016). *The Country of First Boys and other essays*, Oxford: Oxford University Press.

Singh, R. (2019, October 1). UT to team up with ChalkLit for online teacher training. *The Tribune*. Retrieved from <https://www.tribuneindia.com/news/archive/chandigarh/ut-to-team-up-with-chalklit-for-online-teacher-training-840713>

Vasavi, A. R. (2019). School Differentiation in India Reinforces Social Inequalities. *The India Forum*. Retrieved from <https://www.theindiaforum.in/article/school-differentiation-india-reinforcing-inequalities>

Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? *Educational Research and Innovation*, Paris: OECD Publishing.

World Bank. (2021, January 28). World Bank Signs Project to Improve Quality of India's Education System. *World Bank*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/01/28/world-bank-signs-project-to-improve-quality-of-india-s-education-system>



le cnam Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

**CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS**

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



RÉSEAU CANOPÉ

4 avenue du Futuroscope Téléport 1

CS 80158 86961 FUTUROSCOPE

05 16 01 76 26 / www.reseau-canope.fr



FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONALE

1 avenue Léon Journault - 92318 SÈVRES

01 45 07 60 00

www.france-education-international.fr



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

24 rue du Général Dufour - 1211 GENÈVE 4

+41 (0)22 379 71 11

www.unige.ch

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)