

2 Attitudes et dispositions : les fondements de la formation tout au long de la vie

Ce chapitre présente des éléments concernant l'efficacité de différents systèmes d'enseignement à favoriser l'acquisition d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie chez les enfants. Enseignants et parents jouent un rôle essentiel à cet égard. Se fondant sur des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) portant sur les élèves âgés de 15 ans, le chapitre montre que les élèves défavorisés sur le plan socioéconomique, les garçons et les élèves issus de l'immigration obtiennent sur ce plan des résultats inférieurs à ceux des autres. Il est toutefois possible de résorber ces disparités. Le chapitre analyse l'influence que les attitudes envers la formation tout au long de l'existence exercent en général, et leur utilité spécifique à l'appui de l'apprentissage pendant les interruptions de la scolarité classique provoquées par la pandémie du COVID-19.

Attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie

La nécessité pour les travailleurs d'améliorer leurs compétences et d'en acquérir de nouvelles tout au long de leur vie - dans un contexte de transformations numériques rapides notamment - a placé la formation continue au premier plan de l'ordre du jour politique dans la plupart des pays industrialisés. Celle-ci a encore gagné en importance à l'occasion de la pandémie du COVID-19, qui a créé une onde de choc sur les marchés du travail et les sociétés du monde entier, accélérant les mutations structurelles qui obligeront les populations à acquérir de nouvelles qualifications. Encourager les individus à devenir des apprenants à vie est toutefois une tâche complexe, de nombreux obstacles empêchant les adultes de participer concrètement à des programmes de formation (chapitre 4). Les autorités peuvent en lever certains - comme les contraintes financières ou horaires - moyennant des mesures de court terme. Néanmoins, c'est seulement en abordant la question sous l'angle de l'apprentissage tout au long de la vie qu'ils pourront remédier à d'autres problèmes liés à la disposition à apprendre et à l'absence de compétences élémentaires résultant des antécédents éducatifs de chacun.

Le processus qui permet de devenir un apprenant à vie efficace est cumulatif : il débute dans la petite enfance, et il est par la suite influencé par les dispositifs institutionnels qui offrent des possibilités d'apprentissage (OCDE, 2019^[1]). À toutes les phases du cycle de vie, l'apprentissage fait fond sur les connaissances et les compétences acquises précédemment (Cunha et al., 2006^[2]). Il est donc indispensable d'établir des bases solides dès le plus jeune âge pour favoriser la formation tout au long de la vie. Si le développement de solides compétences cognitives, comme la compréhension de l'écrit et le calcul, est indispensable, des travaux antérieurs de l'OCDE ont montré que les compétences non cognitives, ainsi qu'une attitude et des dispositions propices à l'apprentissage, constituent le socle nécessaire à l'acquisition ultérieure de connaissances (OCDE, 2019^[1]). Certains traits de personnalité et compétences émotionnelles, un caractère consciencieux et l'ouverture d'esprit par exemple, peuvent créer une inclination à apprendre plus tard dans la vie. De la même manière, certaines attitudes, comme le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation intrinsèque, aident les individus à se fixer des objectifs éducatifs.

Si les attitudes et dispositions personnelles à apprendre se développent essentiellement au cours des premières phases de la vie - processus qui débute à la maternelle et évolue tout au long de la scolarité - leurs effets positifs se prolongent à l'âge adulte. En effet, les personnes qui font preuve d'un comportement positif vis-à-vis de l'apprentissage sont plus enclines à continuer de se former tout au long de la vie (OCDE, 2019^[3] ; Tuckett et Field, 2016^[4]). La préscolarisation et la scolarisation obligatoire revêtent donc une importance cruciale, qui donnent à tous les élèves la possibilité de développer un état d'esprit propice à la formation tout au long de la vie et permettent de suivre de près les progrès de chacun, et ainsi de repérer les failles dès qu'elles apparaissent et d'y remédier dans le cadre d'interventions appropriées.

Se fondant sur ces informations, le chapitre examine l'incidence qu'ont les attitudes des élèves envers la formation tout au long de la vie sur leurs résultats scolaires, ainsi que sur leurs aspirations scolaires et professionnelles. Il explique également comment les enseignants, les systèmes scolaires et les familles peuvent inspirer des comportements constructifs sur ce plan, et comment les pouvoirs publics peuvent les épauler au mieux dans cette entreprise.

L'analyse repose essentiellement sur les données de l'enquête PISA de 2018 menée auprès des élèves âgés de 15 ans. Le choix de cette tranche d'âge tient à ce que les attitudes dont les adolescents font état par rapport à l'apprentissage semblent généralement constituer un indicateur fiable de leurs résultats futurs, notamment en ce qui concerne les études universitaires et l'exercice de professions très qualifiées (OCDE, 2018^[5]). Les élèves qui, à 15 ans, ont acquis une forte motivation intrinsèque et un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont plus susceptibles que les autres de vouloir continuer à se former par la suite. Les compétences non cognitives et les attitudes à l'égard de l'apprentissage se développent jusqu'à l'âge de 20 ans (à la différence des compétences cognitives, qui s'établissent au cours des dix premières

années), et sont donc encore malléables à l'âge de 15 ans. Ainsi, l'analyse des attitudes envers la formation tout au long de la vie chez les adolescents et l'identification de ceux dont le développement est plus lent permettent de cibler les individus vulnérables à un moment où des interventions peuvent encore améliorer sensiblement leurs perspectives d'apprentissage ultérieures (Cunha et Heckman, 2008^[6]). Des études ont par exemple montré que des mesures visant à améliorer l'attitude des adolescents défavorisés à l'égard de la formation continue peuvent sensiblement résorber l'écart éducatif observé à 16 ans, et réduire ainsi les disparités futures (Chowdry, Crawford et Goodman, 2011^[7]). Les études secondaires sont certes un moment déterminant pour acquérir un regard positif vis-à-vis de l'apprentissage ; il convient toutefois de noter que les attitudes dont fait preuve le jeune adulte ne se développent pas seulement à l'adolescence, mais aussi dans l'enfance. Certaines parties du chapitre mettront donc en lumière les pratiques et interventions dont l'application est recommandée dans la petite enfance pour aider les enfants à acquérir cet état d'esprit constructif.

Le chapitre se penche sur six de ces attitudes, mesurées au moyen d'indicateurs construits à partir de données collectées au travers du questionnaire adressé aux élèves participant au PISA. Le *PISA 2018 Technical Report* décrit en détail la construction des indicateurs (OCDE, 2020^[8]).

Les attitudes retenues correspondent aux principaux traits observés chez les personnes qui affichent une forte propension à se former tout au long de leur vie. L'examen de ces diverses caractéristiques est utile pour mettre au point des méthodes éducatives qui stimulent le développement de cet état d'esprit chez les élèves. Parmi celles dont font preuve les apprenants à vie (Canday, 1991^[9]) a relevé la motivation à acquérir de nouvelles connaissances et la curiosité, un sentiment d'efficacité personnelle et la maîtrise de l'information (l'aptitude à rechercher et à évaluer les informations). (Knapper et Cropley, 2000^[10]) ont pour leur part retenu l'apprentissage autodirigé et la volonté d'apprendre - dans des cadres formels et non formels, et auprès d'homologues, d'enseignants ou de mentors. Les attitudes recensées et analysées découlent de processus temporels et contextuels distincts. Certaines sont propres au cadre scolaire, et donc plus susceptibles d'être bénéfiques à court terme. D'autres interviennent dans des contextes plus généraux et, si elles persistent à l'âge adulte, peuvent avoir des retombées favorables à long terme. Elles sont énumérées ci-dessous, par ordre ascendant, de la plus spécifique à la plus générale :

- le sentiment d'appartenance au milieu scolaire (*sentiment d'appartenance*)
- l'utilité que les élèves attribuent à l'école pour leur future carrière professionnelle (*utilité de l'école*)
- la détermination des élèves à travailler dur et à améliorer leurs résultats (*motivation à maîtriser les tâches*)
- l'ambition des élèves à optimiser leur apprentissage et leur connaissances (*objectifs d'apprentissage ambitieux*)
- l'aptitude des élèves à surmonter seuls leurs difficultés (*efficacité personnelle*)
- la satisfaction que les élèves retirent de l'apprentissage et de la lecture (*plaisir de lire*).

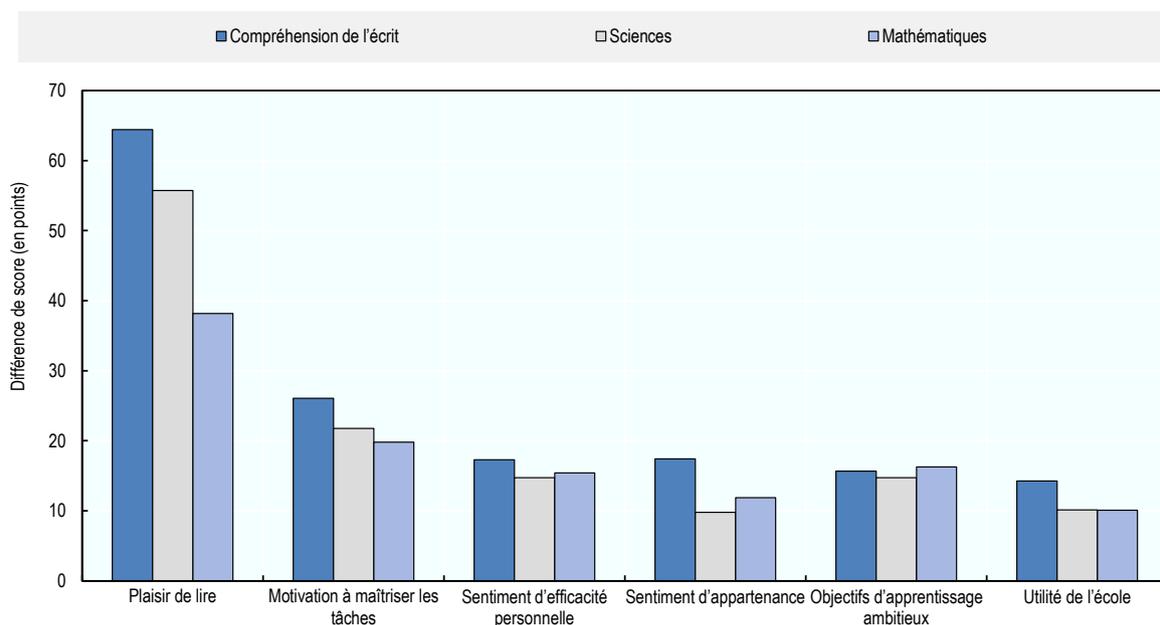
Attitudes des élèves envers l'apprentissage et résultats parallèles

Le Graphique 2.1 illustre le lien entre les attitudes des élèves vis-à-vis de la formation tout au long de la vie et leurs résultats parallèles en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques. Il en ressort que ceux qui présentent les attitudes les plus constructives (d'après les valeurs figurant dans le quartile supérieur de la distribution nationale de chaque attitude) affichent des compétences plus élevées que ceux dont les attitudes sont plus négatives (correspondant aux valeurs du quartile inférieur). Ainsi, si l'on compare des élèves présentant des caractéristiques similaires sur le plan du statut socioéconomique (SSE), du sexe, de l'âge et du statut au regard de l'immigration, du type d'établissement scolaire (privé ou public, rural ou urbain) et de son profil socioéconomique, et du programme d'études suivi (enseignement général ou professionnel), les scores obtenus à l'épreuve de compréhension de l'écrit par les élèves dont

le plaisir de lire est le plus élevé sont supérieurs de 66 points à ceux des élèves chez qui ce plaisir est le plus faible. De même, toutes choses étant égales par ailleurs, les résultats obtenus en mathématiques par les élèves qui font état d'une forte motivation à maîtriser les tâches sont supérieurs de 20 points à ceux des élèves qui se disent faiblement motivés. Ces estimations, bien qu'on ne puisse en donner une interprétation causale, mettent en évidence de solides corrélations qui concordent avec les données d'observation cumulées sur le lien entre compétences non cognitives, attitudes à l'égard de l'apprentissage et résultats scolaires (Behncke, 2009^[11] ; Heckman, Stixrud et Urzua, 2006^[12]).

Ces résultats correspondent aux conclusions d'analyses fondées sur les enquêtes PISA 2000 et 2009, qui ont examiné en détail la compréhension de l'écrit. Des études antérieures avaient constaté que les élèves qui aiment lire font généralement de la lecture une activité quotidienne et améliorent leur compréhension de l'écrit par la pratique - de fait, le plaisir de lire expliquait 20 % environ des écarts de compétence en compréhension de l'écrit des élèves dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2011^[13]). Ces estimations corroborent des études selon lesquelles le plaisir de lire est une condition *sine qua non* pour devenir un apprenant efficace. Fait important, les études font également apparaître une forte corrélation entre les pratiques de lecture, la motivation et la performance chez les adultes (OCDE, 2011^[14]), ce qui montre à quel point il importe d'éveiller l'intérêt des élèves pour la lecture pour améliorer leurs résultats à court et à long termes.

Graphique 2.1. Différence de score en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques entre les élèves du quartile supérieur et du quartile inférieur des indicateurs des attitudes envers la formation tout au long de la vie



Note : les barres représentent les différences de score aux épreuves du PISA en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques entre les élèves du quartile supérieur et du quartile inférieur pour chacune des attitudes vis-à-vis de la formation continue. Les régressions tiennent compte du SSE, du sexe, de l'âge, du statut au regard de l'immigration des élèves, du type d'établissement fréquenté (profil socioéconomique, privé ou public, rural ou urbain) et du programme d'études suivi (enseignement général ou professionnel). Elles sont estimées séparément pour chaque attitude.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Des travaux ont mis en lumière l'importance de découvrir le plaisir de la lecture dès le plus jeune âge. Une étude longitudinale réalisée en Angleterre (Royaume-Uni) a montré que le plaisir de lire à 16 ans est associé à des progrès intellectuels concomitants sur plusieurs plans - lexique, orthographe et mathématiques (même lorsque l'on tient compte des compétences cognitives précédemment acquises, mesurées par les scores aux tests des élèves âgés de 6 et 10 ans) (Sullivan et Brown, 2013^[16]). Pour acquérir des compétences, il est beaucoup plus important de ressentir de l'intérêt pour la lecture que d'avoir un parent titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (par opposition à un parent non diplômé). (Sullivan et Brown, 2013^[16]) estiment que la lecture indépendante peut favoriser une approche autonome à l'apprentissage en général, et avoir des retombées positives sur les résultats dans d'autres disciplines.

Le plaisir de lire présente aussi des corrélations positives avec des indicateurs plus généraux du développement personnel et éducatif. Les personnes qui aiment lire font généralement preuve de plus grandes compétences en lecture et en écriture, et ont de meilleurs niveaux de culture générale (Cullinan, 2000^[17]), fondements importants pour les apprentissages ultérieurs. Ils acquièrent en outre des attitudes positives à l'égard de la lecture (Guthrie et Alvermann, 1999^[18]). Des études ont montré que les enfants qui apprécient la lecture à un jeune âge continuent de lire par plaisir à des étapes ultérieures du cycle de vie, ce qui influe favorablement sur leur pratique de la lecture tout au long de la vie (Sanacore, 2002^[19]).

Si, parmi les attitudes considérées, le plaisir de lire semble constituer l'indicateur le plus fiable de la réussite scolaire future, la motivation des élèves à maîtriser les tâches et le sentiment d'efficacité personnelle sont aussi étroitement corrélés à leurs résultats. De nombreuses études se sont intéressées au sentiment d'efficacité personnelle - généralement défini comme le jugement qu'un individu porte sur sa capacité à accomplir certaines tâches - en tant que caractéristique déterminante des apprenants efficaces et des apprenants à vie. Ce sentiment influe généralement sur les choix des élèves, ainsi que sur les efforts qu'ils consacrent à l'apprentissage et sur leur persévérance (Pajares, 1997^[20]), ce qui se traduit par de meilleurs acquis et résultats scolaires (Mone, 1994^[21]). Des études antérieures ont aussi démontré les liens entre motivation et réussite scolaire (Robbins et al., 2004^[22] ; Hattie, 2008^[23] ; Wigfield, Tonks et Lutz Klauda, 2016^[24]).

Il ressort de tous ces travaux que certaines attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie (surtout celles qui sont moins liées à l'environnement scolaire, et donc plus susceptibles de persister à l'âge adulte) sont fortement corrélées aux résultats scolaires obtenus en parallèle et peuvent favoriser le développement de compétences essentielles qui serviront de socle aux apprentissages futurs. Selon ces études, les élèves dotés de compétences cognitives plus solides à l'adolescence et au début de l'âge adulte sont plus susceptibles de vouloir continuer à apprendre par la suite, et de mieux faire fructifier leur investissement dans des études complémentaires.

L'influence des attitudes constructives à l'égard de l'apprentissage pendant la pandémie du COVID-19

L'acquisition d'attitudes propices à l'apprentissage est encore plus importante et urgente dans le contexte de la pandémie du COVID-19, qui a profondément perturbé les activités scolaires dans toute la zone de l'OCDE. Pour y faire face, de nombreux pays, partout dans le monde, ont mis terme à l'enseignement en classe : en avril 2020, la fermeture des écoles et autres établissements d'enseignement concernait 1.6 milliard d'apprenants¹ (UNESCO, 2020^[25]). Les responsables des politiques éducatives ont dû trouver d'autres moyens de garantir le droit des enfants à l'éducation ; de nombreux systèmes ont ainsi opté pour l'enseignement à distance, associant des cours en ligne et d'autres outils de téléenseignement, comme la télévision ou la radio.

Le téléenseignement et l'apprentissage à distance, s'ils sont des palliatifs souhaitables à l'absence de scolarité - qui entraîne de graves interruptions dans l'apprentissage des élèves, avec des conséquences durables sur les cohortes concernées (Burgess, 2020^[26] ; Hanushek et Woessmann, 2020^[27]) -, auront sans doute pour effet de freiner les progrès scolaires et d'accentuer les disparités sociales existantes par rapport à un scénario au fil de l'eau. Selon de nouvelles données, la transition rapide et imprévue de la scolarité classique à l'enseignement à distance contraint durant la pandémie a parfois donné lieu à d'importantes pertes d'acquis, notamment chez les élèves issus de milieux défavorisés et dans les cohortes plus jeunes (Encadré 2.1).

Bien que les données disponibles signalent un ralentissement des progrès dû à l'apprentissage à distance, chez les jeunes cohortes notamment, la pandémie aura probablement des effets très hétérogènes selon les pays. De nombreux facteurs influent sur les progrès des élèves, parmi lesquels la durée de la période d'enseignement à distance, les mesures mises en place par les systèmes éducatifs pour accompagner l'apprentissage, et les degrés de préparation variables des systèmes à ce genre de situation. En réalité, la plupart des élèves, des parents et des enseignants ont été pris de court face aux difficultés considérables auxquelles ils se sont trouvés confrontés pour s'adapter si soudainement à ces nouvelles conditions. C'est peut-être ce qui explique les écarts en matière d'acquis observés dans les pays et entre eux.

Outre les problèmes fondamentaux liés aux infrastructures (absence de connexion haut débit ou de matériel informatique et de communication [TIC] à domicile), qui ont empêché une partie des élèves de suivre régulièrement les cours en ligne pendant la première vague de la pandémie, d'autres facteurs ont pu faire obstacle aux processus d'apprentissage et freiner l'acquisition de compétences. Certains enseignants et élèves n'étaient absolument pas préparés à l'enseignement en ligne, alors que d'autres utilisaient depuis quelques temps déjà les outils numériques dans le cadre des activités scolaires. Le Graphique 2.2 montre d'importants écarts dans le recours des élèves de 15 ans aux technologies pour faire leurs devoirs en 2018 - entre pays, mais aussi entre catégories socioéconomiques à l'intérieur des pays - , ce qui accentue les craintes que le bouleversement dû au téléenseignement pendant la pandémie n'ait eu des conséquences particulièrement graves pour les élèves les moins expérimentés dans ce domaine. Des disparités particulièrement prononcées entre catégories socioéconomiques ont été observées en Australie, en Corée, aux États-Unis et au Mexique. Des différences similaires ont été constatées entre écoles publiques et privées, les élèves de l'enseignement privé faisant plus souvent appel aux technologies numériques dans le cadre de leur travail scolaire.

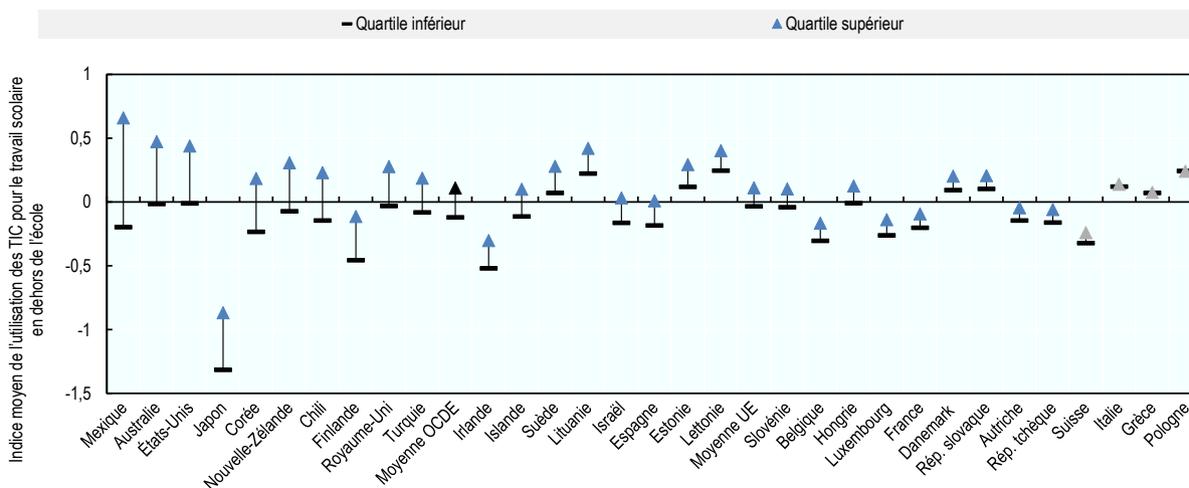
Encadré 2.1. La fermeture des écoles pendant la pandémie du COVID-19 a-t-elle ralenti le processus d'apprentissage ?

Une étude menée en **Suisse** en 2020 a comparé les acquis des élèves pendant les huit semaines de fermeture des établissements scolaires liée à la pandémie à ceux des huit semaines précédentes. (Tomasik, Helbling et Moser, 2020^[28]) ont analysé les résultats de 28 685 élèves de la 3^e à la 9^e année d'études (14 134 enfants du cycle primaire et 15 551 du cycle secondaire) en mathématiques et en allemand (langue d'enseignement). L'étude constate une diminution notable du rythme d'apprentissage chez les élèves du primaire (qui apprenaient deux fois plus vite en classe que dans le cadre de l'enseignement à distance) ; par ailleurs l'hétérogénéité de leurs progrès s'est considérablement accentuée, ce qui tient peut-être à des disparités d'ordre socioéconomique. La vitesse d'apprentissage des élèves du cycle secondaire, en revanche, n'a pas sensiblement changé. Selon les auteurs, des facteurs cognitifs, motivationnels et socioéconomiques expliquent le creusement des écarts et le ralentissement du processus d'apprentissage dans l'enseignement primaire. Les jeunes élèves s'appuient davantage sur leur structure cognitive pendant l'enseignement, car leurs capacités d'autorégulation de l'apprentissage et d'autonomie ne sont pas toujours pleinement développées (Tomasik, Helbling et Moser, 2020^[28]).

Une étude réalisée aux **Pays-Bas** a analysé les retombées de la fermeture des établissements scolaires sur les résultats des élèves du cycle primaire sur une période de huit semaines, s'appuyant pour cela sur d'abondantes données concernant 350 000 élèves de la 4^e à la 7^e années d'études. Comme, dans ce pays, les évaluations nationales ont lieu en janvier-février et en mai-juin, les auteurs (Engzell, Frey et Verhagen, 2020^[29]) ont pu comparer les résultats en mathématiques, en orthographe et en compréhension de l'écrit à la veille et au lendemain de ces fermetures ; ils les ont également comparés aux acquis mesurés les trois années précédentes. Se fondant sur un modèle des doubles différences, ils ont montré que les élèves ont moins appris pendant le confinement qu'au cours d'une année ordinaire, des pertes étant observables à tous les niveaux et dans toutes les matières. Les pertes d'acquis représentent 3 points de pourcentage dans la distribution nationale par rapport à une année normale, soit 0.08 d'un écart-type en moyenne (un cinquième d'une année scolaire), ce qui laisse entendre que les élèves n'ont guère ou pas progressé dans le cadre de l'enseignement à distance. Il apparaît également que les élèves issus de milieux défavorisés ont été particulièrement touchés, la dégradation des acquis étant chez eux supérieure de 55 % à celle de la population générale (Engzell, Frey et Verhagen, 2020^[29]).

Une étude conduite en **Belgique** fait appel à des données de panel portant sur un large échantillon d'élèves du primaire (6^e année d'études) entre 2015 et 2020. Elle se fonde sur les examens normalisés en mathématiques, en langue (néerlandais), en sciences sociales, en sciences et en français que le réseau d'établissements catholiques de Flandre (Belgique) organise chaque année en dernière année de primaire. S'appuyant sur la structure de données de panel et sur une estimation des doubles différences, les auteurs (Maldonado et De Witte, 2020^[30]) montrent que la fermeture des écoles a entraîné des pertes d'acquis considérables et un accroissement substantiel des inégalités en matière d'éducation. Plus précisément, par rapport aux cohortes antérieures, la moyenne des notes aux examens normalisés a diminué d'un écart-type de 0.19 en mathématiques, et de 0.29 en néerlandais. L'étude a également montré que les inégalités éducatives se sont creusées au sein des établissements et entre eux. La dégradation des acquis observée sur la plupart des indicateurs du SSE explique en partie ces évolutions (Maldonado et De Witte, 2020^[30]).

Graphique 2.2. Indice moyen de l'utilisation des TIC pour le travail scolaire en dehors de l'école, par catégorie socioéconomique



Note : l'indice d'utilisation des TIC pour le travail scolaire en dehors de l'école mesure la fréquence à laquelle les élèves font leurs devoirs sur ordinateur, naviguent sur Internet pour leur travail scolaire, utilisent le courrier électronique pour des échanges liés à la scolarité, consultent le site de leur établissement et (ou) téléchargent ou transfèrent des documents par son intermédiaire. Plus les valeurs sont élevées, plus les usages sont fréquents et variés. Les élèves défavorisés sur le plan socioéconomique sont les élèves du quartile inférieur de l'indice PISA du SSE, les élèves favorisés ceux du quartile supérieur. Les pays sont classés par ordre descendant selon l'ampleur de l'écart entre le quartile supérieur et le quartile inférieur du statut économique, social et culturel. Les symboles en gris indiquent que l'écart entre ces deux quartiles n'est pas statistiquement significatif (niveau de 5 %).

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/rm97hx>

D'importantes différences étaient également observables chez les enseignants ; elles concernent leur pratique des outils numériques, mais aussi leur motivation à organiser un enseignement donnant de bons résultats pédagogiques dans l'espace numérique, ce qui a pu se traduire par de fortes variations dans la qualité de l'enseignement dispensé à distance par les différents établissements (Tomasik, Helbling et Moser, 2020^[28]).

L'apprentissage à la maison a également exposé les élèves à des problèmes particuliers. L'absence de supervision par un enseignant (comme dans le cadre de l'enseignement classique en classe), conjugué au manque d'émulation collective, a pu amener des élèves plus jeunes ou plus vulnérables, peu aptes à autoréguler leur apprentissage, à prêter moins d'attention aux cours et à consacrer moins d'efforts aux devoirs. Les spécificités de l'enseignement à domicile ont contraint les élèves à faire beaucoup plus appel que de coutume à leur motivation intérieure et à leur capacité d'autonomie, ainsi qu'au contrôle et au soutien des parents. Pour conserver leur capacité de concentration et leur motivation dans des conditions d'apprentissage difficiles, les élèves doivent être dotés de ces traits de caractère et dispositions, et ceux qui en sont dépourvus risquent tout particulièrement de perdre leurs acquis dans le contexte de l'enseignement en ligne.

Les enseignants interrogés dans le cadre d'une étude finlandaise ont signalé que l'une de leurs principales difficultés consistait à mobiliser les élèves moins motivés à l'égard des études. Ces derniers jugeaient les exercices numériques moins importants que les exercices concrets, et n'étaient donc ni motivés, ni disposés à y consacrer des efforts (Iivari, Sharma et Venta-Olkkonen, 2020^[31]).

La probabilité que les élèves plus motivés réussissent dans les conditions difficiles induites par l'enseignement en ligne à grande échelle montre à quel point il importe de veiller à ce que les systèmes

éducatifs aident tous les élèves - surtout les élèves à risque et vulnérables - à acquérir cet état d'esprit. Les attitudes constructives envers la formation tout au long de la vie ont permis à certains élèves de s'adapter aux conditions nouvelles durant la pandémie, et de ne pas souffrir des conséquences négatives de ces changements structurels profonds. Elles se révéleront sans doute tout aussi déterminantes pour permettre aux individus de s'épanouir et de se préparer à de nouvelles mutations potentielles dans un monde postpandémique. Les sections qui suivent examinent les pratiques les plus efficaces auxquelles les enseignants, les écoles et les familles peuvent recourir pour stimuler la formation de ces qualités décisives.

Les attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie et les aspirations éducatives et professionnelles des enfants

Un état d'esprit positif envers la formation peut s'avérer déterminant pour que les élèves continuent à apprendre pendant la pandémie du COVID-19 au même rythme que dans le cadre habituel de l'enseignement en classe. Même en temps normal, des attitudes constructives et des dispositions à apprendre peuvent stimuler leur travail et leurs résultats scolaires. Point important, les effets bénéfiques de cet état d'esprit se prolongent souvent à l'âge adulte, incitant les individus à chercher à se former tout au long de leur vie.

De surcroît, lorsque les élèves sont profondément motivés et se fixent des objectifs d'apprentissage ambitieux, ils sont plus susceptibles d'avoir des ambitions éducatives et professionnelles élevées que ceux dont l'attitude est moins constructive. À l'adolescence, quand ils commencent à songer sérieusement à leur avenir, leurs aspirations déterminent souvent leurs résultats ultérieurs (Guyon et Huillery, 2020^[32]). Elles peuvent même être autoréalisatrices dans la mesure où les élèves n'investissent parfois que le travail nécessaire pour satisfaire leurs propres attentes (OCDE, 2017^[33] ; OCDE, 2012^[34]). Lorsque l'on compare des élèves présentant des résultats scolaires et des origines socioéconomiques similaires, ceux qui prévoient de mener des études supérieures ont de plus grandes chances d'atteindre leurs objectifs que ceux dont les attentes sont moindres (Beal et Crockett, 2010^[35]). Dans la même veine, les élèves qui pensent abandonner l'école risquent davantage de le faire (Morgan, 2005^[36]).

Les études psychologiques ont mis en lumière plusieurs éléments qui façonnent les aspirations des élèves, notamment leur vécu personnel à l'école, leurs réussites scolaires passées et présentes, et l'influence exercée par l'environnement pédagogique et leur entourage dans l'enfance (familles, condisciples et enseignants) (Buchmann et Dalton, 2002^[37]). L'influence de ces facteurs sur leurs attentes varie sensiblement. Cette section met en évidence des écarts appréciables entre les attentes éducatives et professionnelles des jeunes, à l'intérieur des pays et entre eux (par rapport au contexte institutionnel). Elle montre en quoi l'acquisition de certaines attitudes envers la formation continue va de pair avec des aspirations plus élevées dans ces deux domaines.

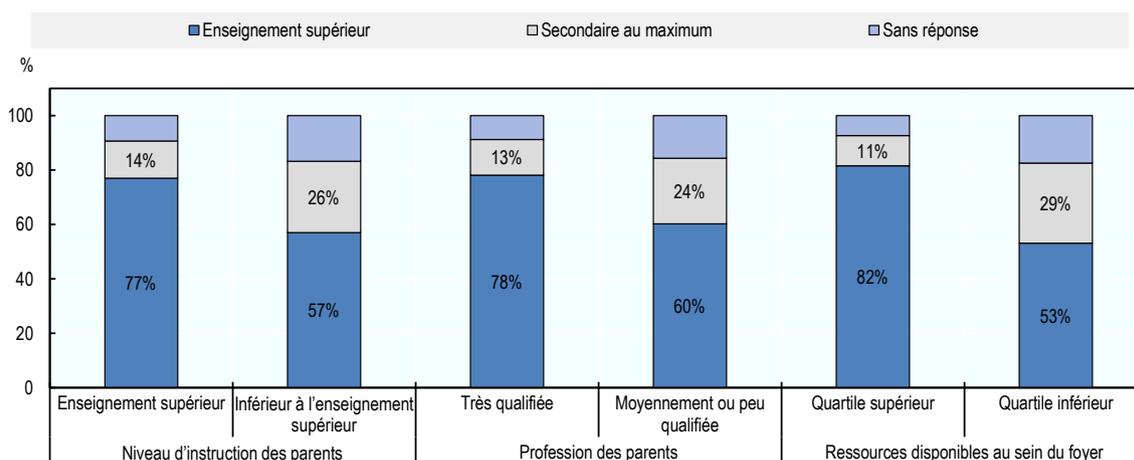
Aspirations éducatives et professionnelles des élèves âgés de 15 ans : écarts selon le milieu socioéconomique

Les attentes qu'entretiennent les élèves vis-à-vis de leur avenir éducatif et professionnel ont tendance à différer selon les milieux économiques. Les élèves plus favorisés sont plus susceptibles d'envisager des études plus longues et une profession intellectuelle, scientifique ou de cadre dirigeant à l'âge de 30 ans que leurs pairs défavorisés sur le plan socioéconomique (Encadré 2.2). Le Graphique 2.3 indique le pourcentage d'élèves de 15 ans qui envisagent de suivre un cycle d'enseignement supérieur, de ceux qui ne prévoient pas d'obtenir un diplôme supérieur et de ceux qui n'ont pas répondu, selon leur statut socioéconomique. Ce dernier est plus précisément mesuré par trois indicateurs distincts, à partir des informations recueillies dans le cadre de l'enquête PISA : i) niveau d'instruction des parents ; ii) statut

professionnel des parents ; iii) ressources dont dispose le ménage, ressources éducatives et culturelles comprises.

Selon ces trois mesures, les élèves de statut socioéconomique élevé sont plus susceptibles d'envisager un diplôme universitaire que leurs pairs moins favorisés. Ainsi, près de 77 % des élèves dont un parent au moins a obtenu un diplôme supérieur prévoient de mener des études universitaires, contre 57 % seulement de ceux dont les parents ont un niveau d'instruction plus bas. Ces écarts peuvent s'expliquer, par exemple, par un manque de moyens financiers pour poursuivre des études ou par l'absence de modèles d'identification dans la famille, ce qui bride les aspirations des enfants (OCDE, 2017^[33]).

Graphique 2.3. Pourcentage d'élèves de 15 ans qui comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur ou secondaire, par catégorie socioéconomique



Note : les barres représentent le pourcentage d'élèves favorisés ou défavorisés qui comptent mener à terme des études universitaires ou tout au plus secondaires. Les catégories socioéconomiques sont définies selon trois indicateurs : niveau d'instruction des parents, profession des parents et ressources disponibles au sein du foyer. Ces dernières se rapportent à un indice construit dans le cadre du PISA (HOMEPOS) ; les quartiles sont calculés par rapport à la distribution nationale. Les sections en bleu clair correspondent aux informations manquantes.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

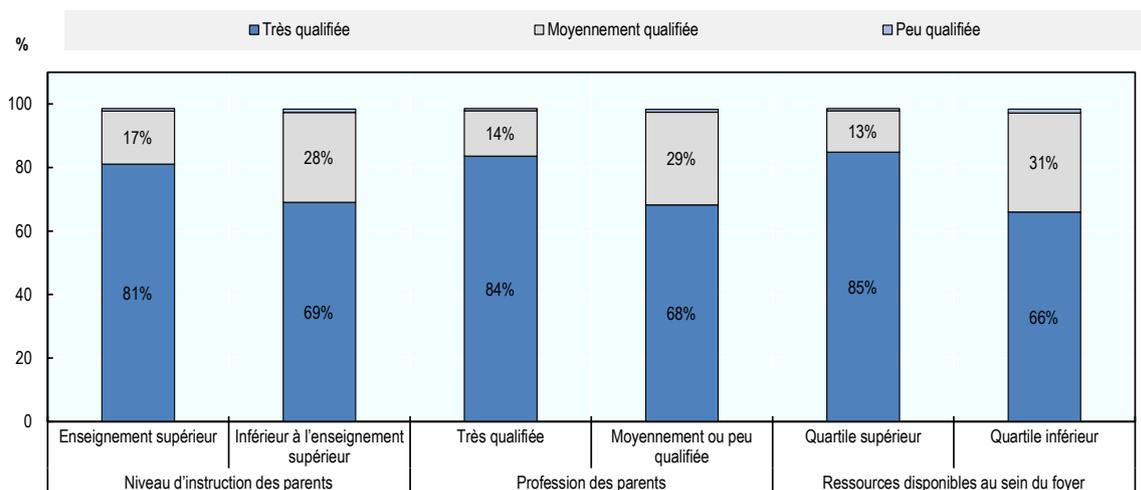
StatLink  <https://stat.link/gsc5xd>

L'enquête PISA 2018 a demandé aux élèves quelle profession ils comptaient exercer à l'âge de 30 ans. Les réponses à cette question ouverte ont été codées à l'aide des codes à quatre chiffres de la Classification internationale type des professions (CITP), puis classées selon le niveau de qualification (très qualifiées, moyennement qualifiées et peu qualifiées) au moyen du niveau à un chiffre de la CITP-08. Les professions intellectuelles, scientifiques ou de cadre dirigeant ont ainsi été classées dans la catégorie des professions très qualifiées, les emplois de type administratif et ceux relevant de la catégorie des services et de la vente dans les professions moyennement qualifiées.

Le Graphique 2.4 illustre le pourcentage d'élèves de 15 ans qui comptent exercer une profession très qualifiée, moyennement qualifiée ou peu qualifiée à 30 ans, selon leur catégorie socioéconomique. Une forte proportion (pas moins de 84 %) des élèves dont les parents occupent un poste de haut niveau comptent eux aussi exercer un métier très qualifié, ambition que les élèves issus de milieux défavorisés sont moins nombreux à manifester. Ces écarts tiennent probablement à la présence de modèles d'identification différents au sein de la famille. Fait intéressant, le Graphique 2.4 laisse entendre que, indépendamment de la catégorie socioéconomique, quasiment aucun élève de 15 ans ne prévoit d'exercer un métier peu qualifié à 30 ans. Cette constatation concorde avec des études qui ont observé que les aspirations professionnelles des adolescents sont souvent en décalage avec les débouchés qu'offre le

marché de l'emploi. Selon une étude de Mann et al. (2013^[38]), les aspirations professionnelles d'adolescents britanniques âgés de 13 à 18 ans étaient très éloignées de l'évolution prévue des besoins du marché du travail.

Graphique 2.4. Pourcentage d'élèves de 15 ans comptant exercer une profession très qualifiée, moyennement qualifiée ou peu qualifiée, par quartile des indicateurs du SSE



Note : les barres représentent le pourcentage d'élèves qui comptent exercer un métier très qualifié, moyennement qualifié ou peu qualifié en fonction de leur catégorie socioéconomique, mesurée d'après trois indicateurs : niveau d'instruction des parents, statut professionnel des parents, et ressources disponibles au sein du foyer. Ces dernières se rapportent à un indice construit dans le cadre du PISA (HOMEPOS) ; les quartiles sont calculés par rapport à la distribution nationale.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/1nqjav>

Ces données, qui montrent que les attentes des jeunes varient en fonction de leur statut social, corroborent des constatations antérieures selon lesquelles les aspirations éducatives et professionnelles des adolescents sont fortement influencées par les antécédents familiaux et les ambitions nourries à leur égard, ou bien par le type d'établissement fréquenté et le programme d'études suivi (Dupriez et al., 2012^[39] ; Howard et al., 2015^[40]). Des études antérieures font aussi apparaître un décalage substantiel entre les études que prévoient de mener les élèves de l'enquête PISA 2018 et leurs aspirations professionnelles, notamment chez les élèves défavorisés sur le plan socioéconomique (OCDE, 2019^[41]). De tels décalages peuvent avoir des effets dommageables sur l'avenir des élèves. Des études longitudinales menées au Royaume-Uni ont montré que les adolescents qui sous-estiment le niveau d'instruction requis pour accéder à la profession souhaitée sont plus susceptibles de se retrouver déscolarisés, sans emploi, et hors formation avant l'âge de 20 ans (Musset et Kurekova, 2018^[42]).

Des travaux antérieurs ont également montré que les différences sociales en matière d'attentes et d'aspirations éducatives et professionnelles persistent même lorsque l'on compare des élèves de milieux socioéconomiques similaires qui atteignent un niveau équivalent de compétences scolaires. Ces écarts entre catégories socioéconomiques sont source de préoccupation pour les responsables publics, car les aspirations des jeunes élèves déterminent leurs choix et leur investissement dans l'éducation - et, partant, leur situation future (Encadré 2.2). Les élèves issus de l'immigration, en revanche, affichent généralement, à niveau de compétences et statut socioéconomique équivalents, de plus hautes aspirations éducatives et professionnelles que leurs pairs, ce qui tient peut-être à des attitudes plus positives et à un optimisme plus prononcé.

Encadré 2.2. L'influence du milieu socioéconomique sur les attentes des jeunes élèves

Des analyses antérieures de l'OCDE (Mann et al., 2020^[43]) laissent entendre que le milieu socioéconomique familial est un élément déterminant des aspirations éducatives et professionnelles des adolescents. En effet, si l'on tient uniquement compte des élèves très performants - à savoir ceux qui ont atteint au moins un niveau minimum de compétence (niveau 2) dans les trois matières principales du PISA et un haut niveau de compétence (niveau 4) dans l'une d'elles au moins -, on constate que ceux qui ont l'intention de poursuivre des études supérieures sont principalement issus de milieux favorisés. Parmi les élèves très performants, ces derniers présentent deux fois plus de probabilités d'entretenir des aspirations élevées que ceux d'origine défavorisée dans les différents pays de l'OCDE. À aptitudes scolaires égales, ils sont aussi beaucoup plus susceptibles de compter exercer une profession intellectuelle, scientifique ou d'encadrement à l'âge de 30 ans.

Une récente étude de (Guyon et Huillery, 2020^[32]) fournit des témoignages d'élèves français de 14 ans qui montrent que, en raison de facteurs psychologiques dérivant de stéréotypes sociaux, l'origine sociale détermine les ambitions des adolescents, et que des biais de cette nature renforcent les inégalités sociales en matière de réussite scolaire. Les auteurs concentrent leur étude sur un échantillon d'élèves français de la 9^e année d'études, année au cours de laquelle ils doivent opter pour une filière d'enseignement général ou professionnel. (Guyon et Huillery, 2020^[32]) ont mis au point une enquête visant à mesurer les aspirations éducatives et professionnelles des élèves en début d'année, et à définir les mécanismes sous-jacents qui les déterminent. Les auteurs ont demandé aux élèves d'énumérer toutes les filières d'enseignement qu'ils connaissent, celles qu'ils se sentent capables de suivre, et celles vers lesquelles ils préféreraient s'orienter. Elles évaluent également l'estime de soi scolaire des élèves et leur perception de l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire ultérieure. Ces recherches leur permettent d'analyser l'influence des stéréotypes sociaux sur les aspirations scolaires.

Les auteurs constatent qu'indépendamment de leurs résultats scolaires, les élèves issus de milieux modestes sous-estiment leurs aptitudes par rapport à leurs condisciples issus de milieux socioéconomiques élevés, et tous les élèves surestiment l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire ultérieure. Les premiers sont aussi moins informés des filières d'études existantes. Ces deux mécanismes montrent que les inégalités sociales des élèves en matière d'ambition scolaire ne sont pas déterminées par des différences d'aspirations professionnelles, et ne s'expliquent pas non plus par des anticipations différentes de leur réussite sur le marché du travail ou par une préférence pour des professions associées à leur identité sociale. (Guyon et Huillery, 2020^[32]) concluent que les aspirations scolaires sont influencées par l'origine sociale. Ce point est important car ces aspirations influent sur les résultats scolaires ultérieurs, notamment les notes annuelles moyennes et celles obtenues aux examens à l'issue de la 9^e année d'études, ainsi que sur la probabilité d'entrer en 10^e année d'études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général. Surtout, ces biais empêchent les élèves d'origine modeste de réaliser leur meilleure performance scolaire sous des formes qui ne sont pas compatibles avec le principe de maximisation de l'utilité (Guyon et Huillery, 2020^[32]).

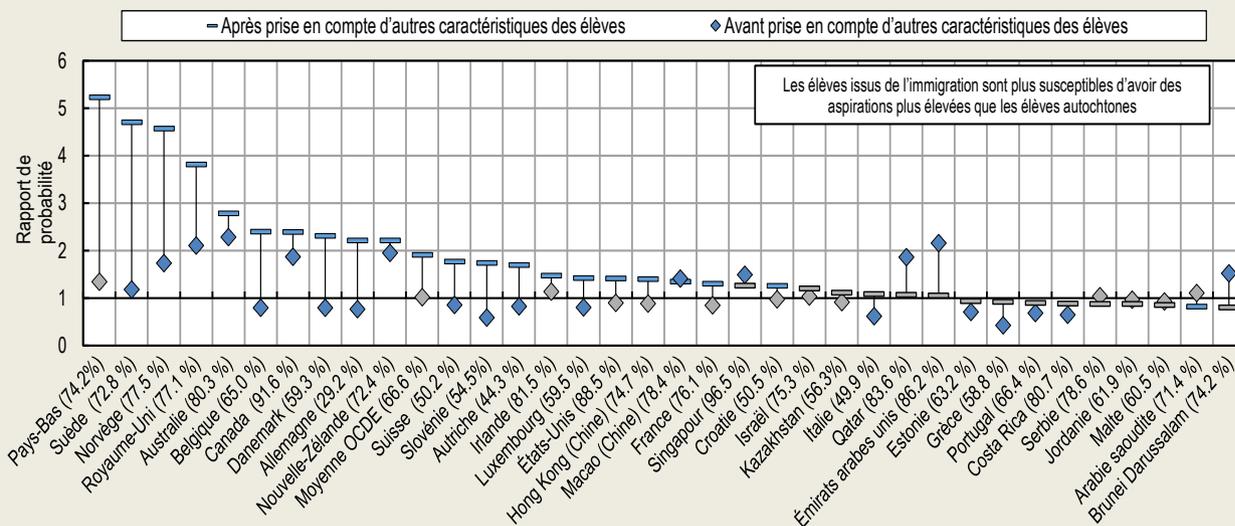
Encadré 2.3. Aspirations des élèves issus de l'immigration

Plusieurs études menées sous l'angle national et international ont montré que les élèves issus de l'immigration ont de moins bons résultats scolaires que leurs pairs autochtones (Marks, 2005^[44]). Confirmant ces observations, des analyses des données de l'enquête PISA 2018 ont mis en évidence un écart considérable entre la compréhension de l'écrit des élèves issus de l'immigration et celle des autochtones dans l'OCDE (OCDE, 2019^[41]). Cet écart est sans doute dû à différents facteurs. Ainsi, les élèves issus de l'immigration ne disposent habituellement pas des mêmes ressources que leurs pairs autochtones car leurs parents ont généralement un niveau d'instruction plus faible, exercent des professions moins qualifiées, ont des revenus inférieurs et possèdent une moins bonne maîtrise de la langue du pays d'accueil.

Malgré ces écarts de résultats, des travaux antérieurs ont montré que les jeunes issus de l'immigration, et notamment ceux de milieux défavorisés, entretiennent parfois des aspirations scolaires ou professionnelles supérieures à celles de leurs pairs autochtones. Selon (Heath et Brinbaum, 2007^[45]), cet écart pourrait tenir à l'optimisme des élèves immigrés et à leur aspiration à gravir l'échelle sociale. Une étude allemande a ainsi montré que les élèves turcs étaient plus ambitieux que leurs condisciples autochtones, probablement parce que les mécanismes qui déterminent leurs attentes diffèrent. Alors que les élèves allemands étaient principalement motivés par un désir de statut social, les ambitions scolaires élevées des élèves turcs étaient animées par leur désir de mobilité sociale ascendante (Salikutluk, 2016^[46]). Les analyses des données de l'enquête PISA 2018 réalisées par l'OCDE confirment ces résultats (Graphique 2.5).

Graphique 2.5. Aspirations des élèves à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, selon l'origine (immigrée/autochtone)

Probabilité que les élèves issus de l'immigration comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur en comparaison aux élèves autochtones, avant et après prise en compte de leur SSE et de leur performance en compréhension de l'écrit



Note : le pourcentage d'élèves issus de l'immigration qui prévoient d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur est indiqué entre parenthèses, à côté du nom du pays ou du territoire. Les pays où moins de 5 % des élèves sont issus de l'immigration ne figurent pas dans le graphique. Les coefficients statistiquement non significatifs sont indiqués en gris.

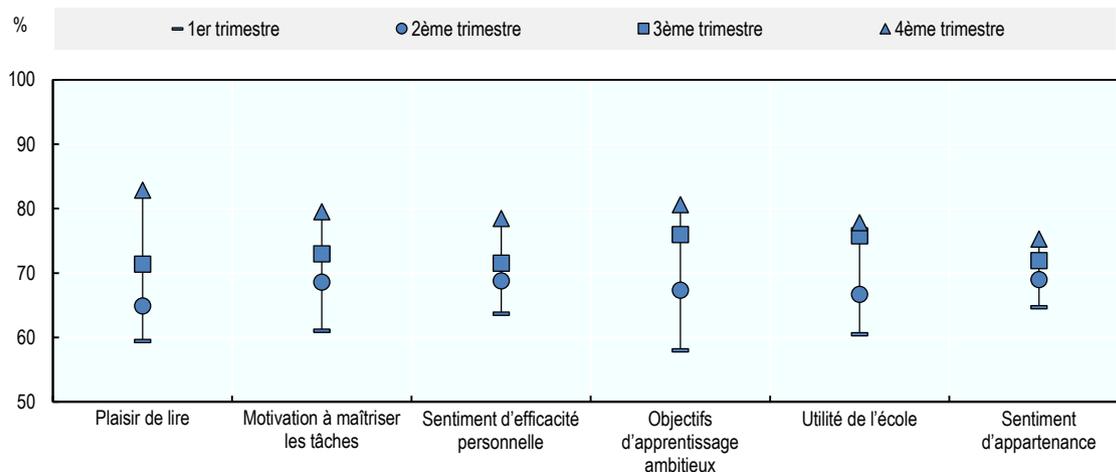
Source : OCDE (2019^[41]), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en> ; OCDE (2019^[41]), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, tableau II.B1.9.5, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en> ; OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Le Graphique 2.5 montre que dans de nombreux pays de l'OCDE - Allemagne, Australie, Belgique, Canada, Danemark, Finlande et Pays-Bas par exemple -, la probabilité que les élèves issus de l'immigration comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur est plus de deux fois supérieure à celle de leurs homologues autochtones, après prise en compte du milieu socioéconomique et des résultats en compréhension de l'écrit des élèves et du profil socioéconomique de leurs établissements scolaires. Il se pourrait donc, lorsque les résultats scolaires sont pris en considération, que les aspirations plus élevées des élèves issus de l'immigration découlent d'attitudes et de caractéristiques personnelles plus favorables. D'autres analyses des données PISA ont par exemple indiqué que ceux qui font preuve de résilience scolaire (autrement dit ceux qui ont réussi à atteindre le quartile supérieur de la distribution nationale des résultats en compréhension de l'écrit) prennent plus de plaisir à lire, et sont plus motivés à maîtriser les tâches et soucieux de réaliser leurs objectifs. Fait important, ils sont sensiblement plus susceptibles (27 %) de compter mener à terme des études supérieures que leurs pairs moins résilients. Cela tient peut-être à ce que les élèves issus de l'immigration qui sont capables de vaincre l'adversité tendent à faire preuve d'une plus forte motivation dans leurs études, ce qui peut se traduire par des aspirations plus élevées (OCDE, 2019^[41]).

Les attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie et les aspirations éducatives et professionnelles des élèves

Le Graphique 2.5 montre le pourcentage d'élèves de 15 ans qui prévoient d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile de chacun des indices d'attitude à l'égard de la formation tout au long de la vie. Les élèves du quatrième quartile ont les attitudes les plus constructives, ceux du premier, les plus faibles. Le graphique indique que les aspirations à obtenir un diplôme supérieur sont systématiquement supérieures chez les adolescents qui font état d'attitudes plus propices à la formation continue. C'est par exemple le cas de 85 % des élèves de 15 ans qui ont beaucoup de plaisir à lire, contre 60 % seulement de ceux qui n'apprécient guère la lecture. C'est aussi le cas de 80 % des élèves de 15 ans qui ont des objectifs scolaires ambitieux, contre 60 % seulement de ceux qui ont des visées plus modestes.

Graphique 2.6. Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile des attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie, moyenne de l'OCDE



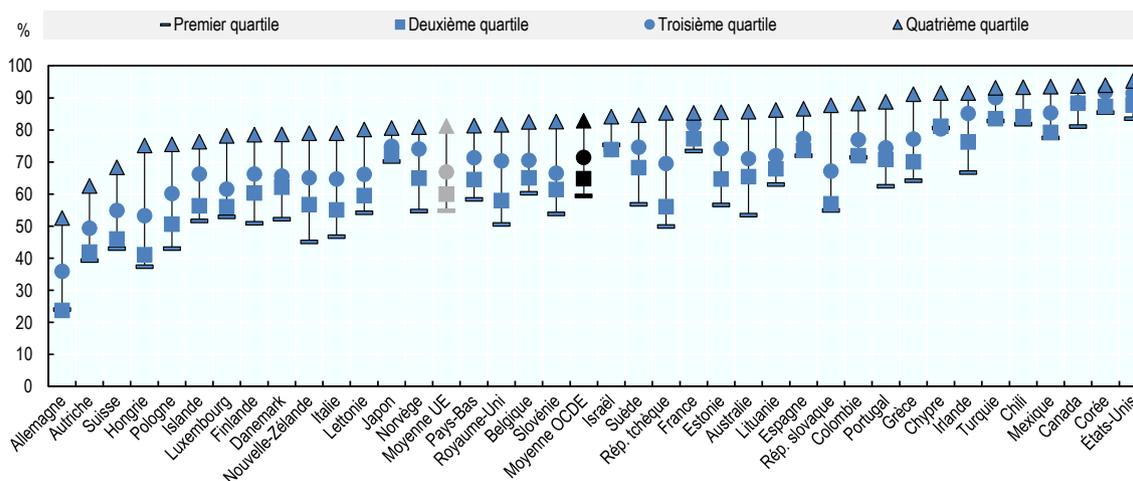
Note : le graphique indique le pourcentage d'élèves qui comptent obtenir un diplôme supérieur, par quartile de chaque attitude. Les quartiles sont construits par rapport à la distribution des indices d'attitude à l'intérieur de chaque pays. Les élèves du quatrième quartile affichent les valeurs les plus élevées, ceux du premier, les plus basses.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018_[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/laqnhm>

Ce schéma s'applique à tous les pays de l'OCDE, mais la solidité de cette corrélation présente une certaine hétérogénéité. Le Graphique 2.7 illustre le lien entre l'ambition des élèves à obtenir un diplôme supérieur et les quartiles de l'indice du plaisir de lire² par pays.

Graphique 2.7. Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile de l'indice du plaisir de lire et par pays



Note : le graphique indique le pourcentage d'élèves qui déclarent compter obtenir un diplôme supérieur, par quartile de l'indice du plaisir de lire et par pays. Les valeurs correspondant à la moyenne de l'OCDE et à celle de l'UE sont indiquées dans des couleurs différentes.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018_[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/hqj4pi>

Dans certains pays - comme le Canada, le Chili, la Corée, les États-Unis et la Turquie - le pourcentage d'élèves qui ambitionnent un diplôme supérieur est compris entre 80 % dans le quartile inférieur de l'indice et plus de 90 % dans le quartile supérieur. En Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Pologne et en Suisse, en revanche, les attentes des élèves semblent moins élevées. En Allemagne, par exemple, 24 % seulement de ceux du quartile inférieur et 53 % de ceux du quartile supérieur prévoient d'obtenir un diplôme universitaire. Ces estimations laissent entendre que la structure des systèmes d'éducation de l'OCDE influence sans doute l'ambition des élèves à poursuivre des études (OCDE, 2017^[33]). Dans les systèmes très différenciés qui orientent tôt les élèves vers la formation professionnelle (en Allemagne, en République tchèque et en Suisse par exemple), les attentes des adolescents sont généralement plus en phase avec leur filière d'enseignement. Il se peut donc que les faibles ambitions qu'ils affichent à 15 ans tiennent à ce que ces systèmes ont déjà déterminé s'ils avaient des chances d'être admis à l'université ou pas. Dans les systèmes généraux, les élèves peuvent changer plus facilement d'avis et modifier leur projet d'avenir, ce qui risque d'induire chez eux des attentes moins réalistes (Sikora et Saha, 2007^[47] ; Buchmann et Park, 2005^[48]).

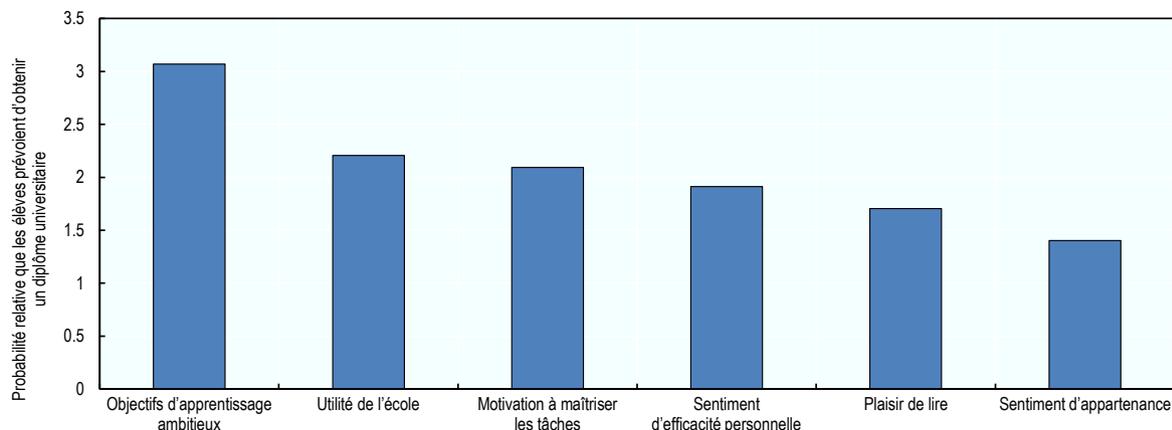
Les attentes des élèves sont également fortes au Chili et au Mexique, où les systèmes d'éducation nationaux ne sont pas aussi normalisés et différenciés, ce qui corroborerait des données antérieures qui indiquaient que, toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves ont généralement des ambitions scolaires et professionnelles plus élevées dans les pays qui ont un niveau de développement socioéconomique plus faible et où les inégalités économiques sont plus fortes. Les perceptions de l'inégalité économique créeraient un climat dans lequel le désir d'accéder au sommet de l'échelle et la crainte de ne pas y parvenir dopent les ambitions (Sikora et Saha, 2007^[47]).

Le Graphique 2.7 indique également que, dans certains pays (comme l'Australie, la Hongrie, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, la République slovaque et la République tchèque), les écarts entre les aspirations scolaires de groupes d'élèves qui présentent différents niveaux de plaisir de lire sont très prononcés, atteignant parfois 40 points de pourcentage entre les quartiles supérieur et inférieur. Dans d'autres (Corée, États-Unis, Japon, Israël et Turquie), ces écarts sont inférieurs à 10 points. Là encore, ces données permettent de penser que dans les pays où l'orientation des élèves intervient tôt (Allemagne, Hongrie et République tchèque par exemple), les élèves qui apprécient peu la lecture (et affichent en général des attitudes moins propices à la formation tout au long de la vie, les résultats se vérifiant pour toutes les attitudes) présentent des déficits plus importants et des aspirations sensiblement plus faibles - peut-être parce que celles-ci correspondent davantage à leurs résultats et à leurs dispositions (OCDE, 2019^[41]).

Les élèves qui font preuve d'un état d'esprit propice à la formation tout au long de la vie diffèrent sur plusieurs points qui sont également associés aux ambitions éducatives. Le Graphique 2.8 illustre les écarts d'aspiration à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur une fois prises en compte le SSE, le sexe et les résultats aux épreuves de compréhension de l'écrit des élèves, ainsi que le profil socioéconomique de leur établissement scolaire. Tous choses étant égales par ailleurs, les élèves qui présentent des attitudes plus favorables à la formation tout au long de la vie entretiennent généralement des aspirations plus élevées. Cette corrélation est particulièrement étroite en ce qui concerne les objectifs éducatifs ambitieux, la motivation à maîtriser les tâches et l'utilité de l'école. Par exemple si l'on compare des élèves très similaires sur le plan du statut socioéconomique, des résultats scolaires et du type d'établissement fréquenté, ceux qui se sont fixés des objectifs plus ambitieux présentent trois fois plus de probabilités d'envisager des études supérieures que ceux dont les objectifs sont plus modestes. De même, des élèves par ailleurs comparables à tous égards qui ont une forte motivation à apprendre ou attachent une grande importance à l'école sont plus de deux fois plus susceptibles d'entretenir de fortes ambitions que les autres.

Graphique 2.8. Aspiration des adolescents à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur et attitudes par rapport à la formation tout au long de la vie

Rapports de probabilité entre les aspirations à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur des élèves du quartile supérieur et du quartile inférieur des attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie, moyenne de l'OCDE



Note : les barres représentent la probabilité que les élèves du quartile supérieur de chaque indice d'attitude ambitionnent d'obtenir un diplôme supérieur par rapport à ceux du quartile inférieur. Les rapports de probabilité sont estimés au moyen de régressions logistiques. Les régressions sont estimées séparément pour chaque attitude. Les estimations tiennent compte du SSE, du sexe et des compétences cognitives des élèves, ainsi que du profil socioéconomique de l'établissement scolaire.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

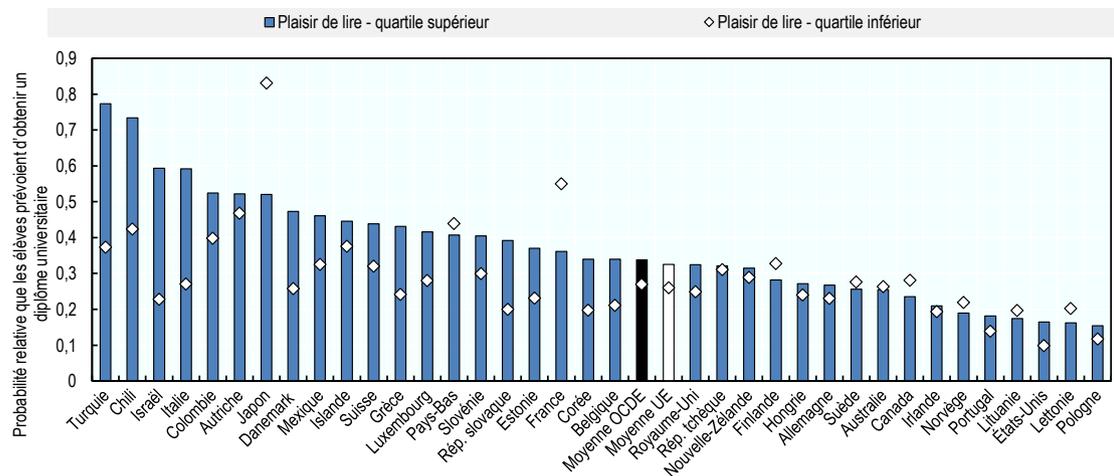
StatLink  <https://stat.link/zfp24l>

La forte corrélation positive entre certaines attitudes et l'aspiration d'un élève à obtenir un diplôme universitaire permet de penser que l'acquisition d'attitudes propices à l'apprentissage concourrait à réduire l'écart d'ambition entre élèves d'origine socioéconomique distinctes. D'autres analyses des données du PISA ont examiné si ces attitudes contribuent à résorber les écarts de cette nature entre les adolescents de milieux aisés et ceux d'origine modeste. Elles montrent que, parmi les attitudes considérées, le plaisir de lire - et, dans une moindre mesure, des objectifs scolaires ambitieux - est associé à une réduction substantielle de ceux observés entre catégories socioéconomiques.

Le Graphique 2.9 illustre la probabilité relative (rapports de probabilité) que des élèves de milieu socioéconomique modeste, représentés par les élèves du quartile inférieur de l'indice PISA du statut économique, social et culturel (SESC), envisagent d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur (plutôt que de moindre niveau) par rapport à ceux de milieux socioéconomiques élevés (quartile supérieur du SESC). Une valeur de 1 signifie que les élèves de statut socioéconomique élevé et faible présentent une probabilité équivalente d'aspirer à un diplôme de l'enseignement supérieur. Une valeur supérieure à 1 signifie que les élèves de statut socioéconomique modeste présentent une plus forte probabilité d'espérer obtenir un diplôme supérieur, une valeur inférieure à 1 que cette probabilité est plus faible. Les estimations des écarts portent sur les élèves des quartiles supérieur et inférieur de l'indice du plaisir de lire.

Graphique 2.9. Écarts d'ambition à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur et plaisir de lire des élèves en fonction de la catégorie socioéconomique

Rapports de probabilité entre l'aspiration à obtenir un diplôme supérieur des élèves d'origine socioéconomique modeste et ceux d'origine aisée, calculé pour les quartiles inférieur et supérieur de l'indice du plaisir de lire



Note : les estimations représentent les ratios de probabilité que des élèves de faible statut socioéconomique comptent obtenir un diplôme universitaire (plutôt que de moindre niveau) par rapport à ceux de statut socioéconomique élevé. Les valeurs élevées signifient que cette probabilité pour les élèves de milieux modestes est plus proche de celle des élèves de milieux aisés. Une valeur de 1 signifie que la probabilité d'aspirer à un diplôme universitaire est égale pour les deux catégories d'élèves. Les rapports de probabilités sont calculés sur le sous-échantillon d'élèves des quartiles supérieur (barres) et inférieur (marqueurs) de l'indice du plaisir de lire. Les régressions tiennent compte du sexe, de l'âge et des scores aux épreuves de compréhension de l'écrit des élèves, et du profil socioéconomique des établissements scolaires.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/s1kzuj>

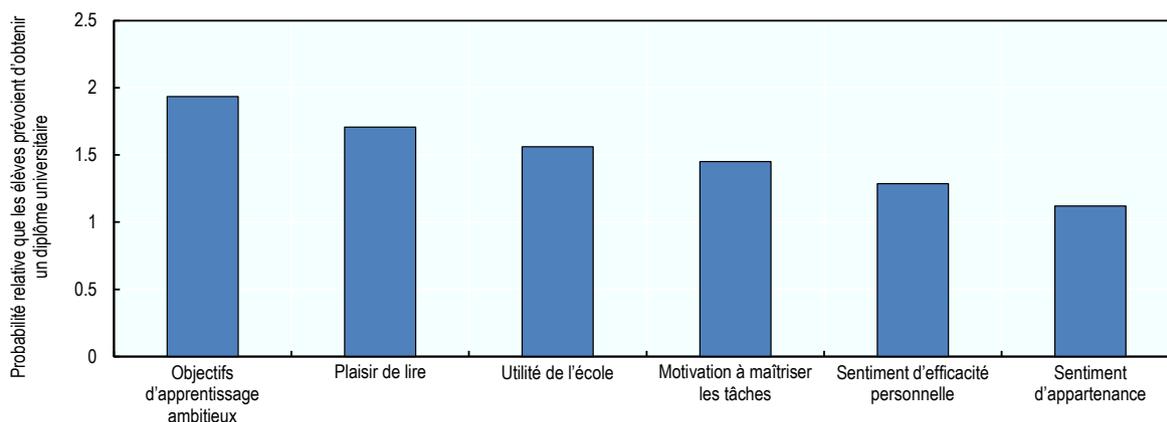
Des écarts dans les aspirations éducatives des élèves de différents milieux socioéconomiques sont observés dans tous les pays de l'OCDE. Point important, il apparaît que, à de rares exceptions près, ils diminuent sensiblement lorsque l'on considère les élèves qui ont grand plaisir à lire par rapport à ceux qui apprécient moins la lecture, même lorsque l'on prend les résultats aux épreuves de compréhension de l'écrit pour indicateur des résultats scolaires et du sexe des élèves et du profil socioéconomique de leur établissement. Un resserrement considérable est notamment constaté dans plusieurs pays, dont le Chili, Israël, l'Italie et la Turquie. À l'inverse, le plaisir de lire ne paraît que modérément associé à une résorption des différences en Allemagne, en Autriche, en Hongrie et en République tchèque - pays où l'orientation des élèves intervient tôt et où leurs aspirations résultent sans doute davantage du contexte institutionnel que de leurs caractéristiques personnelles. On observe une situation analogue lorsque l'on décompose l'écart entre les différents quartiles de l'indice relatif aux objectifs d'apprentissage ambitieux des élèves. Dans ce cas, les différences d'aspirations entre les catégories socioéconomiques sont particulièrement faibles en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et en Turquie.

Ces résultats indiquent que les élèves qui ont été encouragés à acquérir le plaisir de lire et à se fixer des objectifs d'apprentissage plus ambitieux ont plus de probabilités de développer des aspirations éducatives élevées que ceux dont les attitudes sont plus négatives. Ils permettent en outre de penser que ces attitudes peuvent atténuer l'influence par ailleurs considérable du milieu socioéconomique sur les attentes éducatives des élèves.

La corrélation entre les attitudes des élèves à l'égard de la formation tout au long de la vie et leurs aspirations professionnelles est cependant plus faible. Le Graphique 2.10 présente la probabilité que les élèves du quartile supérieur des indices d'attitudes comptent exercer un métier très qualifié (plutôt que peu qualifié) à 30 ans par rapport à ceux du quartile inférieur. Comme précédemment, les estimations tiennent compte de l'âge, du sexe, du SSE et des scores aux épreuves de compréhension de l'écrit de l'élève, ainsi que du profil socioéconomique de l'établissement.

Graphique 2.10. Aspirations des adolescents à exercer un métier très qualifié à 30 ans et attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie

Rapports de probabilité entre les aspirations à exercer une profession très qualifiée des élèves des quartiles supérieur et inférieur des attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie, moyenne de l'OCDE



Note : les barres représentent les rapports de probabilité entre les aspirations à exercer une profession très qualifiée (plutôt que peu qualifiée) à 30 ans des élèves des quartiles supérieur et inférieur des indices des attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie. Plus les valeurs des rapports de probabilité sont hautes, plus la probabilité que les élèves pour lesquels les valeurs des indices sont élevées obtiennent un diplôme universitaire est proche de celle des élèves pour lesquels elles sont basses. Les régressions logistiques tiennent compte du sexe, de l'âge, des scores aux épreuves de compréhension de l'écrit et du SSE des élèves et du profil socioéconomique des établissements.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018_[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/9zd63g>

À la différence des attentes éducatives des élèves, qui sont étroitement liées à leurs attitudes envers la formation, les aspirations professionnelles ne sont que modérément corrélées à ces dernières. Seuls les objectifs des élèves en matière d'apprentissage paraissent quelque peu associés à leurs attentes professionnelles, ce qui laisse entendre que d'autres facteurs influent sur les adolescents. Les modèles d'identification auxquels ils sont exposés dans leur famille, leur entourage et leur quartier peuvent par exemple être à l'origine de leurs ambitions.

D'après les données ci-dessus, l'acquisition d'attitudes propices à la formation continue paraît indispensable à l'articulation d'attentes éducatives et (dans une moindre mesure) professionnelles plus élevées. Une comparaison entre élèves issus de milieux similaires et aux résultats scolaires équivalents montre que ceux qui ont un état d'esprit plus constructif et une plus forte motivation à apprendre (plaisir de lire et aptitude à se fixer des objectifs ambitieux notamment) expriment généralement des attentes éducatives sensiblement supérieures à celles des autres. Des attitudes positives peuvent également contribuer à réduire les écarts entre les aspirations des élèves de différentes catégories socioéconomiques. Ces constatations montrent à quel point il importe, du point de vue de l'élaboration des politiques, de comprendre comment ces attitudes s'acquièrent et quelles interventions sont les plus aptes à les stimuler, notamment chez les élèves les plus vulnérables et les plus défavorisés.

Acquisition par les élèves d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie

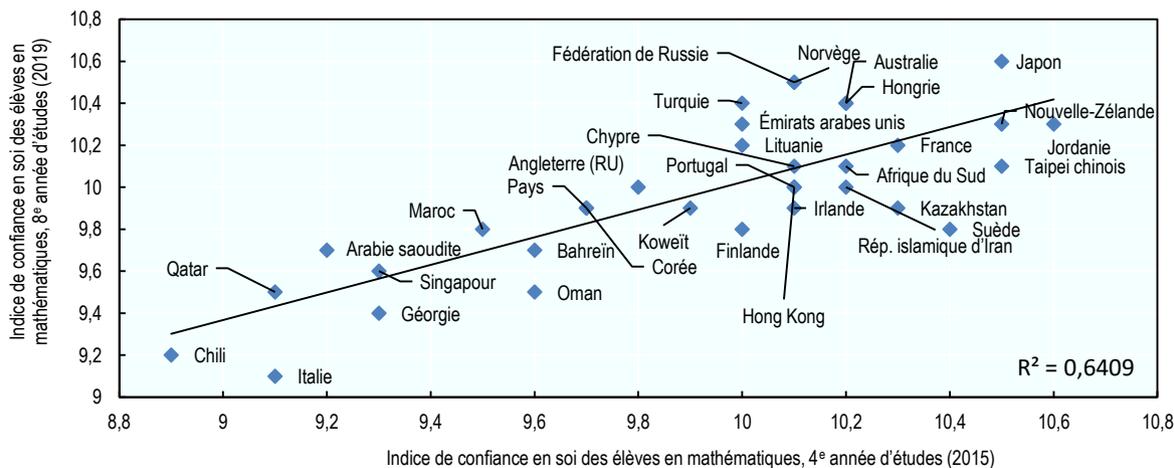
Les sections qui précèdent ont montré que les élèves de 15 ans dotés d'un état d'esprit plus positif et d'une plus forte motivation à apprendre obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires. Ils font aussi montre d'ambitions éducatives et professionnelles plus élevées que les élèves moins constructifs. Ces caractéristiques pourraient par la suite exercer une influence favorable sur leur décision de poursuivre des études, et sur leur situation ultérieure sur le marché du travail. Dans le contexte de la pandémie du COVID—19, l'aptitude des élèves à autogérer leur apprentissage et leur motivation profonde se sont avérées déterminantes pour maintenir un rythme d'étude régulier, malgré les difficultés associées aux cours en ligne généralisés. Il s'ensuit que les élèves qui font preuve d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie devraient progresser plus rapidement que les autres.

L'acquisition d'attitudes constructives et de dispositions à apprendre n'apporte pas seulement des avantages à court terme - elle revêt une importance cruciale pour l'avenir. Les attitudes à l'égard de l'apprentissage perdurent généralement à l'âge adulte, de sorte que les individus dotés de meilleures dispositions sont plus enclins à se former tout au long de leur vie. Par conséquent, l'instauration d'une société de la formation continue suppose que les responsables des politiques éducatives s'intéressent aussi aux premières étapes de la vie, l'objectif étant d'établir des fondements solides — tant du point de vue des compétences cognitives que des attitudes à l'égard de l'apprentissage — afin de favoriser l'acquisition future de connaissances. Pour cela, il faut déterminer comment les systèmes d'enseignement et de formation peuvent encourager l'acquisition d'attitudes propices à la formation permanente chez les élèves tout au long de la scolarité. Cela concerne particulièrement les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, qui sont moins susceptibles de recevoir une aide de leur famille et risquent davantage de présenter, au moment d'entamer la scolarité obligatoire, des déficits de compétences non cognitives que leurs pairs de milieux favorisés.

Selon le modèle d'accumulation de compétences proposé par Cunha et Heckman (2008^[6]), les compétences non cognitives servent de base à un processus cumulatif, le développement de compétences à des phases plus tardives de la vie faisant fond sur le stock de compétences acquises auparavant, ainsi que sur les investissements antérieurs. Vues au travers de ce prisme, les attitudes des élèves de 15 ans vis-à-vis de la formation continue, telles qu'observées dans l'enquête PISA, tiennent peut-être à d'autres facteurs que la qualité de leur environnement pédagogique à ce stade précis de leur existence. Elles peuvent aussi dériver d'investissements antérieurs, ainsi que des compétences émotionnelles et sociales acquises avant l'entrée dans le cycle d'enseignement secondaire.

À titre d'illustration, le Graphique 2.11 et le Graphique 2.12 comparent les niveaux moyens de plaisir et de confiance en soi en mathématiques des élèves de 4^e année de l'étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) de 2015, puis des élèves de la même cohorte en 8^e année d'études de l'étude TIMSS de 2019, mesurés par les indices « les élèves aiment apprendre les mathématiques » et « les élèves ont confiance dans leur capacité à apprendre les mathématiques » construits dans l'étude. Les deux graphiques font apparaître une forte corrélation entre les niveaux mesurés pour ces deux critères dans les groupes d'élèves de 4^e année (TIMSS 2015) et de 8^e année (TIMSS 2019). Plus précisément, les différences concernant les attitudes des élèves de 4^e année expliquent plus de 70 % de celles des élèves de 8^e année.

Graphique 2.11. Confiance en soi en mathématiques des élèves de 4^e année dans l'étude TIMSS 2015 et de ceux de 8^e année dans l'étude TIMSS de 2019

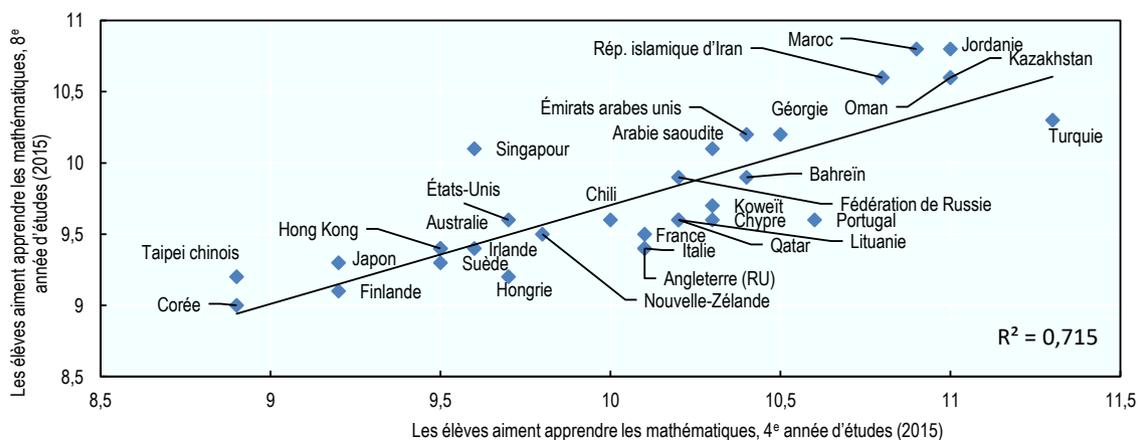


Note : le graphique montre la corrélation entre l'indice « les élèves ont confiance dans leur aptitude à apprendre les mathématiques » calculé pour les élèves de 4^e année dans l'étude TIMSS 2015 et pour ceux de 8^e année dans l'étude TIMSS de 2019.

Source : cadres d'évaluation de l'étude TIMSS 2015 (2015₍₄₉₎), <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/frameworks.html>.

StatLink  <https://stat.link/2tb1nz>

Graphique 2.12. Plaisir des mathématiques des élèves de 4^e année dans l'étude TIMSS 2015 et de ceux de 8^e année dans l'étude TIMSS de 2019



Note : le graphique montre la corrélation entre l'indice « les élèves aiment apprendre les mathématiques » calculé pour les élèves de 4^e année dans l'étude TIMSS 2015 et pour ceux de 8^e année dans l'étude TIMSS de 2019.

Source : cadres d'évaluation de l'étude TIMSS 2015 (2015₍₄₉₎), base de données internationale TIMSS 2015, <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>.

StatLink  <https://stat.link/unrtod>

Ces éléments semblent confirmer l'existence d'une forte relation entre les diverses attitudes acquises à différents stades du processus éducatif. Par conséquent, la constitution d'une plus forte motivation à se former tout au long de la vie pendant l'adolescence résulte probablement du cumul des efforts et des interventions des enseignants et des familles durant cette phase et des investissements antérieurs. Les responsables des politiques éducatives doivent donc élaborer des stratégies complètes visant différents stades du processus d'apprentissage (à commencer par l'éducation préscolaire) pour favoriser la construction d'attitudes propices à la formation continue tout au long de la scolarité. Cette section s'intéresse à la formation de ces attitudes pendant l'adolescence. Elle analyse le rôle que jouent durant cette phase les établissements scolaires, les enseignants et les familles pour créer les conditions propices à l'acquisition de cette motivation et pallier les déficits accumulés précédemment.

Le rôle des enseignants pour stimuler l'acquisition d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie chez les élèves de l'enseignement secondaire

Inciter les élèves à devenir des apprenants actifs est devenu un objectif essentiel des éducateurs et enseignants. Aujourd'hui, les enseignants de qualité ne sont pas ceux qui cherchent uniquement à développer les connaissances des élèves, mais s'emploient aussi à leur fournir un environnement propice à l'apprentissage en encourageant la réflexion critique et en stimulant leur développement socioémotionnel (Blazar et Kraft, 2017^[50]).

Des études antérieures ont tenté de caractériser les pédagogies et les méthodes les plus efficaces auxquelles les enseignants peuvent faire appel pour motiver l'acquisition d'attitudes positives envers la formation continue, et recensé différentes pratiques pédagogiques qui incitent les élèves à apprendre et les encouragent à le faire de manière autonome. Certaines sont liées aux traits de personnalité des enseignants eux-mêmes. Une étude couvrant les écoles primaires de la ville de New York indique que l'extraversion de l'enseignant, son caractère consciencieux et son efficacité personnelle contribuent sensiblement à renforcer les compétences non cognitives des élèves (Rockoff et al., 2011^[51]). De même, son enthousiasme — qu'il communique en faisant remarquer l'utilité du matériel pédagogique, en exprimant son intérêt pour la matière enseignée et par un mode de présentation stimulant — peuvent fortement influencer sur la motivation intrinsèque des élèves (Wittrock, 1986^[52] ; Long et Hoy, 2006^[53]) et leur disposition à apprendre (Patrick, Hisley et Kempner, 2000^[54]).

D'autres données ont montré que ces deux traits se développent chez les élèves quand l'enseignant favorise l'instauration d'un environnement pédagogique fondé sur la coopération (Brophy, 2010^[55] ; Vaughn, 2002^[56] ; Ghaith, 2003^[57]) et encourage chez eux le besoin de se sentir compétents et autonomes (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000^[58]). Quand les élèves voient dans leurs enseignants un soutien, ils sont aussi plus susceptibles de participer à des activités scolaires et à poursuivre des objectifs auxquels ceux-ci attachent de l'importance (Wentzel, 1999^[59]). D'autres études ont montré que les tâches que les enseignants confient à leurs élèves, mais aussi les messages qu'ils leur transmettent sur l'acquisition de connaissances, renforcent leur motivation (Aunola, Leskinen et Nurmi, 2006^[60]). La création de situations qui stimulent le plaisir de l'étude peut s'avérer particulièrement utile pour favoriser des attitudes favorables à l'apprentissage (Deci et Ryan, 1985^[61]).

Cette section fait le point sur les principales conclusions de ces études et examine en quoi certaines pratiques pédagogiques favorisent l'acquisition des attitudes propices à la formation tout au long de la vie analysées jusqu'ici, en mettant en évidence les interventions publiques susceptibles de créer les conditions qui permettront aux enseignants de les mettre en place. Se fondant sur les données de l'enquête PISA 2018, le chapitre examine six pratiques pédagogiques distinctes, choisies pour représenter certaines des méthodes évoquées plus haut – voir (OCDE, 2020^[8]) pour une description détaillée de la construction de l'indice. Les travaux publiés dans ce domaine ont conclu que ces pratiques sont significativement corrélées au développement chez les élèves d'attitudes constructives vis-à-vis de la formation continue. Les informations les concernant se fondent sur la perception qu'ont les élèves du soutien apporté par leurs enseignants et sur leur participation en classe.

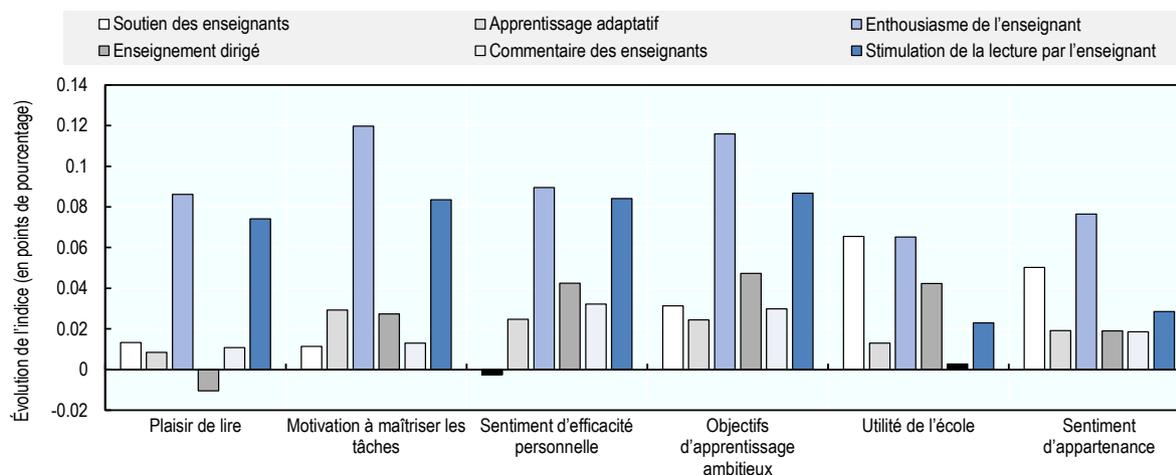
Pratiques pédagogiques et attitudes propices à la formation tout au long de la vie

Le Graphique 2.13 illustre la corrélation entre le développement d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie chez les élèves et différentes pratiques pédagogiques en classe. Il apparaît que, chez les élèves de 15 ans, ces attitudes sont positivement corrélées à certains styles pédagogiques, notamment l'enthousiasme de l'enseignant et sa capacité à stimuler le goût de la lecture. Les estimations tiennent compte du SSE, de l'âge, du sexe et des résultats en compréhension de l'écrit des élèves, du soutien émotionnel que leur apportent leurs parents, ainsi que du profil socioéconomique de leur établissement scolaire, d'autres méthodes pédagogiques et du niveau de discipline en classe³.

Le lien avec les différentes pratiques varie selon les attitudes à l'égard de la formation continue. Ainsi, alors que l'enthousiasme des enseignants est significativement corrélé à toutes les attitudes considérées, il l'est tout particulièrement avec la motivation des élèves à maîtriser les tâches et à se fixer des objectifs ambitieux, ainsi qu'avec leur sentiment d'efficacité personnelle et leur plaisir de lire. Dans tous les pays, les résultats indiquent que les élèves affichent des attitudes plus positives lorsqu'ils jugent leurs enseignants motivants et enthousiastes à l'égard des supports pédagogiques utilisés en classe⁴.

La stimulation par l'enseignant du goût pour la lecture est aussi très étroitement liée à la plupart des attitudes – objectifs d'apprentissage ambitieux, sentiment d'efficacité personnelle, motivation à maîtriser les tâches et plaisir de lire par exemple. L'indice correspondant évalue dans quelle mesure un enseignant encourage l'apprentissage actif et la participation en classe et développe l'aptitude des élèves à exercer une réflexion critique en les encourageant à exprimer leur opinion ou à établir un lien entre les textes lus en classe et leur propre vie ou leurs connaissances.

Graphique 2.13. Corrélation entre les attitudes à l'égard de la formation tout au long de la vie et différentes pratiques pédagogiques, moyenne de l'OCDE



Note : les régressions tiennent compte du SSE, de l'âge, du sexe, des résultats en compréhension de l'écrit des élèves, du profil socioéconomique de l'établissement, du soutien émotionnel apporté par les parents, d'autres pratiques pédagogiques et du climat de discipline. Elles sont estimées séparément pour chaque attitude. Les coefficients statistiquement non significatifs au niveau de 5 % sont indiqués en noir. Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018_[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/dc064y>

La façon dont les enseignants organisent le matériel pédagogique et dirigent leur classe - mesurée par l'indice d'enseignement dirigé par l'enseignant – revêt aussi une importance cruciale pour favoriser le développement d'attitudes constructives chez les élèves. Cette méthode, en vertu de laquelle l'enseignant

fixe des objectifs d'apprentissage clairs, pose des questions pour vérifier si les élèves ont bien compris le contenu du cours, ou présente un bref résumé du cours précédent, apparaît statistiquement corrélée au sentiment d'efficacité personnelle des élèves, à l'établissement d'objectifs d'apprentissage ambitieux, et à l'utilité qu'ils confèrent à l'école.

L'enthousiasme des enseignants et le soutien qu'ils apportent aux élèves semblent contribuer tout particulièrement à créer chez ceux-ci un sentiment d'appartenance scolaire, ces corrélations étant toutefois faibles dans la région de l'OCDE. Ces deux qualités, ainsi que l'enseignement dirigé, aident aussi les élèves à apprécier leur école. En revanche, les commentaires sur les résultats des élèves ne sont que modérément corrélés à la plupart des attitudes.

Si ces résultats corroborent l'idée selon laquelle les pratiques pédagogiques peuvent stimuler le développement d'attitudes positives envers l'apprentissage, une grande hétérogénéité est observable entre pays⁵. Le lien entre ces pratiques et la motivation des élèves est particulièrement fort au Danemark, en Finlande, en Italie, en Suède et en Corée – peut-être parce que ces pays encouragent la collaboration entre enseignants, ceux-ci consacrant régulièrement beaucoup de temps à la réflexion sur les questions pédagogiques, par exemple sur les expériences et pratiques probantes pour mobiliser la participation des enfants en classe. Cette observation concorde avec les éléments qui montrent que les enseignants sont plus susceptibles d'adopter un comportement enthousiaste et mobilisateur dans les établissements qui leur offrent plus de possibilités de travailler en coopération avec leurs collègues. Par ailleurs, dans la plupart de ces pays, le perfectionnement professionnel des enseignants est intégré à leur journée de travail ; c'est notamment le cas dans plus de 85 % des établissements au Danemark, en Finlande, en Suède, en Norvège et en Irlande (OCDE, 2004^[62]). Les études ont constaté que lorsque le perfectionnement professionnel s'insère dans leur temps de travail, les enseignants sont généralement plus en mesure d'apprendre à gérer certains problèmes et difficultés en classe. De fait, il ressort des données que le perfectionnement professionnel en cours d'emploi est un moyen plus efficace d'induire des changements dans les pratiques pédagogiques que des ateliers collectifs (Wei, Andree et Darling-Hammond, 2009^[63]).

Enthousiasme des enseignants

Parmi les pratiques pédagogiques analysées, l'enthousiasme des enseignants est associé à un large éventail d'attitudes propices à la formation continue. Les environnements pédagogiques dans lesquels les enseignants communiquent l'enthousiasme qu'ils ressentent pour l'enseignement en soi et pour son contenu favorisent le développement d'attitudes constructives chez les élèves, notamment les objectifs d'apprentissage ambitieux, la motivation à maîtriser les tâches, le sentiment d'efficacité personnelle et le plaisir de lire.

Cette observation corrobore des données antérieures selon lesquelles les enseignants enthousiastes peuvent améliorer les résultats scolaires des élèves et stimuler l'acquisition d'attitudes positives et d'une motivation à apprendre. D'après les nombreuses études relatives à l'influence des enseignants sur le développement de compétences non cognitives et socioémotionnelles des élèves, l'enthousiasme serait l'une des caractéristiques les plus importantes d'un bon professeur (Witcher, Onwuegbuzie et Minor, 2001^[64]). Plus précisément, un bon enseignant suscite chez ses élèves un intérêt pour ce qui leur est enseigné, éveille leur curiosité et renforce leur motivation intrinsèque à apprendre (Patrick, Hisley et Kempler, 2000^[54] ; Moè, 2016^[65]). Tous ces éléments sont importants, qui peuvent amener les élèves à consacrer plus d'efforts à l'apprentissage (Keller et al., 2014^[66] ; Kunter et al., 2013^[67]).

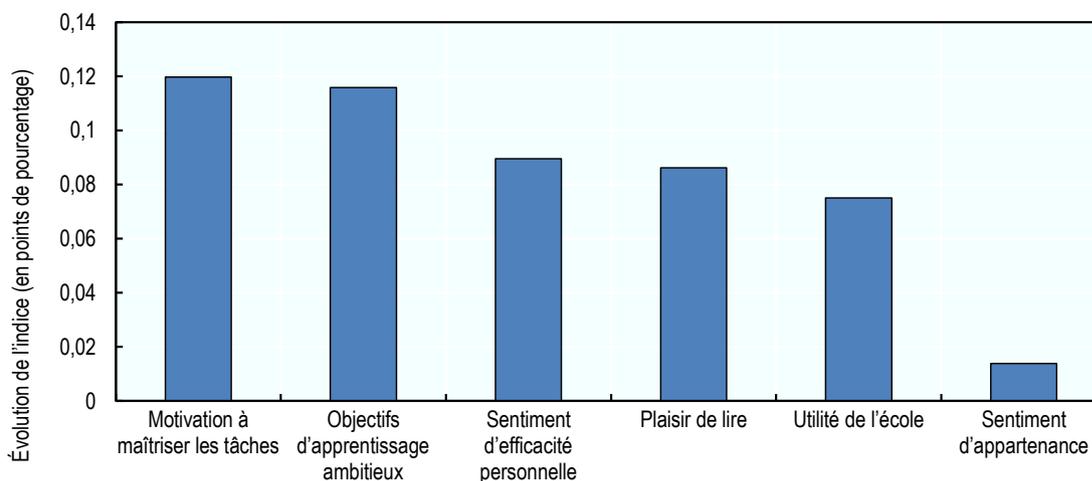
Si l'on examine les mécanismes qui agissent sur les dispositions des élèves à apprendre, on constate que l'intérêt que ceux-ci manifestent pour l'étude est principalement influencé par l'enthousiasme dispositionnel des enseignants – un concept qui englobe l'expressivité émotionnelle positive (par le mouvement, le langage corporel ou l'expression faciale) et les affects positifs (le plaisir et la satisfaction que les

enseignants retirent de leurs activités professionnelles) (Keller et al., 2014^[66]). Les enseignants enthousiastes permettent ainsi à leurs élèves de vivre des expériences affectives positives dans la discipline étudiée et à attribuer à celle-ci de l'importance.

L'enthousiasme des enseignants est aussi fortement et positivement corrélé aux résultats scolaires des élèves - mesurés par exemple par leur performance aux épreuves de compréhension de l'écrit de PISA (OCDE, 2019^[68]). Les études ont montré que cet effet se produit indirectement, grâce à l'influence favorable que des enseignants enthousiastes exercent sur les attitudes de leurs élèves à l'égard de l'apprentissage, notamment la motivation et la persévérance (Kunter et al., 2013^[67]), (Keller et al., 2014^[66]).

Du point de vue de l'action publique, il convient de déterminer en quoi l'enthousiasme d'un enseignant influe sur chacune des attitudes considérées, et comment les vecteurs de transmission peuvent être renforcés et soutenus dans les pays ou les contextes où les élèves éprouvent des difficultés à acquérir des attitudes propices à la formation continue. Les données de l'enquête PISA 2018 permettent d'évaluer la direction et l'intensité des relations entre les différents critères utilisés pour estimer l'enthousiasme des enseignants (depuis « l'enthousiasme de l'enseignant m'a motivé », « il me paraissait évident que l'enseignant aimait nous enseigner », « manifestement, l'enseignant aime traiter le thème de la leçon » jusqu'à « l'enseignant avait du plaisir à enseigner⁶) et les attitudes des élèves à l'égard de la formation tout au long de la vie.

Graphique 2.14. Variations des attitudes envers la formation tout au long de la vie associées à l'opinion des élèves selon laquelle leur enseignant est stimulant, moyenne de l'OCDE



Note : les estimations représentent les variations de l'indice de chaque attitude associées à une variation de la variable muette indiquant si l'élève a jugé l'enseignant stimulant. Les régressions sont estimées séparément pour chaque attitude, en tenant compte du SSE, de l'âge, du sexe, des résultats en compréhension de l'écrit des élèves, du profil socioéconomique de l'établissement, du soutien apporté par les parents, d'autres pratiques pédagogiques et du climat de discipline.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/5q20k6>

Il ressort des résultats que, dans la plupart des pays de l'OCDE, la corrélation positive entre l'enthousiasme des enseignants et les attitudes des élèves vis-à-vis de la formation continue dérive en grande partie de la façon dont les premiers motivent les seconds⁷. Le Graphique 2.14 montre que les élèves qui jugent leur enseignant motivant acquièrent généralement des attitudes plus positives à l'égard de l'apprentissage – notamment des objectifs plus ambitieux et des niveaux plus élevés de motivation et de plaisir de lire – que les autres. Le lien entre l'enthousiasme perçu de l'enseignant et ces attitudes est particulièrement fort en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Slovénie.

Il est donc possible, en définissant la méthode appropriée pour favoriser les pratiques pédagogiques qui motivent les élèves, d'aider ces derniers à acquérir un état d'esprit constructif (Encadré 2.4). La tâche n'est certes pas facile, dans la mesure où il existe en principe une multitude de pratiques susceptibles d'obtenir ce résultat. Considérant les autres critères qui composent l'indice de l'enthousiasme de l'enseignant, l'analyse montre que les environnements pédagogiques où les élèves ressentent que l'enseignant aime la matière traitée sont fortement associés à leur motivation à maîtriser les tâches en Lettonie et au Portugal⁸, alors que le degré de cette corrélation est négligeable dans d'autres pays de l'OCDE.

Que peuvent faire les pays pour encourager les pratiques pédagogiques efficaces qui induisent un goût pour la formation tout au long de la vie ?

Du point de vue de l'action publique, il convient de déterminer comment les pouvoirs publics peuvent favoriser les pratiques et pédagogies stimulantes – et de définir où ces pratiques sont déjà en vigueur, et comment elles peuvent être appliquées à grande échelle de manière à ce que la majorité des élèves puissent en bénéficier, et tous les enseignants les acquérir et les utiliser. De manière générale, on en sait peu sur ce qui fait que certains enseignants sont plus aptes que d'autres à influencer sur les résultats des élèves et sur leur développement socioémotionnel. Des études antérieures ont démontré que les qualifications formelles ne permettent guère de prévoir l'influence d'un enseignant sur les résultats des élèves (Hanushek, 1986^[69] ; Hanushek, 1997^[70]). L'obtention d'une certification complète, de bonnes notes aux examens, la titularisation ou un diplôme d'un établissement de formation sélectif, quoique importants, ne suffisent pas en soi à expliquer la plus grande aptitude d'un enseignant à agir sur les compétences non cognitives des élèves (Jackson, 2012^[71]). En revanche, la capacité des enseignants à favoriser l'acquisition d'attitudes propices à la formation continue chez les élèves est sans doute stimulée par l'appui qu'ils reçoivent des établissements scolaires (et des systèmes éducatifs plus généralement), par exemple sous la forme de programmes d'accompagnement ou de formation professionnelle continue visant à améliorer les pratiques pédagogiques (Encadré 2.4).

Il ressort d'analyses antérieures de l'OCDE que les enseignants efficaces présentaient deux caractéristiques communes : l'expérience et la formation continue (OCDE, 2019^[41]). Par conséquent, donner aux enseignants la possibilité de suivre une formation professionnelle continue – surtout si elle s'inscrit dans le cadre de leur travail – et encourager un climat de collaboration avec leurs collègues peut favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques porteuses dans les établissements scolaires (voir les exemples présentés à l'Encadré 2.5 et à l'Encadré 2.6).

Encadré 2.4. Le rôle de la formation professionnelle continue des enseignants : données de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018

Des travaux antérieurs de l'OCDE réalisés dans le cadre du programme TALIS ont établi que le développement de la formation continue des enseignants est un moyen essentiel d'actualiser leurs pratiques pédagogiques. L'instauration d'une société de la formation continue exige que les enseignants eux-mêmes apprennent tout au long de leur carrière. Les autorités et les responsables des politiques éducatives ont déployé des efforts considérables pour les encourager à participer à des activités de perfectionnement professionnel. La formation professionnelle continue leur permet d'acquérir des compétences qui amélioreront leurs pratiques pédagogiques et favoriseront l'épanouissement de leurs élèves en agissant sur leurs dispositions, leurs pratiques scolaires et leur pensée. Les activités les plus efficaces pour créer chez eux une culture commune du perfectionnement sont celles qui sont intégrées au milieu scolaire et associent de ce fait expérience pédagogique, cadre scolaire et collégialité.

Des analyses de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[72]) se sont efforcées de définir les modes de formation professionnelle continue les plus efficaces d'après l'avis des enseignants du premier cycle du secondaire. Les enseignants qui ont signalé participer à des formations sur les méthodes pédagogiques étaient plus susceptibles de mettre en œuvre des pratiques efficaces en classe que ceux qui ne suivaient pas ces stages. De même, la participation à des formations sur la gestion de classe semblait corrélée à des niveaux d'efficacité personnelle plus élevés en cours. Interrogés sur les éléments qu'ils avaient le plus apprécié, les enseignants qui estimaient que leur formation avait eu des retombées bénéfiques sur leurs pratiques pédagogiques ont répondu que celle-ci : i) leur avait donné l'occasion de pratiquer et (ou) d'appliquer de nouvelles idées et de nouvelles connaissances dans leur classe ; ii) leur avait ménagé des possibilités d'apprentissage actif ; iii) leur avait offert un cadre d'apprentissage collaboratif ; iv) avait mis l'accent sur l'innovation dans leur pratique pédagogique.

Outre les stages de formation, l'aide personnalisée est un moyen particulièrement probant d'améliorer les pratiques pédagogiques. Le **Brésil** a instauré à l'intention des enseignants du secondaire un programme d'accompagnement de neuf mois (le programme Ceará) qui leur enseigne des méthodes pratiques de planification des cours, de gestion de la classe et de mobilisation des élèves. Le programme prévoit en outre l'intervention de coordonnateurs pédagogiques au niveau des établissements pour commenter les pratiques des enseignants à la suite d'observations en classe, et met divers supports à la disposition de ces derniers, livres ou vidéos en ligne par exemple. Une évaluation d'impact a mis en évidence les résultats suivants : i) augmentation du temps d'enseignement du fait que les enseignants consacrent moins de temps à la gestion de la classe ; ii) utilisation plus fréquente de stratégies interactives pour améliorer la participation des élèves ; iii) amélioration globale des résultats scolaires des élèves aux examens nationaux et d'État. En **Afrique du Sud**, les enseignants du cycle primaire ont reçu la visite de formateurs qui ont observé leurs pratiques pédagogiques, les ont commentées et leur ont expliqué comment les corriger. Des évaluations de cette intervention ont montré que les enseignants qui ont bénéficié de cet accompagnement étaient plus susceptibles de pratiquer la lecture guidée en groupe (une méthode difficile à mettre en place) et que les compétences en compréhension de l'écrit de leurs élèves s'étaient considérablement améliorées. Les résultats indiquent en outre qu'un programme pédagogique structuré fondé sur un accompagnement individuel aide les enseignants à utiliser toutes les ressources dont ils disposent et les conduit à modifier leurs pratiques pédagogiques.

Source : OCDE (2019^[72]), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-de-talis-2018-volume-i_5bb21b3a-fr.

Encadré 2.5. Les caractéristiques d'un enseignant stimulant : données en provenance du Royaume-Uni

Pour définir comment les enseignants motivent leurs élèves, un projet mené au Royaume-Uni a évalué les caractéristiques les plus couramment partagées par 36 enseignants stimulants. Une équipe d'examineurs externes a observé chacun d'eux pendant 3.5 heures en moyenne, soit environ 126 heures d'examen direct des pratiques pédagogiques couvrant un large éventail de disciplines dans des classes maternelles, primaires, secondaires et de terminale.

Blaylock et al (2016^[73]) ont rassemblé les résultats dans un rapport dont il ressort que ces enseignants étaient capables de transmettre leur propre jubilation à apprendre et à découvrir en intégrant l'enthousiasme et la curiosité à leur style pédagogique, et en posant des questions intellectuellement stimulantes. Ils s'intéressaient aussi de près à l'apprentissage de chaque enfant, utilisant l'empathie et de fréquentes interactions en classe comme outils pédagogiques pour définir ce dont les enfants

avaient besoin pour passer au niveau de connaissance et compréhension suivant. Ces enseignants se distinguaient aussi des autres par leurs attentes exceptionnellement élevées vis-à-vis de leurs élèves et leur détermination à s'améliorer eux-mêmes pour réaliser cet objectif. Enfin, tous avaient pour ambition commune d'être aussi performants que possible.

Les examinateurs ont ensuite recensé plusieurs pratiques particulièrement efficaces pour aider les enseignants à acquérir des comportements mobilisateurs. Ils ont constaté que la collaboration avec d'autres enseignants (participer à l'évaluation du travail des autres ou trouver chez l'un deux un modèle inspirant par exemple) et le perfectionnement pédagogique continu sont particulièrement probants. Les enseignants stimulants avaient aussi la possibilité d'engager une réflexion pédagogique avec des collègues au sein de leur établissement.

Source : Blaylock et al. (2016^[73]), « *Inspiring teachers: How teachers inspire learners* », <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/inspiring-teachers-how-teachers-inspire-learners>.

Les questionnaires soumis aux chefs d'établissements dans le cadre de l'enquête PISA 2018 fournissent des informations sur les mesures proposées aux enseignants pour améliorer leurs méthodes et leur efficacité, notamment les évaluations de leurs pratiques pédagogiques par les élèves et les programmes de tutorat et de formation professionnelle continue dans le cadre scolaire.

De nombreux établissements ont recours aux évaluations pour orienter l'apprentissage des élèves (90 % les utilisent à cette fin dans les pays de l'OCDE) et identifier les éléments de l'enseignement ou du programme d'étude éventuellement perfectibles (78 %). Dans certains pays, dont l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni, les enseignants des établissements qui ont recours à ces outils d'évaluation sont plus susceptibles d'adopter des méthodes telles que l'enseignement autodirigé ou les commentaires aux élèves.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, cependant, les programmes de mentorat des enseignants n'ont pas suscité l'adoption à plus grande échelle des pratiques analysées. La Lettonie et le Luxembourg font exception, où l'existence de ces programmes à l'échelon des établissements est positivement corrélée à l'adoption généralisée de pratiques qui stimulent la lecture chez les élèves et l'enthousiasme des enseignants. Le Royaume-Uni fait également exception, où ces programmes semblent fortement corrélés à l'enseignement dirigé par l'enseignant.

Encadré 2.6. Pratiques exemplaires : les cas de la Corée et de la Finlande

La Corée compte parmi les pays où les pratiques pédagogiques sont fortement corrélées à l'acquisition par les élèves d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie. De nombreux facteurs peuvent expliquer ce résultat. D'abord, tous les enseignants sont tenus de respecter des normes rigoureuses, grâce à des politiques ciblées qui leur confèrent un statut très respecté dans la société, de même que des salaires élevés et des conditions de travail favorables (OCDE, 2018^[74]). Ensuite, ils ne passent que 35 % de leur temps de travail à enseigner, le reste étant consacré à la formation professionnelle continue et à l'échange de ressources pédagogiques et d'idées avec leurs collègues (Wei, Andree et Darling-Hammond, 2009^[63]). Ce système est particulièrement profitable aux nouveaux enseignants (Kang et Hong, 2008^[75]), et généralement jugé favoriser chez eux des comportements enthousiastes et mobilisateurs (Blaylock et al., 2016^[73]). Une autre caractéristique du système éducatif coréen est le mécanisme de rotation, en vertu duquel les enseignants sont mutés dans un autre établissement tous les cinq ans. Ce système les expose à de nouveaux défis, les équipant des outils nécessaires pour s'adapter et répondre rapidement aux besoins divers des enfants par des pédagogies innovantes.

La Finlande est un autre pays où les pratiques pédagogiques semblent favoriser très concrètement des attitudes positives à l'égard de la formation continue. De nombreux établissements scolaires allouent régulièrement des plages de temps substantielles à la collaboration sur les questions pédagogiques : les enseignants se réunissent un après-midi par semaine pour planifier et élaborer ensemble le programme d'étude, et les établissements d'une même commune sont encouragés à échanger matériel et meilleures pratiques pédagogiques (OCDE, 2004^[62]).

Enfin, un autre moyen de vérifier l'utilité de différentes stratégies pédagogiques consiste à recenser celles qui sont le plus fréquemment utilisées dans les établissements dont les responsables se disent extrêmement satisfaits du personnel enseignant, et à comparer ces résultats avec ceux des établissements dont les responsables sont les moins satisfaits (OCDE, 2019^[68]). Cet exercice se fonde sur l'indice de pénurie de personnel figurant dans l'enquête PISA, qui établit dans quelle mesure les chefs d'établissement sont satisfaits de leur personnel enseignant et auxiliaire⁹. Une autre analyse de l'enquête PISA 2018 montre que, dans les établissements dont les responsables affichent le plus haut niveau de satisfaction, les enseignants présentent des probabilités sensiblement supérieures de faire preuve d'enthousiasme, de stimuler la lecture et de soutenir leurs élèves.

Point important, bien que plusieurs établissements aient entrepris d'actualiser les méthodes et compétences de leurs enseignants, la participation à des programmes de formation professionnelle continue ou à d'autres formations varie en général selon les catégories d'écoles. Les enseignants des établissements comptant une forte proportion d'élèves défavorisés sont généralement moins expérimentés et suivent moins de programmes de formation continue, de sorte que les enseignants les plus efficaces exercent dans les écoles où les élèves favorisés sont le groupe dominant (voir l'Encadré 2.7 pour des données de l'enquête PISA 2018). Comme les enseignants efficaces peuvent contribuer à réduire les écarts de performance dus aux disparités socioéconomiques (et devraient par conséquent être affectés aux établissements qui accueillent les élèves plus vulnérables et défavorisés), leur concentration dans les écoles au profil socioéconomique plus élevé risque de renforcer les écarts d'apprentissage liés à l'origine sociale des élèves ; il convient donc de remédier à ce problème par des interventions ciblées.

Encadré 2.7. Répartir les enseignants expérimentés entre les établissements

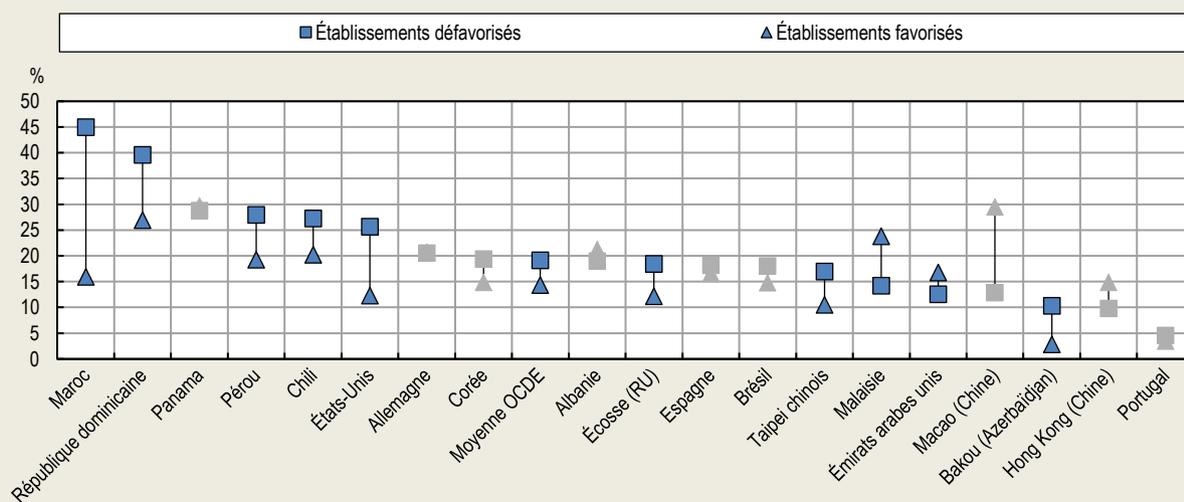
Les données accumulées dans le cadre de plusieurs cycles de l'enquête PISA indiquent que les enseignants les plus efficaces présentent généralement deux caractéristiques communes : l'expérience et une solide formation. D'autres études viennent étayer cette constatation, qui montrent qu'à chaque année d'expérience pédagogique supplémentaire correspond généralement une amélioration des résultats des élèves, surtout pendant les cinq premières années d'enseignement (Rockoff, 2004^[76]). En effet, en début de carrière, les enseignants ont souvent moins confiance dans leur capacité à enseigner, dans leurs compétences en matière de gestion de la classe, et dans leur aptitude à appliquer un large éventail de techniques pédagogiques performantes (OCDE, 2019^[72]).

Attirer les enseignants les plus efficaces vers les établissements qui comptent de nombreux élèves en difficulté pourrait donc offrir un moyen efficace de compenser - partiellement au moins - le handicap scolaire de ces derniers. Or, les données de l'enquête PISA 2018 indiquent que les enseignants chevronnés (de même que les plus qualifiés) sont inégalement répartis entre les différentes catégories d'établissements et sont généralement affectés dans ceux qui comptent une plus forte proportion d'élèves issus de milieux socioéconomiques élevés. C'est par exemple ce qui ressort de l'analyse des questionnaires facultatifs adressés aux enseignants dans le cadre de l'enquête. Les pays qui ont diffusé le questionnaire ont recueilli des informations sur l'expérience professionnelle des enseignants, ce qui leur a permis d'établir une distinction entre enseignants « novices » (moins de cinq ans d'expérience) et plus expérimentés.

Dans bon nombre des 19 pays ou territoires qui ont distribué le questionnaire, notamment le Chili, l'Écosse (Royaume-Uni) et les États-Unis, la proportion d'enseignants comptant moins de cinq années d'expérience était plus élevée dans les établissements défavorisés que dans les favorisés (Graphique 2.15).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui leur ont soumis le questionnaire, 20 % environ des enseignants des écoles défavorisées comptaient moins de cinq ans d'expérience - pourcentage sensiblement supérieur (de 5 points) à celui observé dans les écoles favorisées. L'écart entre les deux pourcentages était particulièrement important (29 points) au Maroc où, dans les établissements défavorisés, près d'un enseignant sur deux exerçait depuis moins de cinq ans.

Graphique 2.15. Pourcentage d'enseignants novices selon le profil socioéconomique de l'établissement



Note : proportion d'enseignants novices selon le profil socioéconomique de l'établissement, mesuré par l'indice PISA moyen du statut économique, social et culturel des établissements. Les établissements défavorisés figurent dans le quartile inférieur, les établissements favorisés dans le quartile supérieur. Les coefficients statistiquement non significatifs sont indiqués en gris.

Source : OCDE, (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>, tableau II.B1.5.5.

StatLink  <https://stat.link/zw9xtc>

La présence d'enseignants pour la plupart moins expérimentés dans les écoles comptant de fortes concentrations d'élèves défavorisés risque d'ajouter aux difficultés scolaires de ces derniers, car les enseignants novices sont habituellement moins efficaces que ceux qui ont plusieurs années d'expérience (Rockoff, 2004^[76]). D'autres données de l'enquête montrent que dans les pays et territoires où la proportion d'enseignants novices est plus élevée dans les écoles défavorisées que dans les écoles favorisées, les écarts de performance dus à l'origine socioéconomique des élèves sont aussi plus larges (OCDE, 2019^[41]).

Outre l'expérience, la participation à des programmes de formation continue est une composante décisive du professionnalisme des enseignants. La formation professionnelle continue vise à améliorer leurs pratiques, leur efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissements ont indiqué que plus d'un enseignant sur deux avait participé à un programme de cette nature dans l'établissement qu'ils dirigent, mais de fortes variations sont observables entre les systèmes éducatifs et en leur sein. Dans 18 pays, les écoles qui accueillent essentiellement des élèves défavorisés comptaient une proportion plus faible d'enseignants ayant suivi un programme de formation que les établissements qui accueillent des élèves de milieux plus aisés.

Source : OCDE (2019^[41]), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

Si le débat quant aux meilleurs moyens d'aider les enseignants à acquérir une pédagogie et des pratiques de qualité est relativement ancien, les problèmes soulevés par la pandémie du COVID-19 et l'adoption généralisée de modèles de scolarité mixtes, associant enseignement en classe et à distance, lui ont conféré une place encore plus visible. La pandémie a perturbé les pratiques pédagogiques et placé les éducateurs devant un enjeu majeur : comment adapter le contenu de leurs cours à l'enseignement à distance et en ligne tout en stimulant de loin la motivation et le plaisir d'apprendre des enfants ? De nombreux pays ont rapidement pris des mesures pour les aider à surmonter les nombreux obstacles auxquels ils se sont sans doute heurtés, comme le manque de compétences numériques adaptées ou de directives sur les pédagogies appropriées dans de telles circonstances. L'Encadré 2.8 présente quelques exemples d'interventions publiques.

Encadré 2.8. Comment les pays ont prêté appui aux enseignants pendant la pandémie du COVID-19

Les enseignants ont besoin d'aide pour adapter rapidement leurs pratiques pédagogiques à l'enseignement à distance, que celui-ci soit régulier ou ponctuel. La France a mobilisé son réseau de délégués académiques numériques pour favoriser la transition de l'enseignement en classe à l'enseignement à distance. Le réseau a dispensé aux enseignants et aux chefs d'établissements une formation en ligne portant sur les ressources numériques existantes et sur leur utilisation à des fins pédagogiques, et encouragé les méthodes didactiques adaptées à la continuité éducative et à la réouverture progressive des écoles. Il a également travaillé en coopération avec les autorités locales afin de prêter (et de livrer) des ordinateurs et des fiches d'exercices à tous les élèves (Vincent-Lancrin, 2020^[77]).

D'autres pays complètent les ressources scolaires et les efforts déployés par les enseignants pour dispenser des leçons de qualité en ligne par la diffusion des cours à la télévision et sur les réseaux sociaux. Au Royaume-Uni, par exemple, la British Broadcasting Corporation (BBC) a engagé une collaboration avec des enseignants et des spécialistes de l'éducation. Elle diffuse désormais chaque jour des cours aux élèves de la 1^{ère} à la 10^e années d'études, notamment des vidéos et des activités interactives visant à entretenir leur motivation et à stimuler leurs compétences socioémotionnelles (Van Lieshout, 2020^[78]).

Le rôle des parents à l'appui du développement d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie chez les jeunes

Parallèlement aux enseignants, les parents jouent un rôle décisif dans le développement des aptitudes cognitives et non cognitives des enfants. Leur participation à l'éducation de l'enfant commence dès le plus jeune âge, et se poursuit tout au long de l'enfance et de l'adolescence. Les enfants de parents impliqués dans leur développement sont généralement plus confiants en leur efficacité personnelle, plus profondément motivés pour apprendre, et se fixent des objectifs plus élevés (Bong, Hwang et Song, 2010^[79] ; Ginsburg et Bronstein, 1993^[80]).

Dans cette section, l'implication « parentale » est entendue comme englobant toutes les activités parentales intentionnellement associées à l'apprentissage (Bouffard et Weiss, 2008^[81]). Les parents s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants sous différentes formes, que ce soit en participant activement à leurs études à la maison (en les aidant à faire leurs devoirs, en parlant de leur vécu à l'école, en lisant avec eux ou en leur racontant des histoires) ou en intervenant dans le cadre scolaire (par des échanges avec les enseignants sur les progrès de leur enfant ou par leur investissement dans des activités scolaires) (Avvisati, Besbas et Guyon, 2010^[82]). L'implication parentale recouvre aussi d'autres pratiques et comportements, comme celle consistant à formuler des attentes élevées quant aux résultats et objectifs scolaires de leurs enfants (Fan et Chen, 2001^[83]).

En 2018, outre les questionnaires distribués aux élèves et aux écoles dans chaque pays prenant part à l'enquête PISA, les pays ont eu la possibilité, à titre facultatif, d'adresser aux parents un questionnaire concernant (entre autres) leur implication dans la scolarité de leur enfant et leurs habitudes de lecture. Neuf pays ont diffusé ce questionnaire : l'Allemagne, la Belgique, le Chili, la Corée, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, le Mexique et le Portugal.

Cette section examine en quoi l'investissement parental favorise le développement d'attitudes propices à l'apprentissage chez les élèves, sur la base des informations recueillies au travers de ce questionnaire. Elle se penche sur différents indices de l'implication parentale : i) implication (scolaire) dans le cadre familial, par une aide aux devoirs par exemple ; ii) implication (non scolaire) dans le cadre familial, par des discussions avec l'enfant sur des sujets politiques et sociaux, en lui consacrant du temps ou en l'accompagnant dans les librairies ou bibliothèques par exemple ; iii) implication dans le cadre scolaire, en participant à la gouvernance de l'école et en discutant avec les enseignants des meilleurs moyens d'accompagner l'apprentissage à la maison (pour une description de la construction des indices, voir (OCDE, 2020^[8])). La section se penche également sur le soutien émotionnel apporté par les parents, un concept qui couvre divers comportements parentaux visant à stimuler la confiance de leurs enfants lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés, et à encourager leurs efforts et leurs résultats scolaires.

Si l'acquisition d'attitudes et de dispositions propices à l'apprentissage commence dès la petite enfance, on s'intéresse ici au soutien et à l'investissement parentaux pendant l'adolescence. Alors que les compétences cognitives se construisent généralement au cours des dix premières années, les attitudes et compétences socioémotionnelles et motivationnelles sont encore malléables à des stades ultérieurs du parcours éducatif de l'individu (Cunha et Heckman, 2008^[6]) ; c'est pourquoi il importe que les parents continuent d'encourager et d'accompagner l'apprentissage de leurs enfants pendant l'adolescence. L'Encadré 2.9 et l'Encadré 2.10 présentent des données qui mettent en évidence l'utilité des interventions parentales dans les premières phases de l'éducation de l'enfant pour établir les bases nécessaires aux apprentissages futurs.

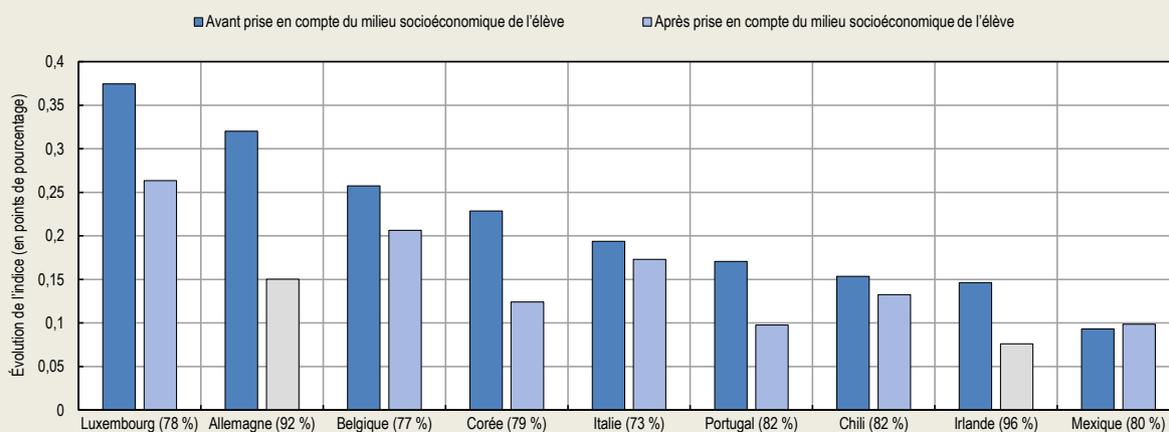
Encadré 2.9. Corrélation entre le soutien parental au début de l'enseignement primaire et le plaisir de lire des élèves à l'adolescence

Le questionnaire parental de l'enquête PISA 2018 demandait aux parents de décrire leur participation à différentes activités avec leurs enfants au cours de la première année d'études primaires. Les parents devaient par exemple préciser à quelle fréquence (jamais ou presque jamais, une ou deux fois par mois, une ou deux fois par semaine, tous les jours ou presque) ils faisaient la lecture à leurs enfants, leur racontaient des histoires, chantaient des chansons avec eux, jouaient avec des jouets alphabétiques ou à des jeux lexicaux, et discutaient de leurs activités scolaires avec eux. Ces informations ont donné un aperçu du soutien parental à l'enfant au début de sa scolarité.

Il ressort de l'analyse de ces données que certaines de ces pratiques (en particulier faire la lecture à de jeunes enfants) sont fortement corrélées au plaisir de lire des élèves évalué à l'âge de 15 ans. Le Graphique 2.16 illustre le lien entre la lecture fréquente de livres aux enfants en cycle primaire et le plaisir de lire des élèves de 15 ans. Les barres représentent l'écart entre la valeur moyenne de l'indice du plaisir de lire des élèves auxquels les parents faisaient la lecture tous les jours ou toutes les semaines pendant leur scolarité primaire et celle des autres élèves. Les chiffres entre crochets correspondent aux pourcentages des parents qui lisaient souvent des livres à leurs enfants pendant le cycle primaire. Les estimations sont présentées avant et après prise en compte du milieu socioéconomique de l'élève.

Graphique 2.16. Plaisir de lire des élèves de 15 ans et soutien parental pendant la scolarité primaire

Écart de l'indice moyen du plaisir de lire à 15 ans entre les élèves auxquels les parents faisaient souvent la lecture (tous les jours ou toutes les semaines) et les autres, pour un sous-ensemble de pays de l'OCDE



Note : les barres représentent la différence entre le niveau de l'indice du plaisir de lire des élèves auxquels les parents faisaient souvent la lecture (tous les jours ou toutes les semaines) au cours de la première année du cycle primaire et les autres. Les estimations ont été établies avant et après prise en compte du milieu socioéconomique des élèves. Dans les deux cas, les régressions tiennent compte de l'âge et du sexe de l'élève. Les estimations n'ont été calculées que pour le sous-ensemble des pays de l'OCDE qui ont participé au questionnaire parental. Les barres en gris correspondent aux coefficients qui ne sont pas statistiquement significatifs au niveau de 5 %. Les chiffres entre crochets correspondent aux pourcentages des parents qui font souvent la lecture à leurs enfants au début du cycle primaire.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/c1xdb7>

Les réponses des parents font apparaître un lien étroit entre leur propre investissement dans la lecture à leur enfant pendant la première année du cycle primaire et le plaisir de lire de ce même enfant à 15 ans. Les élèves dont les parents déclarent qu'ils leur ont fait la lecture chaque jour ou chaque semaine affichent un niveau de plaisir de lire nettement plus élevé que ceux pour qui c'était moins régulièrement le cas. L'écart moyen dans les neuf pays pour lesquels on dispose de données est de 0.22 point (près d'un quart d'un écart-type). Il varie toutefois considérablement selon les pays, de 0.09 point au Mexique à 0.38 point au Luxembourg.

Les différences dans l'acquisition d'attitudes associées à l'implication des parents dans la petite enfance correspondent en partie à celles qui sont liées à leur catégorie socioéconomique, les élèves de milieux plus favorisés bénéficiant en général d'un appui plus soutenu de leurs parents. Cela dit, même lorsque l'on compare des élèves d'origine socioéconomique similaire, un écart appréciable persiste en ce qui concerne le plaisir de lire de ceux dont les parents se sont davantage impliqués dans leurs premiers apprentissages et les autres. Lorsque l'on intègre le statut socioéconomique dans les régressions, l'écart s'établit à 0.15 point en moyenne. Ces corrélations laissent entendre que le soutien parental dans les premières phases de la vie de l'enfant peut exercer une influence durable sur le développement de certaines attitudes chez l'élève.

Encadré 2.10. Pourquoi l'intervention des parents dans la petite enfance est-elle si importante ?

Les compétences cognitives et socioémotionnelles que l'enfant acquiert au cours de ses cinq premières années ont des retombées décisives et durables sur ses résultats futurs. Si la qualité de l'enseignement scolaire entre en ligne de compte, un solide apprentissage dans la petite enfance favorise son développement futur, alors qu'un mauvais démarrage peut le compromettre. De fait, les enfants qui n'ont pas acquis les compétences de base essentielles à l'âge de 7 ans connaissent généralement des difficultés scolaires, et sont plus susceptibles de souffrir de problèmes sociaux et comportementaux pendant l'adolescence et à l'âge adulte. Il est donc essentiel de déterminer quels facteurs peuvent favoriser un apprentissage préscolaire efficace, et comment les parents peuvent les stimuler.

Des rapports réguliers, chaleureux et stimulants avec leurs parents et leurs proches comptent parmi les facteurs de protection qui favorisent le développement des enfants durant cette phase. Les facteurs de risque qui brident ce développement sont notamment l'exposition à des tensions, comme les violences dans le cadre familial et une mauvaise nutrition. Les enfants qui bénéficient d'un environnement propice aux premiers apprentissages se développent rapidement, établissant ainsi des bases solides sur lesquelles se fonderont leurs apprentissages et progrès, actuels et futurs.

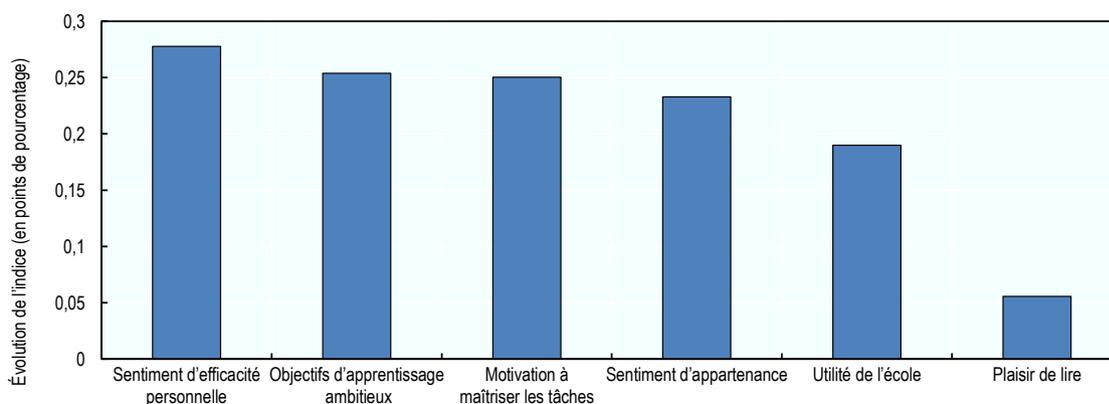
Le corpus grandissant de données longitudinales qui suivent les enfants de l'âge préscolaire à l'âge adulte a toujours observé un lien significatif entre les premières expériences et les résultats ultérieurs. Les enfants qui n'acquièrent pas les premières compétences critiques, comme les bases de la lecture ou de l'autonomie, éprouvent d'immenses difficultés à atteindre des objectifs d'apprentissage à l'école et des résultats positifs à l'âge adulte. Point important, les attitudes et caractéristiques personnelles développées au cours de ces premières années sont généralement durables. Les traits d'autonomie (capacité d'attention et persistance par exemple) acquis à cet âge tendent à perdurer, et sont positivement corrélés aux résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques tout au long de la scolarité primaire.

Compte tenu de l'importance des cinq premières années de la vie pour l'acquisition d'attitudes durables et de compétences de base, il est indispensable de recenser les pratiques susceptibles de stimuler l'apprentissage à cet âge. Des travaux antérieurs de l'OCDE ont montré qu'un cadre familial solide offre à tous les enfants un bon démarrage dans la vie (Borgonovi et Montt, 2012^[84]). Outre leur niveau d'instruction et leur statut socioéconomique, les comportements et le bien-être des parents contribuent en grande part au vécu de l'enfant au sein de la famille, et revêtent donc une importance cruciale pour ses premiers apprentissages. Les activités que les parents pratiquent avec leurs enfants, comme leur faire la lecture et avoir avec eux des échanges chaleureux et dynamiques, conjuguées à l'utilisation fréquente d'un langage complexe, créent à la maison un climat d'apprentissage qui favorise chez l'enfant l'acquisition de compétences cognitives, d'une autonomie et de compétences socioémotionnelles, ainsi qu'un sentiment de bien-être.

Source : OCDE (2020^[85]), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England (United Kingdom, Estonia, and the United States)*, <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.

Graphique 2.17. Attitudes des élèves vis-à-vis de la formation continue et soutien émotionnel des parents

Variations des principaux indices associées à une augmentation d'une unité de l'indice de soutien parental, moyenne de l'OCDE



Note : les barres représentent les variations des indices des attitudes envers la formation tout au long de la vie associées à une augmentation d'une unité de l'indice du soutien émotionnel des parents. Les régressions tiennent compte du milieu socioéconomique, de l'âge et du sexe des élèves, et du profil socioéconomique des établissements. Toutes les variations de l'indice sont statistiquement significatives au niveau à 5 %.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/mw1ord>

Le soutien émotionnel des parents et le développement d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie chez les élèves

Le Graphique 2.17 illustre la corrélation moyenne, dans les pays de l'OCDE, entre le soutien émotionnel apporté par les parents et les attitudes et dispositions à apprendre des élèves, en tenant compte de l'âge, du sexe et du milieu socioéconomique de l'élève, et du profil socioéconomique de l'établissement scolaire. Les résultats indiquent que des niveaux élevés de soutien émotionnel, qui trouvent leur expression dans les comportements parentaux qui encouragent les efforts des enfants et favorisent leur confiance en soi, sont fortement corrélés à toutes les attitudes propices à la formation continue. La seule exception concerne le plaisir de lire des élèves¹⁰, où ce lien est faible.

Une association particulièrement forte est observée entre l'indice du soutien émotionnel des parents et les indices du sentiment d'efficacité personnelle, des objectifs d'apprentissage, de la motivation à maîtriser les tâches et du sentiment d'appartenance à l'école. Plus précisément, une hausse d'une unité de l'indice de soutien parental est corrélée à une progression de 0.25 point de ces indices¹¹. Ces corrélations sont particulièrement étroites en Corée pour l'ensemble des attitudes, ce qui tient peut-être à l'efficacité de différents programmes récemment mis en œuvre par le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie pour impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants (Encadré 2.11).

Le lien entre soutien émotionnel des parents et sentiment d'efficacité personnelle des élèves est également prononcé aux États-Unis, en Suède et en Turquie. Celui avec les objectifs d'apprentissage des élèves l'est particulièrement en Suède et en Norvège.

Encadré 2.11. Corée : appui des écoles à l'implication parentale

En Corée, le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie a mis en place un dispositif complet pour renforcer la participation des parents à l'éducation des enfants. Le projet prévoit des programmes de suivi scolaire (en vertu desquels les parents se rendent dans l'établissement de leurs enfants pour se faire une idée de ses activités et du programme d'étude et font part de leurs observations) et des centres de soutien parental (OCDE, 2014^[86]). Toutes ces initiatives ont pour objectif d'aider les parents à apprécier à leur juste mesure les progrès de leurs enfants, à se faire une idée plus exacte des ressources scolaires et à s'investir (en participant à un groupe de parents par exemple) (OCDE, 2012^[87]). Les centres de soutien parental et les établissements d'enseignement de chaque région proposent également des formations pour les aider à améliorer leurs compétences parentales (dans les domaines de la communication et de l'orientation professionnelle par exemple).

Ces programmes ont vraisemblablement renforcé l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants, comme en témoigne leur investissement financier élevé dans la scolarité. Le rapport OCDE (2012^[88]) signalait que le montant total des dépenses consacrées à des cours particuliers représente 7.9 % du revenu disponible moyen des ménages, ce qui signifie que les parents de trois enfants peuvent.

Encadré 2.12. États-Unis : le *National Network of Partnership Schools*

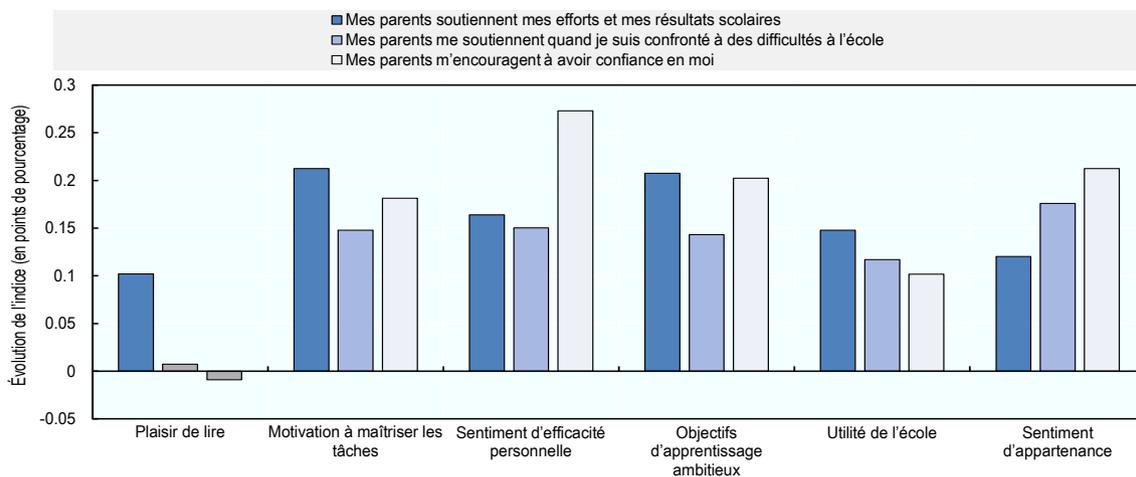
Créé à l'université Johns Hopkins en 1996, le *National Network of Partnership Schools* invite les écoles, les districts, les États et les organisations à faire appel à des approches fondées sur la recherche pour organiser et appuyer des programmes de participation familiale et communautaire de qualité visant à améliorer les résultats scolaires des élèves.

Le réseau a parrainé plusieurs programmes à cette fin. Le partenariat *Teachers Involve Parents in Schoolwork Interactive Homework*, par exemple, couvre les classes élémentaires et intermédiaires. Ses activités consistent normalement à assigner aux élèves des devoirs (en lecture, en mathématiques ou en sciences) exploitant les connaissances acquises en classe et nécessitant une interaction avec un parent à la maison. Il n'est pas demandé aux parents d'enseigner les matières scolaires, mais de discuter avec leur enfant de la façon dont certaines compétences acquises à l'école sont utilisées dans le monde réel, et de formuler des questions ou commentaires à l'intention de l'enseignant dans la partie intitulée « communication entre la famille et l'école ». Le programme a pour objectif d'améliorer la participation des parents aux études de leurs enfants et de renforcer le dialogue entre l'école et les parents.

Source : National Network of Partnership Schools, université Johns Hopkins (s.d.^[89]), site internet du National Network of Partnership Schools, www.partnershipschools.org.

Graphique 2.18. Attitudes des élèves vis-à-vis de la formation continue et différentes formes de soutien émotionnel des parents

Variations des principaux indices associées à des variables muettes selon que les parents apportent ou pas différentes formes de soutien émotionnel, moyenne de l'OCDE



Note : les barres représentent les écarts entre les valeurs des attitudes associées à des variables muettes correspondant à l'apport (ou pas) de différentes formes de soutien émotionnel par les parents. Les régressions tiennent compte de l'indice PISA du milieu socioéconomique, de l'âge et du sexe des élèves et du profil socioéconomique de l'établissement. Les barres en gris correspondent aux coefficients qui ne sont pas statistiquement significatifs au niveau de 5 %. Les régressions sont estimées séparément pour chaque attitude.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Les résultats présentés au Graphique 2.18 ci-dessus font apparaître une corrélation étroite et positive entre le soutien émotionnel apporté par les parents et l'acquisition par les élèves d'attitudes propices à la formation continue. Ils ne révèlent cependant ni les causes de cette relation, ni les formes de soutien émotionnel particulièrement importantes à cet égard. La définition des formes de soutien émotionnel les plus aptes à stimuler les attitudes et les dispositions à apprendre des élèves est un élément déterminant de l'élaboration des politiques éducatives. Les résultats figurant au Graphique 2.18 mettent en évidence celles qui influencent l'acquisition de cet état d'esprit chez les enfants en présentant séparément les facteurs utilisés pour construire l'indice du soutien émotionnel parental. Ces facteurs évaluent dans quelle mesure les parents encouragent les efforts et les accomplissements scolaires de leurs enfants, les soutiennent quand ils sont confrontés à des difficultés à l'école et stimulent leur confiance.

Il ressort de ces résultats que tous les types de soutien parental sont positivement corrélés avec des attitudes propices à la formation continue chez les élèves. Ceux-ci ont en particulier plus de chances d'acquiescer un sentiment d'efficacité personnelle, une motivation à maîtriser les tâches et un sentiment d'appartenance au milieu scolaire lorsque leurs parents les encouragent à avoir confiance en eux-mêmes. Par ailleurs, les objectifs d'apprentissage et la conviction que l'école est importante sont principalement influencés par le soutien que les parents apportent à leurs efforts et à leurs progrès scolaires.

Les résultats indiquent que le soutien émotionnel parental peut stimuler chez les élèves certaines attitudes, comme le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation et les objectifs d'apprentissage. Des études empiriques ont montré que c'est en interprétant et en évaluant les messages verbaux qui leur sont communiqués par des proches (parents ou enseignants par exemple), ou des états émotionnels et affectifs, que les élèves construisent et adaptent leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986^[90] ; Usher, 2009^[91]). Ils acquiescent par exemple ce sentiment lorsque les parents ont foi en leurs capacités (Bandura, 1997^[92]) et attachent de l'importance à leurs résultats (Bong, Hwang et Song, 2010^[79]). Le sentiment d'efficacité personnelle par rapport à certaines tâches scolaires est aussi déterminé par l'environnement d'apprentissage dans lequel les enfants sont élevés. Les milieux qui encouragent et saluent les progrès et l'effort renforcent généralement ce sentiment chez les élèves, contrairement à ceux qui privilégient la compétition (Roser, Midgley et Urdan, 1996^[93] ; Greene et al., 2004^[94]).

Cet environnement peut aussi influencer leurs objectifs scolaires. Par exemple, les parents qui ont des positions affirmées quant à l'utilité de l'apprentissage et de la maîtrise des tâches peuvent encourager les élèves à adopter des objectifs ambitieux (Bong, Hwang et Song, 2010^[79]). Par ailleurs, lorsque les élèves sont convaincus que leurs parents appuient leur réussite scolaire, ils sont plus susceptibles de prendre plaisir à l'école et de se fixer des objectifs d'apprentissage bien définis (Wentzel, 1998^[95]). Enfin, les parents qui se réjouissent des bonnes notes et favorisent l'autonomie dans l'apprentissage peuvent stimuler la motivation intrinsèque de leurs enfants.

Si le soutien émotionnel apporté aux enfants est sans nul doute important, d'autres formes d'implication parentale, plus étroitement liées au travail scolaire et au contenu de l'enseignement, pourraient aussi influencer sur les attitudes des élèves à l'égard de la formation continue. Les renseignements recueillis au travers du questionnaire adressé aux parents mettent en évidence trois formes distinctes d'implication parentale :

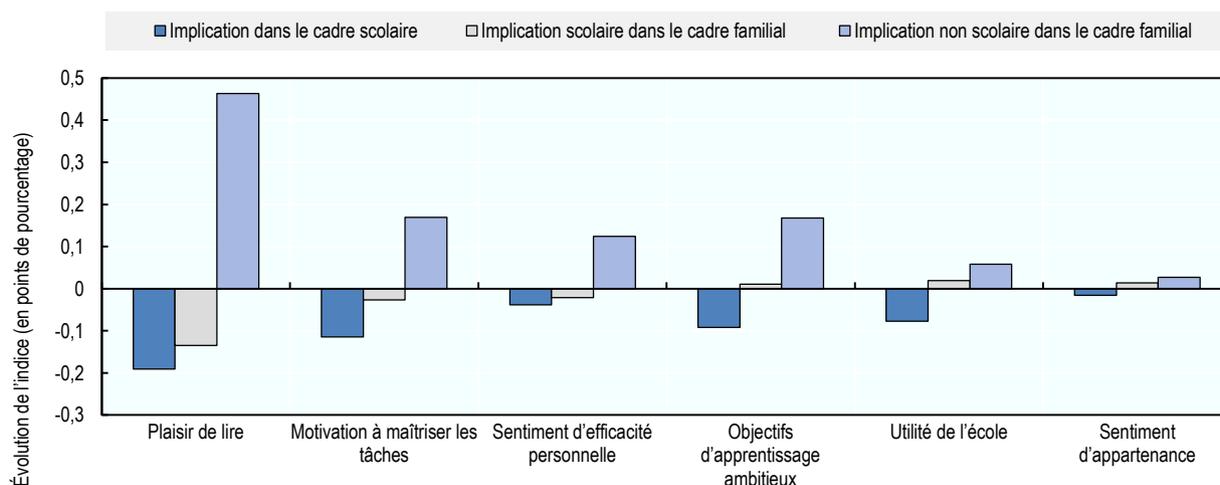
- *L'implication en milieu scolaire* évalue dans quelle mesure (et à quelle fréquence) les parents parlent du comportement et des progrès de leurs enfants avec les enseignants, participent à la gestion de l'établissement et aux activités scolaires, et discutent avec les enseignants des meilleurs moyens d'accompagner l'apprentissage de leurs enfants à la maison.
- *L'implication scolaire en milieu familial* évalue dans quelle mesure les parents aident les enfants à faire leurs devoirs et discutent avec eux de leurs progrès scolaires.
- *L'implication non scolaire en milieu familial* mesure combien de temps les parents consacrent à parler avec leurs enfants, à discuter de questions politiques ou sociales, à les accompagner dans les librairies ou bibliothèques, ou à les interroger sur ce qu'ils lisent pour leur plaisir.

Le Graphique 2.19 illustre la corrélation entre implication parentale et acquisition par les élèves d'attitudes propices à la formation tout au long de la vie. Les estimations représentent la variation de l'indice de chaque attitude associée à une hausse d'une unité de chacun des indices de l'implication parentale après prise en compte du SSE, de l'âge et du sexe de l'élève, ainsi que du profil socioéconomique de l'établissement. Seule l'implication non scolaire en milieu familial affiche une corrélation positive avec la plupart de ces attitudes. Ce lien est particulièrement étroit avec le plaisir de lire des élèves, ce qui laisse entendre que les élèves dont les parents sont plus enclins à discuter de questions sociales et politiques et consacrent plus de temps à parler avec eux acquièrent un plus grand plaisir de la lecture que ceux dont les parents sont moins impliqués. En revanche, la corrélation entre l'implication parentale et la motivation des élèves à maîtriser les tâches, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs objectifs éducatifs demeure limitée.

Ni l'implication scolaire en milieu familial ni l'implication en milieu scolaire ne semblent susciter le développement d'attitudes plus positives chez l'élève. Au contraire, ces deux formes de participation parentale leur sont même parfois négativement corrélées. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence. D'une part, ils pourraient occulter une causalité inverse : il se peut que certains adolescents bénéficient d'un plus grand soutien de leurs parents, sous forme d'aide aux devoirs ou de rencontres avec les enseignants, parce qu'ils ont moins de capacités ou sont particulièrement vulnérables, et ont donc plus besoin d'aide. De l'autre, il se peut que ces indicateurs ne saisissent que l'aspect quantitatif (et non qualitatif) du soutien parental. Or, des études antérieures ont souligné que la qualité de la participation parentale aux devoirs compte davantage pour les résultats des élèves que son ampleur. En conséquence, l'aide parentale aux devoirs, lorsqu'elle est vue comme un soutien, a généralement des effets positifs sur les résultats des élèves, alors qu'elle a des effets négatifs lorsqu'elle est perçue comme gênante (Moroni et al., 2015^[96]).

Graphique 2.19. Attitudes des élèves à l'égard de la formation tout au long de la vie et différentes formes d'implication parentale dans les activités scolaires

Variations des principaux indices associées à des variables muettes de l'implication parentale, moyenne de l'OCDE



Note : calculs effectués sur le sous-ensemble de pays pour lesquels le questionnaire parental de l'enquête PISA fournit des données. Les variables de contrôle des régressions sont l'indice PISA du SSE, de l'âge et du sexe des enfants et du profil socioéconomique de l'établissement. Les barres en gris correspondent aux coefficients qui ne sont pas statistiquement significatifs au niveau de 5 %.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Que peuvent faire les pays pour stimuler l'implication parentale ?

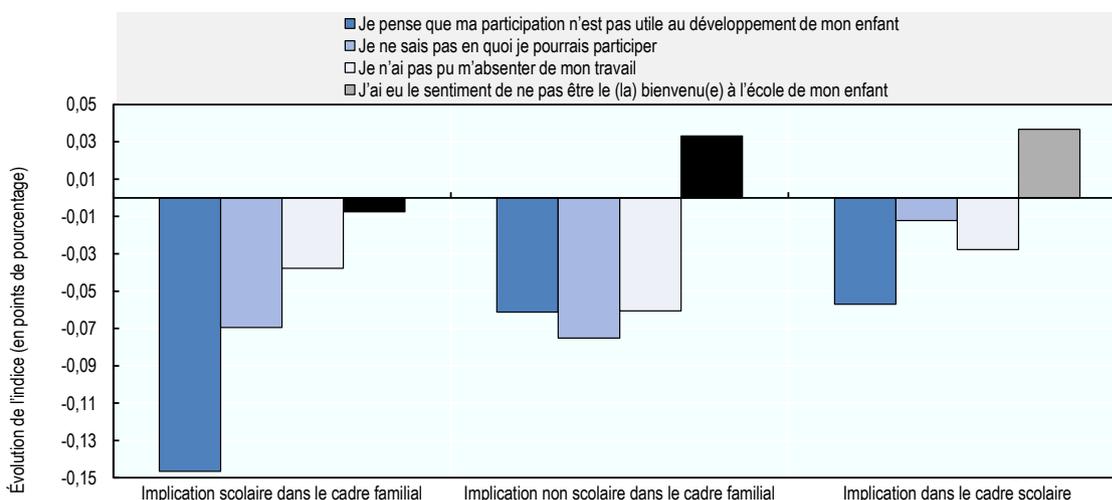
Étant donné son importance pour l'instauration d'environnements pédagogiques porteurs qui stimulent l'acquisition d'attitudes propices à la formation continue pendant l'enfance et l'adolescence, les responsables politiques doivent appréhender les mesures qui permettent de développer l'implication parentale dans l'éducation des enfants – et, surtout, les éléments qui lui font obstacle.

Plusieurs difficultés peuvent venir contrarier la participation parentale. De nombreux parents doivent jongler entre impératifs professionnels et familiaux, et ces contraintes temporelles peuvent s'avérer particulièrement astreignantes pour les parents isolés. D'autres, les moins instruits notamment, hésitent parfois à participer aux devoirs de leurs enfants parce qu'ils n'ont pas les compétences ou la maîtrise du sujet nécessaires. Il se peut aussi qu'ils aient de attitudes négatives vis-à-vis du matériel pédagogique, attitudes qu'ils risquent de communiquer à leurs enfants.

Les renseignements fournis par l'enquête PISA 2018 permettent d'analyser dans quelle mesure les parents voient dans ces éléments des obstacles à leur participation à l'éducation de leur enfant. Le questionnaire de PISA destiné aux parents¹² comprend la question suivante : « Au cours de l'année scolaire écoulée, l'un des facteurs suivants vous a-t-il empêché de prendre part aux activités de l'établissement de votre enfant ? » Un choix de facteurs plausibles leur était proposé, notamment : « les heures de réunion ne me convenaient pas », « je ne pouvais pas quitter mon travail », « je n'avais personne pour garder mon (mes) enfant(s) », « je ne me sens pas en sécurité sur le trajet de l'école », « ma maîtrise de la langue est insuffisante », « je pense que ma participation n'est pas utile au développement de mon enfant » et « je ne sais comment je pourrais prendre part aux activités scolaires ».

Graphique 2.20. Principaux facteurs faisant obstacle à la participation des parents aux activités scolaires

Variations des principaux indices de l'implication parentale associées à la variable muette de chaque obstacle



Note : calculs effectués sur le sous-ensemble de pays participant au questionnaire parental de PISA (Allemagne, Belgique, Chili, Corée, Irlande [Royaume-Uni], Italie, Luxembourg, Mexique et Portugal). Les estimations représentent les variations des indices de l'implication parentale associées aux variations des variables muettes correspondant à chacun des facteurs dont les parents ont indiqué qu'ils avaient fait obstacle à leur participation. La régression tient compte de l'indice PISA du SSE, de l'âge, du statut au regard de l'immigration de l'élève et du niveau d'instruction de ses parents. Les estimations sont établies à partir de la même régression. Les barres en gris correspondent aux coefficients qui ne sont pas statistiquement significatifs au niveau de 5 %.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018_[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/qlhsa2>

Les résultats figurant au Graphique 2.20 indiquent que les parents qui jugent leur participation inutile au développement de leur enfant sont sensiblement moins susceptibles de suivre le travail scolaire de leurs enfants à la maison, en les aidant à faire leurs devoirs ou en parlant avec eux de leurs résultats par exemple. Ce facteur affiche une corrélation particulièrement étroite avec une plus faible implication scolaire en Belgique, en Allemagne et en Italie.

Les parents qui disent ignorer comment participer à la scolarité de leurs enfants ou sous-estiment l'importance de cette participation sont également moins enclins à s'occuper d'eux à la maison, comme le montrent les niveaux inférieurs des indices d'implication scolaire et non scolaire en milieu familial. Ils sont moins susceptibles de participer au travail scolaire de leurs enfants, de parler de questions politiques ou sociales avec eux, de leur demander ce qu'ils lisent par plaisir, ou de les accompagner dans les librairies ou bibliothèques. Les contraintes temporelles ne semblent que faiblement associées aux différentes formes d'implication.

Ces résultats s'accordent à certains égards avec les théories psychologiques de l'implication parentale qui affirment que la construction du rôle parental est un facteur important de la décision de s'investir dans les études des enfants. Généralement, les parents prennent part aux activités éducatives de leurs enfants - à la maison notamment - lorsqu'ils considèrent que c'est leur rôle et qu'ils estiment que leur implication peut exercer une influence favorable sur leurs résultats scolaires (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995^[97] ; Reed et al., 2000^[98]). De même, la participation des parents aux activités scolaires est généralement plus forte lorsque les établissements et les enseignants les invitent à s'investir (Deslandes et Bertrand, 2005^[99] ; Green et al., 2007^[100]).

Le développement de l'implication parentale, dans les premières phases de l'éducation de l'enfant et tout au long de son adolescence, appelle donc des interventions qui agissent sur la construction du rôle parental et renforcent les liens et les échanges entre les établissements et les parents - des invitations plus fréquentes à participer aux activités scolaires par exemple (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995^[97]). Plusieurs pays de l'OCDE ont déjà pris des mesures spécifiques en ce sens (voir l'Encadré 2.12 et l'Encadré 2.13).

Politiques scolaires et investissement parental dans l'éducation des enfants

De nombreux établissements, dans les pays de l'OCDE, ont déjà mis en œuvre des programmes visant à resserrer les liens entre l'école et les parents dans l'objectif d'encourager ces derniers à s'investir dans l'éducation de leurs enfants et à adopter des comportements propres à favoriser leur apprentissage. Les données attestant l'efficacité de ces projets sont rares. L'exploitation du questionnaire de l'enquête PISA 2018 soumis aux parents et aux chefs d'établissement, qui recueille des informations sur les types d'interventions mises en place par les écoles pour impliquer les parents dans les études de leurs enfants, apporte cependant quelques éclairages.

L'indice des politiques scolaires à l'appui de l'investissement parental, par exemple, se fonde sur les réponses des parents à une série de questions visant à définir dans quelle mesure l'établissement fréquenté par leurs enfants favorisait la communication avec les familles, impliquait les parents dans le processus de décision, assurait leur formation, informait les familles sur les meilleurs moyens d'aider les élèves dans le cadre de leurs devoirs et des activités scolaires, et coopérait avec les services communautaires pour améliorer les programmes scolaires et les progrès des élèves (l'annexe A.1 du Volume III des résultats de l'enquête PISA 2018 donne une description détaillée de la méthodologie utilisée (OCDE, 2019^[68])).

Le Graphique 2.21 présente les écarts entre les niveaux d'implication et de soutien émotionnel des parents (exprimés en pourcentage pour faciliter la comparaison entre indicateurs d'échelles différentes) des élèves qui fréquentent les établissements des quartiles supérieur et inférieur, selon l'indice des politiques

scolaires à l'appui de l'investissement parental. L'implication des parents paraît beaucoup plus répandue dans les établissements qui organisent davantage d'interventions visant à mobiliser leur participation que dans ceux qui offrent peu d'occasions aux familles de s'investir. La corrélation est particulièrement forte avec la participation des parents à la gestion de l'établissement et (dans une moindre mesure) le soutien émotionnel qu'ils apportent à leurs enfants.

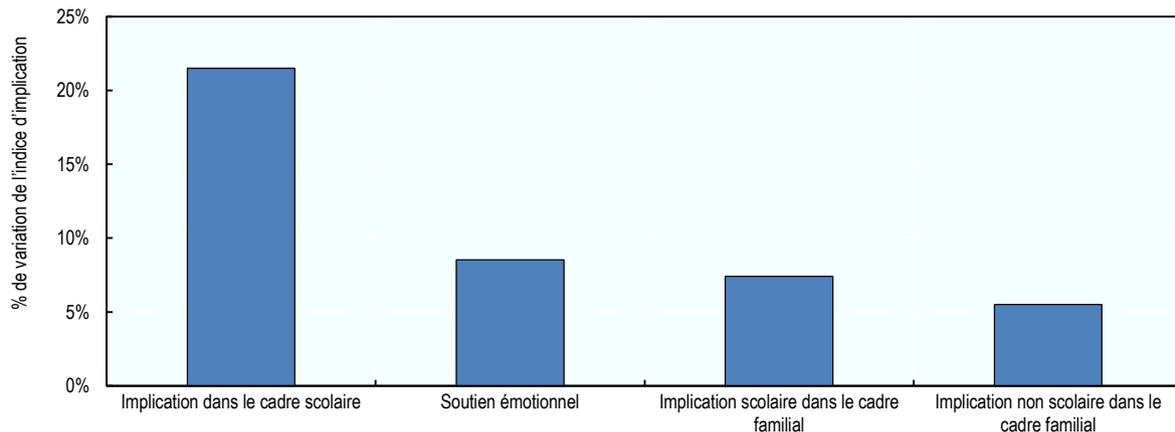
Un autre examen des données indique que, pour toutes les formes d'implication, la plupart de ces corrélations se produisent dans le cadre d'initiatives mises en place par les établissements pour fournir aux parents des informations sur les meilleurs moyens d'accompagner l'apprentissage de leurs enfants. Dans les écoles qui ont organisé ce genre de programmes, les parents sont nettement plus susceptibles de participer aux activités de leurs enfants dans le cadre familial et leur apportent davantage de soutien émotionnel que dans les autres établissements. Les mesures qui offrent aux parents la possibilité de se former sont aussi très positivement liées au suivi du travail scolaire des enfants à la maison.

Des études antérieures ont aussi établi que le personnel scolaire qui fait montre d'attitudes positives à l'égard des familles et des communautés des élèves favorise l'autonomisation et l'implication des parents. La détermination des écoles à coopérer efficacement avec les familles (en leur confiant des fonctions intéressantes et en leur communiquant en retour des informations concrètes, précises et positives sur l'importance de leur contribution) est considérée comme une composante cruciale des pratiques scolaires probantes (Hoover-Dempsey et al., 2005_[101]). Les données montrent en outre que les parents réagissent favorablement à l'invitation des enseignants à s'investir. Ces invitations et les programmes scolaires sont particulièrement efficaces pour renforcer la participation des parents en milieu familial et scolaire, parce qu'ils répondent au besoin exprimé par les parents d'apprendre comment accompagner l'apprentissage de leurs enfants, et les assurent que leurs efforts sont utiles et appréciés (Epstein et Van Voorhis, 2001_[102]).

Les interventions mises en place par les établissements peuvent donc contribuer à remédier à certains des principaux problèmes auxquels se heurtent les parents lorsqu'ils s'impliquent dans les études de leurs enfants, et donc les amener à s'investir davantage. L'Encadré 2.13 décrit un programme de mobilisation des parents dans les banlieues françaises qui a fait ses preuves.

Graphique 2.21. Politiques scolaires à l'appui de l'implication des parents et niveaux de soutien parental

Écart en pourcentage des principaux indices de l'implication et du soutien émotionnel des parents entre les élèves qui fréquentent des établissements situés dans le quartile supérieur de l'indice des politiques scolaires à l'appui de l'investissement parental et ceux qui fréquentent des établissements du quartile inférieur.



Note : chaque barre représente l'écart en pourcentage des principaux indices de l'implication ou du soutien émotionnel des parents entre les élèves qui fréquentent des établissements situés dans les quartiles supérieur et inférieur de l'indice des politiques scolaires à l'appui de l'investissement parental. Les calculs sont effectués sur le sous-ensemble de pays qui ont participé au questionnaire parental. Les régressions tiennent compte de l'âge, du sexe et du SSE des élèves, ainsi que du profil socioéconomique de l'établissement. Tous les coefficients sont statistiquement significatifs au niveau de 5 %.

Source : calculs de l'OCDE fondés sur OCDE (2018^[15]), base de données PISA 2018, <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

StatLink  <https://stat.link/h7otue>

Encadré 2.13. Le cas de la France : politiques scolaires efficaces à l'appui de l'investissement parental

En 2008—09, une expérience de terrain a été conduite dans des établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire de l'académie de Créteil, qui couvre toutes les banlieues situées à l'est de Paris. Les interventions ciblaient les familles défavorisées. Cette circonscription – un territoire urbain et suburbain qui affiche la plus forte densité de population immigrée en France et certaines des zones les plus déshéritées de la région parisienne – a expérimenté un programme qui visait à améliorer la participation des parents à la vie scolaire pour lutter contre la méconnaissance et la méfiance perçues des parents défavorisés envers l'école. Le programme ciblait les familles d'enfants en sixième année d'études (à savoir les enfants âgés de 11 ans), année qui marque l'entrée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les familles, sélectionnées aléatoirement, ont été invitées à assister à une série de trois réunions avec le chef d'établissement, organisées toutes les deux ou trois semaines, et d'une durée de deux heures chacune. Au cours des deux premières réunions, des orientations précises ont été données aux parents sur les moyens d'aider leurs enfants et de participer à leur éducation, à l'école comme à la maison. La dernière séance, qui a eu lieu après le premier conseil de classe et le premier bulletin trimestriel, les a conseillés sur la façon dont ils pouvaient s'adapter aux résultats du premier trimestre. Les parents ont été encouragés à poser des questions, à expliquer leurs problèmes et à faire part de leurs propres expériences. Les réunions ont été organisées sous forme de

« discussions » – entre les représentants de l'établissement et les parents, et entre parents – plutôt que sous forme de « séances d'information ». À l'issue de la troisième séance, il a été demandé aux participants s'ils souhaitaient assister à d'autres séances portant sur des questions liées au rôle parental (faisant suite aux trois premières réunions-discussions) ou sur l'utilisation de l'Internet (lié aux questions scolaires), ou à des séances spécialement conçues pour les parents qui ne maîtrisaient pas la langue française. Se fondant sur un cadre expérimental solide, les évaluations du programme ont constaté qu'il avait sensiblement amélioré les comportements des parents et augmenté leur niveau de participation, à l'école et à la maison. Au fil d'une année scolaire, le programme a amené une nette amélioration du comportement et des attitudes des élèves dont les parents avaient été invités à participer aux réunions, ainsi que de tous les autres élèves de leur classe. En revanche, aucune amélioration des résultats aux examens n'a été constatée chez les élèves dont les parents étaient dans le groupe de contrôle, et n'avaient donc pas participé aux réunions. Les effets d'entraînement observés sur les enfants non participants fournissent un argument positif en faveur de ce type d'intervention car certains de leurs effets bénéfiques au moins (à savoir des attitudes propices à la formation tout au long de la vie) se transmettent à tous les enfants, même si une partie seulement des parents y participent concrètement. Le coût du programme se situe entre 1 000 EUR et 1500 EUR par établissement (soit 8 à 12 EUR par élève).

Source : Avvisati, F. et al. (2014^[103]), « Getting parents involved: A field experiment in deprived schools », <https://doi.org/10.1093/restud/rdt027>.

Le soutien parental à la scolarité à domicile dans le contexte de la pandémie du COVID-19

L'implication des parents dans l'éducation des enfants a gagné en importance dans le contexte de la pandémie du COVID-19. La scolarité à domicile suppose qu'ils s'investissent beaucoup plus qu'à l'accoutumée dans les activités scolaires de leurs enfants. Ils doivent veiller à ce que ceux-ci suivent le programme d'étude, superviser leur apprentissage sans être guidés par un enseignant, leur assurer un soutien émotionnel, et entretenir leur motivation et leurs objectifs dans une situation qui pourrait aisément les décourager de poursuivre un apprentissage autonome.

L'implication des parents au cours de cette période a été déterminante pour aider les élèves à faire face aux principales difficultés que présente l'apprentissage en ligne et stimuler leur dynamisme et leur autonomie. De nombreux problèmes peuvent toutefois compromettre l'efficacité de leur engagement. Il leur est parfois difficile de s'investir dans le travail scolaire de leurs enfants tout en remplissant leurs obligations professionnelles ou familiales, un problème qui peut s'avérer particulièrement épineux pour les parents isolés. Ils peuvent aussi se sentir incapables d'aider leurs enfants parce qu'ils sont dépourvus de compétences numériques ou peu instruits du contenu du programme d'études, ou en raison d'attitudes négatives envers le matériel pédagogique. Les écarts entre les niveaux d'instruction des parents peuvent créer d'autres inégalités dans les résultats des élèves, ce qui devrait être un sujet de préoccupation majeur pour les responsables publics.

Une étude récemment réalisée aux Pays-Bas a ainsi montré que les parents moins instruits ont moins soutenu les efforts de leurs enfants pendant le confinement, en partie parce qu'ils se sentent moins capables de les aider (Bol, 2020^[104]). Ces parents peuvent aussi faire montre d'attitudes négatives envers l'apprentissage et sous-estimer l'importance qu'il y a à favoriser l'acquisition de compétences chez leurs enfants, de sorte qu'ils les aident moins que des parents au niveau d'instruction élevé. Une autre inquiétude tient à ce que les écarts entre les sexes en mathématiques, sur le plan des attitudes comme des résultats, risquent de se creuser pendant la période de scolarité à domicile, lorsque les mères sont le

parent qui assure prioritairement l'aide au travail scolaire (Del Boca et al., 2020^[105] ; Farré et González, 2020^[106] ; Sevilla et Smith, 2020^[107]). Or, de nombreuses femmes éprouvent une forte angoisse à l'égard des mathématiques, et des études antérieures ont montré que les filles risquent d'internaliser cette angoisse lorsqu'elle leur est transmise par des femmes adultes (Beilock et al., 2010^[108]). L'Encadré 2.14 décrit certaines des mesures que les pouvoirs publics ont rapidement mises en œuvre pour aider les familles à gérer ces difficultés pendant leur adaptation à l'enseignement à distance.

Encadré 2.14. Prêter appui aux parents quand les écoles sont fermées : mesures appliquées dans les pays de l'OCDE

Au vu des difficultés auxquelles les parents ont été confrontés pour s'occuper de leurs enfants et les accompagner dans leur travail scolaire tout en assumant leurs responsabilités professionnelles, la plupart des pays de l'OCDE ont pris des mesures visant à leur accorder des congés supplémentaires. En Slovaquie, les parents qui ne sont pas en mesure de concilier obligations professionnelles et familiales ont droit à trois mois de congés maximum, rémunérés par l'État à hauteur de 80 % de leur salaire. En Allemagne, les parents d'enfants de moins de 12 ans ont droit à six semaines de congés rémunérés à 67 % de leur revenu, dans une limite de 2 016 EUR par mois. Aux États-Unis, en vertu de la loi *Families First Coronavirus Response Act*, les parents d'enfants âgés de moins de 18 ans dont l'établissement est fermé ont droit à un maximum de 12 semaines de congé familial rémunéré aux deux tiers de leur salaire dans la limite de 200 USD par jour et de 12 000 USD sur l'ensemble de la période. D'autres pays, comme le Canada, la France, l'Italie, le Royaume-Uni et la Suisse, ont mis en place des dispositions analogues et les maintiendront en vigueur tant que les écoles resteront fermées. Les mesures de cette nature sont indispensables pour permettre aux parents de continuer à accompagner leurs enfants dans leurs études tout en préservant leur emploi.

La communication aux parents d'informations sur les meilleurs moyens de suivre l'éducation de leurs enfants peut aussi améliorer les résultats scolaires, pendant le confinement comme en temps normal. *Wide Open School*, une plateforme internet créée aux États-Unis, propose aux éducateurs et aux familles du matériel pédagogique couvrant l'ensemble de la scolarité, du cycle préélémentaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Certains de ces outils visent à développer les compétences disciplinaires et techniques, de même que la créativité et la réflexion critique des élèves. D'autres aident les familles à faible revenu à se procurer des dispositifs électroniques et une meilleure connexion à l'Internet haut débit, ou leur fournissent des conseils sur les questions liées au bien-être socioémotionnel. Outre l'accès ainsi offert à des ressources organisées, la plateforme propose un programme quotidien pour aider les élèves et les familles à assurer un bon équilibre entre les différentes activités (Vincent-Lancrin, 2020^[109]).

Les systèmes éducatifs sont également intervenus pour consolider les liens entre établissements et parents en communiquant à ces derniers les informations et orientations pertinentes sur les pratiques qui les aideraient à accompagner l'apprentissage de leurs enfants. En Lettonie, la chaîne de télévision éducative Tava Klase propose un matériel pédagogique de qualité adapté à différentes tranches d'âge (van der Vlies, 2020^[110]).

Références

- Aunola, K., E. Leskinen et J. Nurmi (2006), « Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation and teachers' goals during the transition to primary school », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76/1, pp. 21-40, <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X51608>. [60]
- Avvisati, F., B. Besbas et N. Guyon (2010), « Parental Involvement in School: A Literature Review », *Revue d'économie politique*, vol. 5, pp. 759-778, <http://dx.doi.org/10.3917/redp.205.0759>. [82]
- Avvisati, F. et al. (2014), « Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools », *The Review of Economic Studies*, vol. 81/1, pp. 57-83, <https://doi.org/10.1093/restud/rdt027>. [103]
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York. [92]
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. [90]
- Beal, S. et L. Crockett (2010), « Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high-school activities and adult educational attainment », *Development Psychology*, vol. 46/1, pp. 258-265, <http://dx.doi.org/10.1037/a0017416>. [35]
- Behncke, S. (2009), « How Do Shocks to Non-Cognitive Skills Affect Test Scores? », *IZA Discussion Paper*, n° 4222, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, <http://ftp.iza.org/dp4222.pdf>. [11]
- Beilock, S. et al. (2010), « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 107/5, pp. 1860-1863, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107>. [108]
- Blaylock, M. et al. (2016), *Inspiring teachers: How teachers inspire learners*, Education Development Trust, Reading, <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/inspiring-teachers-how-teachers-inspire-learners>. [73]
- Blazar, D. et M. Kraft (2017), « Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 39/1, pp. 146-170, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373716670260>. [50]
- Bol, T. (2020), *Inequality in Homeschooling During the Corona Crisis in the Netherlands. First Results from the LISS Panel*, <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>. [104]
- Bong, M., A. Hwang et J. Song (2010), « Teachers' comments and behaviors that influence students' self-efficacy and achievement goal formation », *Korean Journal of Educational Methodology Studies*, vol. 22, pp. 167-193. [79]
- Borgonovi, F. et G. Montt (2012), « Parental involvement in selected PISA countries and economies », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 73, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>. [84]

- Bouffard, S. et H. Weiss (2008), « Thinking big: A new framework for family involvement policy, Practice and research », *The Evaluation Exchange*, vol. XIV, pp. 2-5, <https://archive.globalfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/building-the-future-of-family-involvement/thinking-big-a-new-framework-for-family-involvement-policy-practice-and-research>. [81]
- Brophy, J. (2010), *Motivating Students to Learn*, Routledge, New York. [55]
- Buchmann, C. et B. Dalton (2002), « Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context », *Sociology of Education*, vol. 75/2, pp. 99-122, <http://dx.doi.org/10.2307/3090287>. [37]
- Buchmann, C. et H. Park (2005), « Stratification and the formation of expectations in highly-differentiated educational systems », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 27/4, pp. 245-267, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.10.003>. [48]
- Burgess, S. (2020), *How should we help the Covid19 cohorts make up the learning loss from lockdown?*, VoxEU.org. [26]
- Canday, P. (1991), *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, <http://dx.doi.org/10.5860/choice.29-4017>. [9]
- Chowdry, H., C. Crawford et A. Goodman (2011), « The role of attitudes and behaviours in explaining socio-economic differences in attainment at age 16 », *Longitudinal and Life Course Studies*, vol. 2/1, pp. 59-76, <http://www.llcsjournal.org/index.php/llcs/article/viewFile/141/119>. [7]
- Cullinan, B. (2000), « Independent Reading and School Achievement », *Research Journal of the American Association of School Librarians*, vol. 3, pp. 1-24, http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_IndependentReading_V3.pdf. [17]
- Cunha, F. et J. Heckman (2008), « Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation », *The Journal of Human Resources*, vol. 43/4, pp. 738-782, <http://www.jstor.org/stable/40057370>. [6]
- Cunha, F. et al. (2006), « Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation », *NBER Working Papers*, No. 11331, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w11331>. [2]
- Deci, E. et R. Ryan (1985), *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, Plenum, New York. [61]
- Del Boca, D. et al. (2020), « Women's work, Housework and Childcare, before and during COVID-19 », *COVID Economics: Vetted and Real-Time Papers*, Issue 28., pp. 70-90. [105]
- Deslandes, R. et R. Bertrand (2005), « Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling », *The Journal of Educational Research*, vol. 98/3, pp. 164-175, <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>. [99]
- Dupriez, V. et al. (2012), « Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context », *European Educational Research Journal*, vol. 11/4, pp. 504-519, <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.504>. [39]

- Engzell, O., A. Frey et M. Verhagen (2020), *The collateral damage to children's education during lockdown*, VoxEU, <https://voxeu.org/article/collateral-damage-children-s-education-during-lockdown>. [29]
- Epstein, J. et F. Van Voorhis (2001), « More than minutes: teachers' roles in designing homeworks », *Educational Psychologist*, vol. 36/3, pp. 181–193, http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4. [102]
- Fan, X. et M. Chen (2001), « Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis », *Educational Psychology Review*, vol. 13, pp. 1-22, <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>. [83]
- Farré, L. et L. González (2020), *¿Quién Se Encarga de Las Tareas Domésticas Durante El Confinamiento? Covid-19, Mercado de Trabajo Y Uso Del Tiempo En El Hogar*. [106]
- Ghaith, G. (2003), « The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate », *Educational research*, vol. 45/1, pp. 83-93, <http://dx.doi.org/10.1080/0013188032000086145>. [57]
- Ginsburg, G. et P. Bronstein (1993), « Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance », *Child Development*, vol. 64/5, pp. 1461-1474, <https://www.jstor.org/stable/1131546>. [80]
- Green, C. et al. (2007), « Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99/3, pp. 532-544, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>. [100]
- Greene, B. et al. (2004), « Predicting high-school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 29, pp. 462-484, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>. [94]
- Guthrie, J. et D. Alvermann (1999), *Engaged Reading: Processes, Practices and Policy Implications*, Teachers College Press, New York. [18]
- Guyon, N. et E. Huillery (2020), « Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers », *The Economic Journal*, vol. 131/634, pp. 745-796, <http://dx.doi.org/10.1093/ej/ueaa077>. [32]
- Hanushek, E. (1997), « Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19/2, pp. 141-64, <https://doi.org/10.2307/1164207>. [70]
- Hanushek, E. (1986), « The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools », *Journal of Economic Literature*, vol. 24/3, pp. 1141-47, <http://www.jstor.org/stable/2725865>. [69]
- Hanushek, E. et L. Woessmann (2020), « The economic impacts of learning losses », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 225, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>. [27]
- Hattie, J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, Oxford. [23]

- Heath, A. et Y. Brinbaum (2007), « Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment », *Ethnicities*, vol. 7/3, pp. 291-304, <https://doi.org/10.1177/1468796807080230>. [45]
- Heckman, J., J. Stixrud et S. Urzua (2006), « The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior », *Journal of Labor Economics*, vol. 24/3, <https://doi.org/10.1086/504455>. [12]
- Hoover-Dempsey, K. et H. Sandler (1995), « Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference? », *Teachers College Record*, vol. 97, pp. 310-330. [97]
- Hoover-Dempsey, K. et al. (2005), « Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications », *The Elementary School Journal*, vol. 106/2, pp. 105-130, <https://www.jstor.org/stable/10.1086/499194>. [101]
- Howard, K. et al. (2015), « Perceived influences on the career choices of children and youth: An explanatory study », *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 15/2, pp. 99-111, <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9298-2>. [40]
- Iivari, N., S. Sharma et L. Venta-Olkkonen (2020), « Digital transformation of everyday life - How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? », *International Journal of Information Management*, vol. 55, <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>. [31]
- Jackson, C. (2012), « Non-Cognitive Ability, Test Scores and Teacher Quality: Evidence from 9th Grade Teachers in North Carolina », *NBER Working Papers*, n° 18624, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w18624>. [71]
- Kang, N. et M. Hong (2008), « Achieving Excellence in Teacher Workforce and Equity in Learning Opportunities in South Korea », *Educational Researcher*, vol. 37/4, pp. 200-207, <https://doi.org/10.3102/0013189X08319571>. [75]
- Keller, M. et al. (2014), « Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest », *Learning and Instruction*, vol. 33, pp. 29-38, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>. [66]
- Knapper, C. et A. Cropley (2000), *Lifelong Learning in Higher Education*, Psychology Press, Hove, Angleterre (Royaume-Uni). [10]
- Kunter, M. et al. (2013), « Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105/3, pp. 805-820, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>. [67]
- Long, J. et A. Hoy (2006), « Interested instructors: A composite portrait of individual differences and effectiveness », *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, pp. 303-314, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.001>. [53]
- Maldonado, J. et K. De Witte (2020), *The effect of school closures on standardised student test outcomes*, KU Leuven - Faculty of Economics and Business, Leuven, Flanders (Belgium), <https://feb.kuleuven.be/research/economics/ces/documents/DPS/2020/dps2017.pdf>. [30]
- Mann, A. et al. (2020), *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf>. [43]

- Mann, A. et al. (2013), « Nothing in common: The career aspirations of young Britons mapped against projected labour market demand 2010-2020 », *Occasional Taskforce Research Paper*, n° 2, Education and Employers Taskforce, Londres, <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/The-career-aspirations-of-young-Britons.pdf>. [38]
- Marks, G. (2005), « Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28/5, pp. 925-946, <http://dx.doi.org/10.1080/01419870500158943>. [44]
- Moè, A. (2016), « Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation? », *Cognition and Emotion*, vol. 30/7, pp. 1361-1369, <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1061480>. [65]
- Mone, M. (1994), « Comparative Validity of Two Measures of Self-Efficacy in Predicting Academic Goals and Performance », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 54, pp. 516-529, <https://doi.org/10.1177/0013164494054002026>. [21]
- Morgan, S. (2005), *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*, Stanford University Press, Stanford, CA. [36]
- Moroni, S. et al. (2015), « The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: the Example of Parental Help with Homework », *The Journal of Educational Research*, vol. 108, pp. 417-431, <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>. [96]
- Musset, P. et M. Kurekova (2018), « Working it out: Career Guidance and Employer Engagement », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 175, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>. [42]
- National Network of Partnership Schools Johns Hopkins University (s.d.), *site web National Network of Partnership Schools*, <http://www.partnershipschools.org> (consulté le 7 avril 2021). [89]
- OCDE (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>. [85]
- OCDE (2020), *PISA 2018 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport>. [8]
- OCDE (2019), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2019 : Prospérer dans un monde numérique*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/a0e29ca9-fr>. [3]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [41]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>. [68]
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [72]
- OCDE (2019), *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences : Des compétences pour construire un avenir meilleur*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264313859-fr>. [1]

- OCDE (2018), *Base de données PISA 2018*, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>. [15]
- OCDE (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. [74]
- OCDE (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>. [5]
- OCDE (2017), « Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études », dans *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264288850-10-fr>. [33]
- OCDE (2014), « Policy lessons for Korea », dans *Lessons from PISA for Korea*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190672-10-en>. [86]
- OCDE (2012), *Base de données PISA 2012*, <http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2012database-downloadabledata.htm>. [88]
- OCDE (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264187528-en>. [34]
- OCDE (2012), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264179981-fr>. [87]
- OCDE (2011), « Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir ? », *PISA à la loupe*, n° 8, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9h2r5q4hs2-fr>. [14]
- OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Panorama*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-fr. [13]
- OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Studienverlag Ges.m.b.H., Innsbruck/Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264103733-en>. [62]
- Patrick, B., J. Hisley et T. Kempler (2000), « What's Everybody So Excited About?: The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality », *The Journal of Experimental Education*, vol. 63/3, pp. 217-236, <http://dx.doi.org/10.1080/00220970009600093>. [54]
- Pintrich, M. et P. Maehr (dir. pub.) (1997), *Current Directions in Self-Efficacy Research*, JAI Press, Greenwich, CT. [20]
- Reed, R. et al. (2000), « Parents' Motivation for Involvement in Children's Education: Testing a Theoretical Model », *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)*. [98]
- Robbins, S. et al. (2004), « Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis », *Psychological Bulletin*, vol. 130, pp. 261-288, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>. [22]
- Rockoff, J. (2004), « The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data », *American Economic Review*, vol. 94/2, pp. 247-252, <http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244>. [76]

- Rockoff, J. et al. (2011), « Can you recognize an effective teacher when you recruit one? », [51]
Education Finance and Policy, vol. 6/1, pp. 43-74, https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00022.
- Roeser, R., J. Eccles et A. Sameroff (2000), « School as a Context of Early Adolescents' [58]
 Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings », *The
 Elementary School Journal*, vol. 100/5, pp. 442-471, <http://dx.doi.org/10.1086/499650>.
- Roser, R., C. Midgley et T. Urdan (1996), « Perceptions of the school psychological environment [93]
 and early adolescents' psychological and behavioural functioning in schools: The mediating
 role of goals and belonging », *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, pp. 408-422,
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>.
- Salikutluk, Z. (2016), « Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration- [46]
 Achievement Paradox of Immigrants in Germany », *European Sociological Review*, vol. 32/5,
 pp. 581-592, <http://dx.doi.org/10.1093/esr/jcw004>.
- Sanacore, J. (2002), « Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts », [19]
Reading Psychology, vol. 23/2, pp. 67-86, <http://dx.doi.org/10.1080/027027102760351007>.
- Sevilla, A. et S. Smith (2020), « Baby steps: The Gender Division of childcare after COVID19 », [107]
COVID Economics: Vetted and Real-Time Papers, vol. 23.
- Sikora, J. et L. Saha (2007), « Corrosive Inequality? Structural Determinants of Educational and [47]
 Occupational Expectations in Comparative Perspective », *International Education Journal:
 Comparative Perspectives*, vol. 8/3, pp. 57-78.
- Sullivan, A. et M. Brown (2013), « Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of [16]
 reading », *CLS Working Paper*, n° 2013/10, Centre for Longitudinal Studies, Institute of
 Education, University of London, [https://cls.ucl.ac.uk/wp-content/uploads/2017/04/CLS-WP-
 2013-10-.pdf](https://cls.ucl.ac.uk/wp-content/uploads/2017/04/CLS-WP-2013-10-.pdf).
- TIMSS 2015 Assessment Frameworks (2015), *TIMSS 2015 International Database*, TIMSS & [49]
 PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College,
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>.
- Tomasik, M., L. Helbling et U. Moser (2020), « Educational gains of in-person vs. distance [28]
 learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19
 pandemic school closures in Switzerland », *International Journal of Psychology*,
<http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12728>.
- Tuckett, A. et J. Field (2016), *Factors and Motivations Affecting Attitudes Towards and [4]
 Propensity to Learn Through the Life Course*, Foresight, Government Office for Science,
 Gouvernement du Rouay, <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/29182>.
- UNESCO (2020), *Éducation : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise*, [25]
 UNESCO, Paris, <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse> (consulté le 12 avril 2021).
- Usher, E. (2009), « Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative [91]
 investigation », *American Education Research Journal*, vol. 46, pp. 275-314,
<https://doi.org/10.3102/0002831208324517>.
- van der Vlies, R. (2020), « Latvia: Tava klase (Your class) », *Education continuity during the [110]
 Coronavirus*, OCDE, Paris, [https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/06/Latvia-
 Tava-Klase.pdf](https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/06/Latvia-Tava-Klase.pdf).

- Van Lieshout, K. (2020), « United Kingdom: BBC Bitesize », *Education continuity during the Coronavirus*, OCDE, Paris, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/07/UK-BBC-Bitesize.pdf>. [78]
- Vaughan, W. (2002), « Effects of Cooperative learning on Achievement and Attitude Among Students of Color », *Journal of Educational Research*, vol. 95/6, pp. 359-364, <https://doi.org/10.1080/00220670209596610>. [56]
- Vincent-Lancrin, S. (2020), « France: Réseau de délégués académiques numériques (Network of digital education advisers) », *Education continuity during the Coronavirus*, OCDE, Paris, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/05/France-DAN.pdf>. [77]
- Vincent-Lancrin, S. (2020), « United States: Wide Open School », *Education continuity during the Coronavirus crisis*, OCDE, Paris, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/05/United-States-WideOpenSchool.pdf>. [109]
- Wei, R., A. Andree et L. Darling-Hammond (2009), « How nations invest in teachers », *Educational Leadership*, vol. 66/5, pp. 28-33. [63]
- Wentzel, K. (1999), « Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school », *Journal of Educational Psychology*, vol. 91/1, pp. 76-97, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>. [59]
- Wentzel, K. (1998), « Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers », *Journal of Educational Psychology*, vol. 90/2, pp. 202–209, <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.90.2.202>. [95]
- Wigfield, A., S. Tonks et S. Lutz Klauda (2016), *Expectancy-Value Theory*, Routledge, Oxford. [24]
- Witcher, A., A. Onwuegbuzie et L. Minor (2001), « Characteristics of effective teachers: perceptions of preservice teachers », *Research in the Schools*, vol. 8/2, pp. 45-57. [64]
- Wittrock, M. (1986), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan Library, New York. [52]

Annexe 2.A. Tableaux supplémentaires

Tableau d'annexe 2.A.1. Liste des tableaux du chapitre 2 publiés en ligne

Numéro	Titre
Attitudes et résultats en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques	
Tableau 2.1	Différence de score entre les résultats en compréhension de l'écrit des élèves des quartiles supérieur et inférieur du plaisir de lire, de la motivation à maîtriser les tâches et du sentiment d'efficacité personnelle
Tableau 2.2	Différence de score entre les résultats en compréhension de l'écrit des élèves des quartiles supérieur et inférieur des objectifs d'apprentissage ambitieux, de l'utilité de l'école et du sentiment d'appartenance
Tableau 2.3	Différence de score entre les résultats en sciences des élèves des quartiles supérieur et inférieur du plaisir de lire, de la motivation à maîtriser les tâches et du sentiment d'efficacité personnelle
Tableau 2.4	Différence de score entre les résultats en sciences des élèves des quartiles supérieur et inférieur des objectifs d'apprentissage ambitieux, de l'utilité de l'école et du sentiment d'appartenance
Tableau 2.5	Différence de score entre les résultats en mathématiques des élèves des quartiles supérieur et inférieur du plaisir de lire, de la motivation à maîtriser les tâches et du sentiment d'efficacité personnelle
Tableau 2.6	Différence de score entre les résultats en mathématiques des élèves des quartiles supérieur et inférieur des objectifs d'apprentissage ambitieux, de l'utilité de l'école et du sentiment d'appartenance
Aspirations éducatives et professionnelles des élèves	
Tableau 2.7	Pourcentage d'élèves de 15 ans qui comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par indicateurs du SSE (niveau d'instruction des parents, profession des parents, ressources au sein du foyer)
Tableau 2.8	Pourcentage d'élèves de 15 ans qui comptent obtenir tout au plus un diplôme de l'enseignement secondaire, par indicateurs du SSE (niveau d'instruction des parents, profession des parents, ressources au sein du foyer)
Tableau 2.9	Pourcentage d'élèves de 15 ans qui comptent exercer un métier qualifié, par indicateurs du SSE (niveau d'instruction des parents, profession des parents, ressources au sein du foyer)
Tableau 2.10	Pourcentage d'élèves de 15 ans qui comptent exercer un métier moyennement qualifié, par indicateurs du SSE (niveau d'instruction des parents, profession des parents, ressources au sein du foyer)
Tableau 2.11	Pourcentage d'élèves de 15 ans qui comptent exercer un métier peu qualifié, par indicateurs du SSE (niveau d'instruction des parents, profession des parents, ressources au sein du foyer)
Tableau 2.12	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile du plaisir de lire
Tableau 2.13	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile de la motivation à maîtriser les tâches
Tableau 2.14	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile du sentiment d'efficacité personnelle
Tableau 2.15	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile des objectifs d'apprentissage ambitieux
Tableau 2.16	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile de l'utilité de l'école
Tableau 2.17	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, par quartile du sentiment d'appartenance
Tableau 2.18	Rapports de probabilité que les élèves des quartiles supérieur et inférieur du plaisir de lire comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur
Tableau 2.19	Rapports de probabilité que les élèves des quartiles supérieur et inférieur de la motivation à maîtriser les tâches comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur
Tableau 2.20	Rapports de probabilité que les élèves des quartiles supérieur et inférieur du sentiment d'efficacité personnelle comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur
Tableau 2.21	Rapports de probabilité que les élèves des quartiles supérieur et inférieur des objectifs d'apprentissage ambitieux comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur
Tableau 2.22	Rapports de probabilité que les élèves des quartiles supérieur et inférieur de l'utilité de l'école comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur

Numéro	Titre
Tableau 2.23	Rapports de probabilité que les élèves des quartiles supérieur et inférieur du sentiment d'appartenance comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur
Soutien des enseignants	
Tableau 2.24	Corrélation entre le plaisir de lire des élèves et différentes pratiques pédagogiques
Tableau 2.25	Corrélation entre la motivation des élèves à maîtriser les tâches et différentes pratiques pédagogiques
Tableau 2.26	Corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et différentes pratiques pédagogiques
Tableau 2.27	Corrélation entre les objectifs d'apprentissage ambitieux des élèves et différentes pratiques pédagogiques
Soutien parental	
Tableau 2.28	Variations des principaux indices d'attitudes associées à une augmentation d'une unité de l'indice du soutien émotionnel apporté par les parents
Tableau 2.29	Variations des indices relatifs aux objectifs d'apprentissage ambitieux, à l'utilité de l'école et au sentiment d'appartenance des élèves associées à une augmentation d'une unité de l'indice du soutien émotionnel apporté par les parents
Tableau 2.30	Variations de l'indice de la motivation à maîtriser les tâches associées à l'adoption par les parents de différentes formes de soutien émotionnel, moyenne de l'OCDE
Tableau 2.31	Variations de l'indice du sentiment d'efficacité personnelle associées à l'adoption par les parents de différentes formes de soutien émotionnel, moyenne de l'OCDE
Tableau 2.32	Variations de l'indice relatif aux objectifs d'apprentissage ambitieux associées à l'adoption par les parents de différentes formes de soutien émotionnel, moyenne de l'OCDE
Tableau 2.33	Variations de l'indice du plaisir de lire associées à l'implication des parents
Tableau 2.34	Variations de l'indice relatif aux objectifs d'apprentissage ambitieux associées à l'implication des parents
Tableau 2.35	Variations de l'indice de la motivation à maîtriser les tâches associées à l'implication des parents
Tableau 2.36	Variations de la participation scolaire des parents en milieu familial associées à chaque obstacle
Tableau 2.37	Variations de la participation non scolaire des parents en milieu familial associées à chaque obstacle
Tableau 2.38	Variations de la participation des parents en milieu scolaire associées à chaque obstacle
Tableau 2.39	Écart en pourcentage des principaux indices de l'implication et du soutien émotionnel des parents entre les élèves qui fréquentent des établissements situés dans le quartile supérieur de l'indice des politiques scolaires à l'appui de l'investissement parental et ceux qui fréquentent des établissements du quartile inférieur.

StatLink  <https://stat.link/lgabk0>

Notes

¹ Nombre d'élèves inscrits dans les différents cycles de l'enseignement scolaire (préélémentaire, primaire, premier et deuxième cycles du secondaire) (niveaux 0 à 3 de la CITE), et dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE).

² Des schémas similaires sont observés pour les autres attitudes envers la formation tout au long de la vie.

³ Le climat de discipline est un indicateur construit à partir des réponses des élèves au questionnaire PISA qui évalue dans quelle mesure le bruit et l'agitation sont maintenus à un niveau minimum, et dans quelle mesure les élèves écoutent les enseignants pendant les cours.

⁴ En moyenne, dans les pays de l'OCDE, une hausse d'une unité de l'indice de l'enthousiasme des enseignants va de pair avec une augmentation de 0.09 point de l'indice de la motivation des élèves à maîtriser les tâches et de l'indice relatif aux objectifs d'apprentissage ambitieux. Les indices sont normalisés, de sorte qu'une unité d'un indice correspond à un écart-type.

⁵ Les estimations pour chaque pays sont présentées dans les tableaux complémentaires au chapitre 2 publiés en ligne. Voir : Tableau d'annexe 2.A.1.

⁶ Les réponses des élèves sont ensuite converties en variables muettes qui affichent une valeur de 1 lorsque les élèves sont d'accord avec l'énoncé, ou 0 dans le cas contraire.

⁷ Le critère portant sur la question de savoir si les élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé « l'enthousiasme de l'enseignant m'a motivé ».

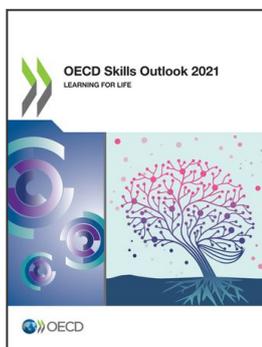
⁸ Les autres critères ne permettent pas d'établir des associations positives ou statistiquement significatives avec les attitudes dans la plupart des pays de l'OCDE, à de rares exceptions près.

⁹ L'enquête PISA interroge les chefs d'établissement pour recueillir leur avis sur la question suivante : la capacité de l'établissement à assurer l'enseignement a-t-elle compromise par les problèmes suivants : « une pénurie de personnel enseignant », « un personnel enseignant inadapté ou peu qualifié », « une pénurie de personnel auxiliaire » et « un personnel auxiliaire inadapté ou peu qualifié ». Elle combine ensuite les réponses de manière à créer l'indice de pénurie du personnel enseignant, dont la moyenne est de 0 et l'écart-type de 1 pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Les valeurs positives indiquent que la crainte des chefs d'établissement qu'une pénurie de personnel enseignant ne compromette la capacité à assurer l'enseignement est supérieure à la moyenne de l'OCDE.

¹⁰ Pour établir les liens spécifiques entre le soutien parental et les attitudes vis-à-vis de la formation continue, les estimations prennent en considération le milieu socioéconomique, l'âge, le sexe et les compétences cognitives des élèves, ainsi que le profil socioéconomique de l'établissement scolaire et toutes les pratiques pédagogiques décrites à la section précédente.

¹¹ Ce chiffre correspond à un quart d'un écart-type. Les indices des attitudes et du soutien émotionnel des parents sont normalisés, de sorte qu'une unité d'un indice correspond à un écart-type.

¹² Neuf pays de l'OCDE ont soumis le questionnaire aux parents : l'Allemagne, la Belgique, le Chili, la Corée, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, le Mexique et le Portugal.



Extrait de :
OECD Skills Outlook 2021
Learning for Life

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2021), « Attitudes et dispositions : les fondements de la formation tout au long de la vie », dans *OECD Skills Outlook 2021 : Learning for Life*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/d1f462e1-fr>

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :
<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.