



2

Engagement à l'égard de l'école et au sein des établissements

Ce chapitre examine plusieurs indicateurs de l'engagement des élèves : le fait, pour les élèves, d'arriver en retard à l'école, de sécher des cours ou des journées de classe, de se sentir chez soi à l'école et d'avoir des attitudes positives à l'égard de l'école. Ce chapitre analyse la relation entre ces dispositions et la performance en mathématiques, et montre si ces dispositions sont en lien avec le sexe et le niveau socio-économique, et comment elles ont évolué depuis 2003.



Il faut de l'engagement et de la motivation pour apprendre (Christenson, Reschly et Wylie, 2012 ; Wigfield et al., 2006). Les élèves perdent des possibilités d'apprentissage lorsqu'ils sèchent des cours, qu'ils arrivent en retard à l'école ou qu'ils sont inattentifs en classe. La plupart des élèves qui ont participé à l'enquête PISA 2012 ont des points de vue positifs sur l'éducation (voir la synthèse des indicateurs examinés dans ce volume dans la figure III.2.1). Par exemple, 93 % des élèves estiment qu'il est important de travailler dur à l'école, et 12 % d'entre eux seulement, que l'école a été une perte de temps. Toutefois, de nombreux élèves manquent d'engagement par rapport à l'école ; ils s'en disent insatisfaits et ont le sentiment de ne pas maîtriser leur capacité d'apprentissage et de ne pas être capables d'atteindre des niveaux élevés (voir Skinner et Pitzer [2012] pour une analyse du manque d'engagement). Plus inquiétant encore, des sous-groupes spécifiques d'élèves sont systématiquement susceptibles d'accuser un degré peu élevé d'engagement et de motivation, et de douter de leurs propres capacités. Ce chapitre examine, avec les chapitres 3 et 4, la variation de la motivation des élèves à l'idée d'apprendre, de leurs comportements et de leurs dispositions à l'égard de l'école, ainsi que de leur image de soi en tant qu'apprenants en mathématiques. Ces chapitres identifient les élèves qui manquent de dynamisme et de motivation pour parvenir à réussir, qui ne s'engagent pas à l'égard de l'école et de l'apprentissage, et qui doutent de leurs propres capacités en tant qu'apprenants. Ces élèves s'exposent particulièrement au risque de ne pas tirer pleinement parti de leur potentiel par la suite, que ce soit sur le marché du travail ou dans leur vie personnelle, parce qu'ils ne s'engagent pas dans l'apprentissage lorsqu'ils sont jeunes.

Que nous apprennent les résultats ?

- Dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève sur trois a déclaré être arrivé en retard à l'école au cours des deux semaines précédant les épreuves PISA ; et plus d'un sur quatre a déclaré avoir séché des cours ou des journées de classe au moins une fois durant la même période.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le fait d'arriver en retard à l'école est associé à une baisse de 27 points de score en mathématiques, et celui de sécher des cours ou des journées de classe, à une baisse de 37 points de score en mathématiques – soit l'équivalent de près d'une année entière de scolarité dans le cadre institutionnel.
- Dans les pays de l'OCDE, quatre élèves sur cinq se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me sens bien à l'école ».
- Quelque 78 % d'élèves défavorisés et 85 % d'élèves favorisés se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école ».

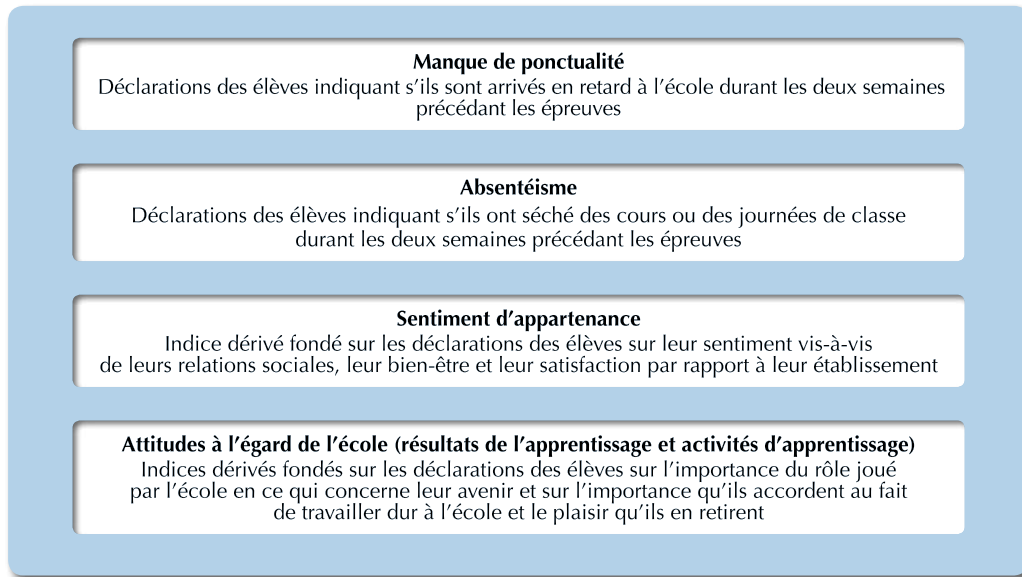
L'adolescence est une période durant laquelle l'acceptation sociale, en particulier par les pairs, peut avoir un impact important sur le comportement (Baumeister et Leary, 1995 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Les pairs peuvent encourager les élèves et les soutenir dans les efforts qu'ils déploient pour réussir ; mais ils peuvent aussi saper leur motivation et leur détermination (Ladd et al., 2012). Comme les adolescents sont particulièrement sensibles aux pressions de leurs pairs, les élèves qui se désintéressent de l'école sont particulièrement susceptibles d'avoir des problèmes de conduite, avec ce que cela implique comme conséquences négatives (Barber, Stone et Eccles, 2010 ; Fredricks et Eccles, 2006 ; Griffiths et al., 2012 ; Juvonen, Espinoza et Knifsend, 2012). Pour de nombreux élèves, l'école est essentielle à leur bien-être à long terme ; cela se reflète dans leur participation à des activités académiques et non académiques organisées par leur établissement. Une grande majorité des élèves tendent à entretenir de bonnes relations avec le personnel de leur établissement et les autres élèves, et à se sentir chez eux à l'école, mais certains élèves n'éprouvent pas ce sentiment d'appartenance. Ces derniers risquent, à long terme, de devenir mécontents de l'école et d'avoir de moins bons résultats (Finn, 1989 ; Jenkins, 1995 ; Due et al., 2003 ; Bonell, Fletcher et McCambridge, 2007).

Les aspects sociaux de l'engagement à l'école se manifestent dans la volonté des élèves de travailler avec les autres et dans leur capacité à fournir une contribution à des institutions sociales. Lorsque les élèves se sentent chez eux à l'école, leur engagement est souvent plus fort (Juvonen, Espinoza et Knifsend, 2012) ; mais lorsque ce n'est pas le cas, des problèmes de comportement suivent souvent. Si les familles et les systèmes d'éducation ne réussissent pas à régler ces problèmes lorsque les adolescents sont encore scolarisés, ces derniers risquent de voir ces problèmes – et leurs répercussions – perdurer à l'âge adulte (Offord et Bennett, 1994 ; Bennett et Offord, 2001). Les comportements perturbateurs et le manque d'assiduité à l'école, ainsi que les attitudes négatives à l'égard de l'école, sont associés à de piètres résultats scolaires et sont en lien avec des retombées négatives à plusieurs égards : des niveaux peu élevés de bien-être affectif, l'abandon scolaire, la délinquance et la toxicomanie (voir, par exemple, Valeski et Stipek, 2001 ; Baker, Sigmon et Nugent, 2001 ; Lee et Burkam, 2003 ; McCluskey, Bynum et Patchin, 2004).



■ Figure III.2.1 ■

Comment PISA 2012 mesure l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements



LE MANQUE DE PONCTUALITÉ : ARRIVER EN RETARD À L'ÉCOLE

Il ressort de l'enquête PISA 2012 que des pourcentages significatifs d'élèves sont arrivés en retard à l'école, sans autorisation, au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève sur trois (35 %) a indiqué être arrivé en retard à l'école au moins une reprise durant ces deux semaines. La figure III.2.2 montre que 25 % des élèves sont arrivés en retard une ou deux fois, 6 %, trois ou quatre fois, et 4 %, cinq fois, voire plus.

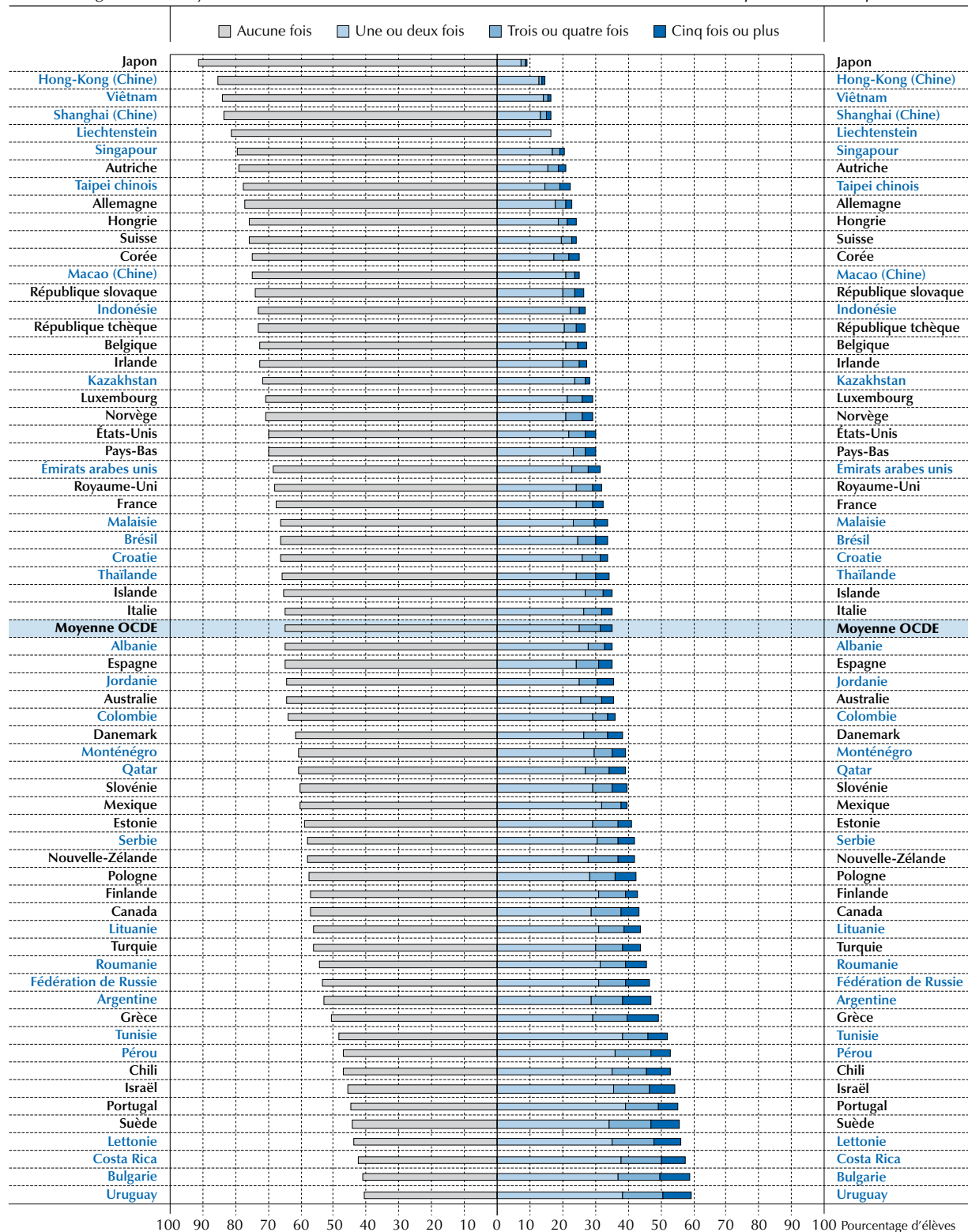
La figure III.2.2 révèle également que le manque de ponctualité est particulièrement aigu en Uruguay, en Bulgarie, au Costa Rica, en Lettonie, en Suède, au Portugal, en Israël, au Chili, au Pérou et en Tunisie. Dans ces pays, plus de la moitié des élèves ont déclaré être arrivés en retard à l'école au moins une fois au cours des deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA. En revanche, au Japon et à Hong-Kong (Chine), moins de 15 % des élèves ont déclaré être arrivés en retard à l'école. La variation du pourcentage d'élèves qui arrivent en retard à l'école entre les pays occulte de grandes différences au sein même des pays, entre divers sous-groupes de la population. Dans 28 pays et économies, les élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont plus susceptibles d'avoir déclaré être arrivés en retard à l'école que les élèves favorisés sur le plan socio-économique. Le manque de ponctualité est un phénomène courant, qui est particulièrement prévalent chez les élèves défavorisés sur le plan socio-économique dans de nombreux pays et économies. En Bulgarie, en Suède, en Israël, au Chili et en Nouvelle-Zélande, plus d'un élève défavorisé sur le plan socio-économique sur deux a déclaré être arrivé en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA ; ces élèves sont nettement plus susceptibles de déclarer être arrivés en retard à l'école que les élèves favorisés (voir le tableau III.2.1a).

Le manque de ponctualité est étroitement lié au niveau socio-économique des élèves, et ce, pour diverses raisons. Dans certains pays et dans certains secteurs géographiques, les élèves défavorisés – à savoir ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel – peuvent être plus susceptibles d'être tributaires des transports publics. Dans d'autres, ils peuvent résider dans des quartiers qui ne sont pas bien desservis par des systèmes efficaces de transports publics et leur famille n'a pas nécessairement accès à des moyens de locomotion personnels. Ils peuvent aussi vivre dans des quartiers où l'insécurité est relativement plus grande. Les parents d'élèves défavorisés peuvent aussi manquer de temps en raison d'horaires très chargés, et donc être dans l'incapacité de vérifier que leur enfant est ponctuel. Ces élèves peuvent aussi avoir à donner un coup de main à la maison, voire à travailler contre rémunération pour aider leur famille.

■ Figure III.2.2 ■

Pourcentage d'élèves arrivant en retard à l'école

Pourcentage d'élèves ayant déclaré être arrivés en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves n'étant jamais arrivés en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.1a.

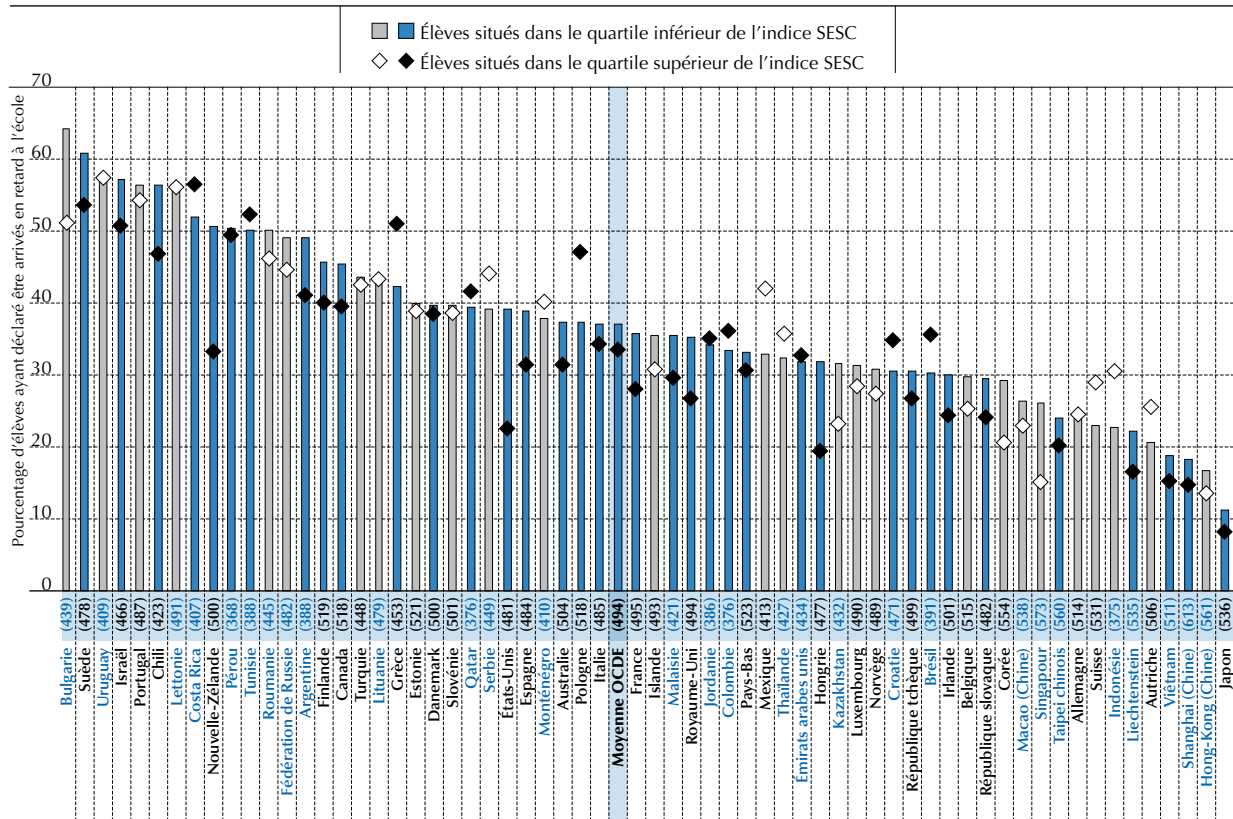
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>



Dans 33 pays et économies, les filles sont moins nombreuses que les garçons à avoir déclaré être arrivées en retard à l'école durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA. La différence de pourcentage entre les garçons et les filles qui ont déclaré être arrivés en retard à l'école est minime – de l'ordre de 2 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE –, mais elle représente plus de 10 points de pourcentage en Lituanie, en Thaïlande et en Pologne (voir le tableau III.2.1a).

■ Figure III.2.3 ■

Disparités socio-économiques dans le fait d'arriver en retard à l'école



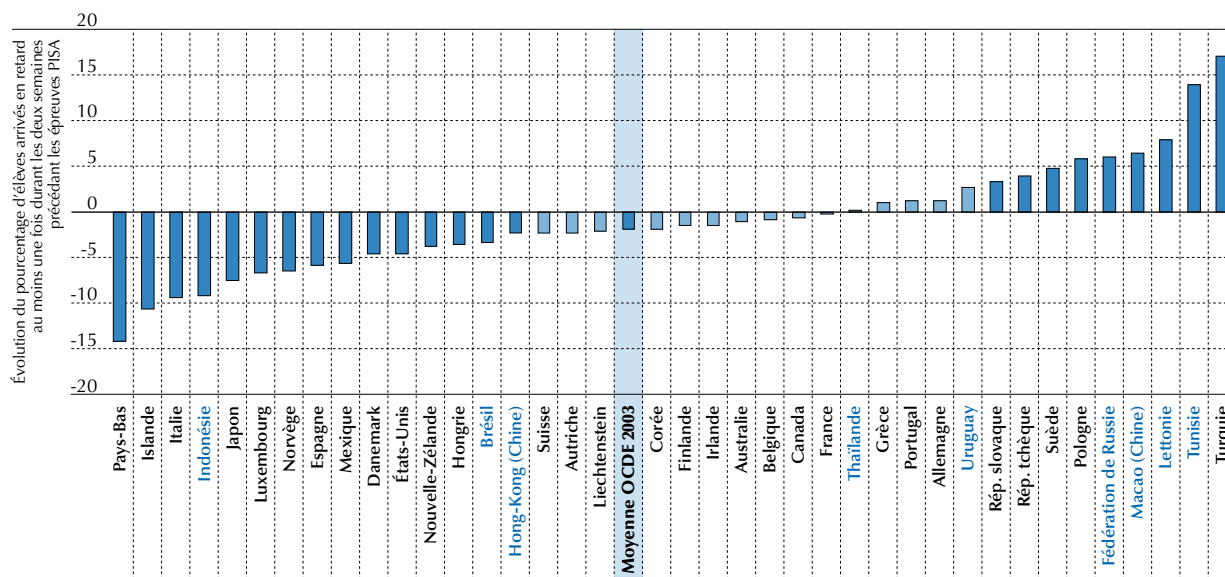
Remarques : par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les différences statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiquées dans une couleur plus foncée. La performance moyenne en mathématiques est indiquée entre parenthèses au-dessus du nom du pays/de l'économie. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique ayant déclaré être arrivés en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA.
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux I.2.3.a. et III.2.1a.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

Dans l'ensemble, la ponctualité des élèves s'est améliorée au cours des neuf dernières années. En 2003, 36 % des élèves avaient déclaré être arrivés en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA, en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données de 2003 et de 2012 sont comparables ; en 2012, ce pourcentage a diminué, passant à 34 % dans ces mêmes pays. La ponctualité s'est fortement améliorée dans 15 pays et économies et le pourcentage d'élèves arrivés en retard à l'école a diminué de plus de 5 points de pourcentage au Mexique, en Espagne, en Norvège, au Luxembourg, au Japon, en Indonésie, en Italie, en Islande et aux Pays-Bas. Par contraste, le pourcentage d'élèves en retard à l'école a augmenté dans neuf pays et économies. Cette augmentation représente plus de 5 points de pourcentage en Pologne, en Fédération de Russie, à Macao (Chine) et en Lettonie, et plus de 10 points de pourcentage en Tunisie et en Turquie (voir la figure III.2.4 et le tableau III.2.1b).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons et les filles, ainsi que les élèves favorisés et défavorisés, sont moins susceptibles en 2012 d'avoir déclaré être arrivés en retard à l'école que ne l'étaient leurs aînés en 2003. Toutefois, l'amélioration est plus nette chez les filles que chez les garçons et chez les élèves favorisés sur le plan socio-économique que chez les élèves défavorisés. L'évolution des tendances entre 2003 et 2012 révèle une plus grande amélioration de la ponctualité chez les filles que chez les garçons en Turquie, en Corée et au Danemark, où la différence de ponctualité entre les sexes a augmenté d'environ 5 points de pourcentage, voire davantage, en faveur des filles.

■ Figure III.2.4 ■

Évolution, entre 2003 et 2012, du pourcentage d'élèves arrivés en retard à l'école



Remarques : les évolutions statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) entre PISA 2003 et PISA 2012 sont indiquées dans une couleur plus foncée. Seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012.

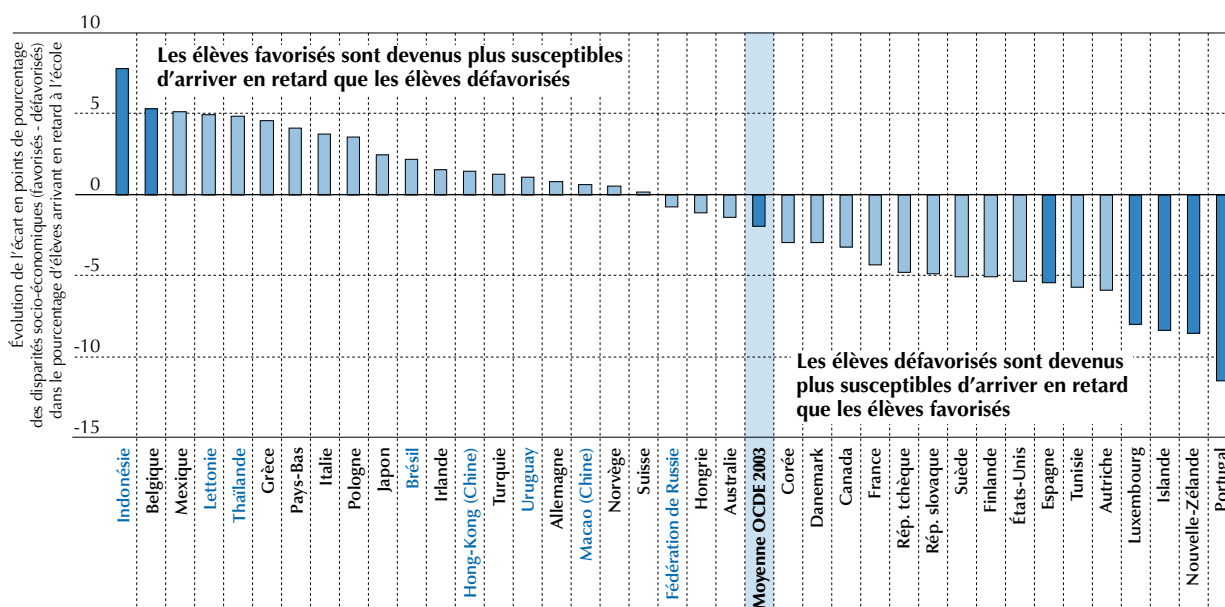
La moyenne OCDE 2003 prend uniquement en compte les pays de l'OCDE disposant de résultats comparables depuis 2003 concernant les retards des élèves. Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'évolution, entre PISA 2003 et PISA 2012, du pourcentage d'élèves ayant déclaré être arrivés en retard au moins une fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.1b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

■ Figure III.2.5 ■

Évolution, entre 2003 et 2012, des disparités socio-économiques dans le fait d'arriver en retard à l'école



Remarques : les évolutions statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) entre PISA 2003 et PISA 2012 sont indiquées dans une couleur plus foncée. Par élèves favorisés/défavorisés, on entend les élèves situés dans le quartile supérieur/inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012.

La moyenne de l'OCDE 2003 prend uniquement en compte les pays de l'OCDE disposant de résultats comparables depuis 2003 concernant les retards des élèves.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution, entre PISA 2003 et PISA 2012, des disparités socio-économiques dans le pourcentage d'élèves ayant déclaré être arrivés en retard au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.1b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

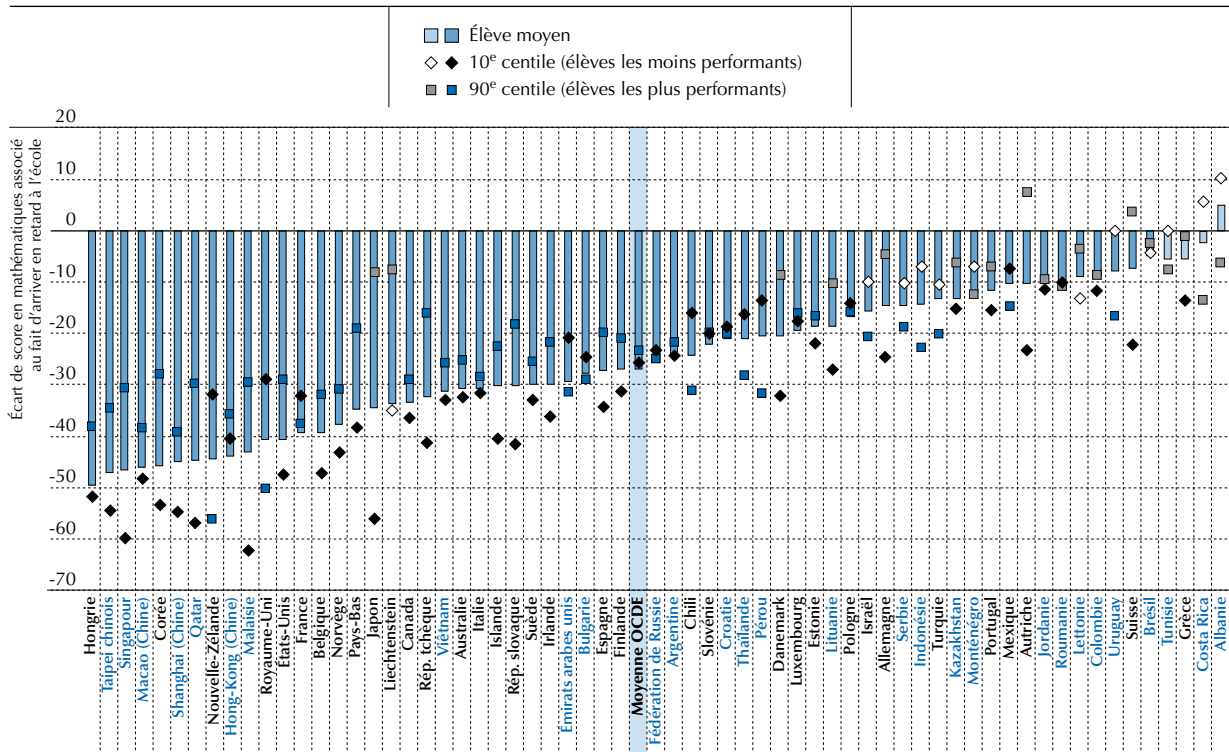


En Corée, les filles, qui étaient plus susceptibles que les garçons de déclarer être arrivées en retard à l'école en 2003, sont aussi ponctuelles qu'eux en 2012. En Turquie, les garçons et les filles étaient aussi nombreux à déclarer être arrivés en retard en 2003, mais en 2012, les garçons sont plus nombreux que les filles à être dans ce cas : l'écart en la défaveur des garçons représente 8 points de pourcentage. L'évolution des tendances révèle également une amélioration plus nette de la ponctualité chez les élèves favorisés que chez les élèves défavorisés dans cinq pays et économies. Au Luxembourg, par exemple, en 2012, les élèves favorisés sont moins susceptibles, dans une mesure qui représente 11 points de pourcentage, d'avoir déclaré être arrivés en retard à l'école que ne l'étaient leurs aînés en 2003 ; les chiffres des élèves défavorisés, soit ceux situés dans le quartile inférieur de l'indice, ne révèlent pas d'amélioration de la ponctualité durant cette période (voir la figure III.2.5 et le tableau III.2.1b).

La figure III.2.6 montre que les élèves qui ont déclaré être arrivés en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA ont obtenu des scores moins élevés que ceux qui ont déclaré n'être pas arrivés en retard à l'école durant cette période. Dans les pays de l'OCDE, la différence de performance en mathématiques associée au fait d'arriver en retard à l'école représente 27 points de score. En moyenne, les élèves qui ont déclaré n'être pas arrivés en retard à l'école ont obtenu 504 points, et ceux qui ont déclaré être arrivés en retard à l'école, 477 points.

■ Figure III.2.6 ■

Relation entre le fait d'arriver en retard à l'école et la performance en mathématiques



Remarque : les différences statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'écart de score moyen en mathématiques associé aux retards des élèves à l'école. Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.1c. StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

Un écart de score associé au fait d'arriver en retard à l'école s'observe dans tous les pays et économies, sauf en Grèce, en Albanie, au Costa Rica et en Tunisie. En Hongrie, au Taïpei chinois, à Singapour et à Macao (Chine), l'écart de score entre les élèves selon qu'ils ont déclaré être arrivés en retard à l'école ou non représente 45 points de score, voire davantage (voir le tableau III.2.1c). La dernière section de ce chapitre et le chapitre 7 montrent de façon détaillée la part de la relation entre le manque de ponctualité des élèves et leur performance en mathématiques qui est imputable à des différences de niveau socio-économique. Le chapitre 5 du volume IV de ce rapport examine le manque de ponctualité et l'absentéisme des élèves, deux des facteurs déterminants du climat des établissements.

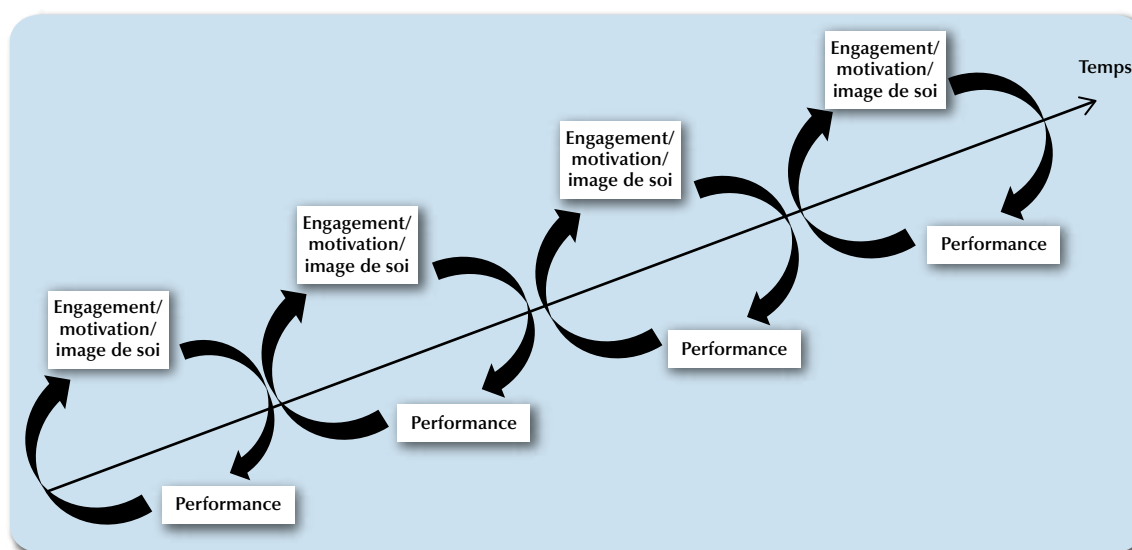
Les résultats présentés dans la figure III.2.6 donnent à penser que les différences de performance associées au manque de ponctualité sont particulièrement marquées au bas de l'échelle de compétence. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart de score associé au fait d'arriver en retard à l'école représente 31 points chez les élèves les moins performants et 20 points chez les élèves les plus performants (voir le tableau III.2.1c)¹. Ces moyennes occultent toutefois de fortes différences entre les pays. Dans 24 pays et économies, l'écart de performance associé au fait d'arriver en retard à l'école qui s'observe au bas de l'échelle de compétence est supérieur de plus de 10 points à celui qui s'observe au sommet de cette échelle. Au Japon, à Hong-Kong (Chine) et en Autriche, l'écart de score entre les élèves les plus performants et les moins performants est égal ou supérieur à 30 points. Dans 12 pays et économies, les élèves les moins performants ont obtenu des scores moins élevés en mathématiques s'ils ont déclaré être arrivés en retard à l'école que s'ils ont déclaré ne pas être arrivés en retard à l'école, mais cette différence ne s'observe pas chez les élèves les plus performants.

Encadré III.2.1. La nature cyclique de la relation entre les dispositions des élèves, leurs comportements et leur image de soi en mathématiques

Les élèves qui sont bien disposés à l'égard de l'école, qui sont motivés à l'idée d'apprendre en mathématiques et qui ont une image de soi positive en tant qu'apprenants en mathématiques ont obtenu de meilleurs résultats aux épreuves PISA de mathématiques. Toutefois, on ne peut déduire de ce constat l'existence établie d'une relation causale entre les dispositions des élèves, leurs comportements et leur image de soi, d'une part, et des niveaux élevés de compétence en mathématiques, d'autre part. Les résultats présentés dans ce chapitre montrent plutôt l'association cumulée qui s'observe entre les dispositions des élèves, leurs comportements et leur image de soi, et leur niveau de compétence en mathématiques.

Qu'entend-on par « association cumulée » ? Des études de pédagogie et de psychologie appliquée suggèrent que le niveau de compétence en mathématiques est le fruit de l'itération de cycles de développement. Les dispositions des élèves à l'égard des mathématiques et de l'apprentissage, leur motivation, leur engagement dans des activités en rapport avec les mathématiques et leur niveau de compétence en mathématiques se renforcent mutuellement. Ce renforcement positif se produit à deux niveaux. Le premier reflète le fait que l'avenir dépend du passé. Les comportements antérieurs sont déterminants pour les comportements actuels et futurs ; le niveau de compétence antérieur en mathématiques est également une variable prédictive très probante du niveau de compétence futur en mathématiques (Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Baumert, Nagy et Lehmann, 2012). Ces constats donnent à penser que les dispositions, les comportements et l'image de soi que les élèves avaient par le passé influent sur les dispositions, les comportements et l'image de soi qu'ils auront à l'avenir.

Relation cumulée entre la performance en mathématiques et l'engagement, la motivation et l'image de soi des élèves





Quant au deuxième niveau, il montre que l'association entre les dispositions, les comportements et l'image de soi et la performance se fait selon un modèle en spirale. Les dispositions des élèves, leurs comportements et leur image de soi et leur performance en mathématiques sont interdépendants. Par exemple, les élèves convaincus qu'ils sont capables de résoudre des problèmes mathématiques sont de plus en plus performants ; et lorsqu'ils constatent qu'ils obtiennent de bons résultats en mathématiques, ils tendent à s'estimer plus efficaces, à apprécier les mathématiques et à s'engager à l'école et en mathématiques (Nurmi et al., 2003). Le schéma ci-dessous illustre la façon d'interpréter les associations entre les dispositions des élèves, leurs comportements et leur image de soi et leur niveau de compétence en mathématiques dans le contexte de ces deux niveaux de renforcement.

Les éléments qui se dégagent de l'enquête PISA à l'appui des interactions positives entre les dispositions des élèves, leurs comportements et leur image de soi et leur performance en mathématiques donnent à penser que promouvoir la compétence en mathématiques et faire naître une passion pour les mathématiques, l'école et l'apprentissage ne passe pas nécessairement par des compromis. Les élèves qui sont très engagés et qui sont des apprenants efficaces sont les plus susceptibles de devenir compétents en mathématiques, et les élèves performants en mathématiques sont aussi ceux qui sont bien disposés à l'égard de l'école et de l'apprentissage, qui sont assidus à l'école et qui ont une bonne image de soi en tant qu'apprenants en mathématiques.

Sources :

Baumert, J., J. Nagy et R. Lehmann (2012), « Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? », *Child Development*, vol. 83, n° 4, pp. 1347-1367.

Fredricks, J.A., P.C. Blumenfeld et A.H. Paris (2004), « School engagement: Potential of the Concept, State of the evidence », *Review of Educational Research*, vol. 74, pp. 59-109.

Nurmi, J.E. et al. (2003), « The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates », *Contemporary Education Psychology*, vol. 28, pp. 59-90.

L'ABSENTÉISME SCOLAIRE : SÉCHER DES COURS OU DES JOURNÉES DE CLASSE

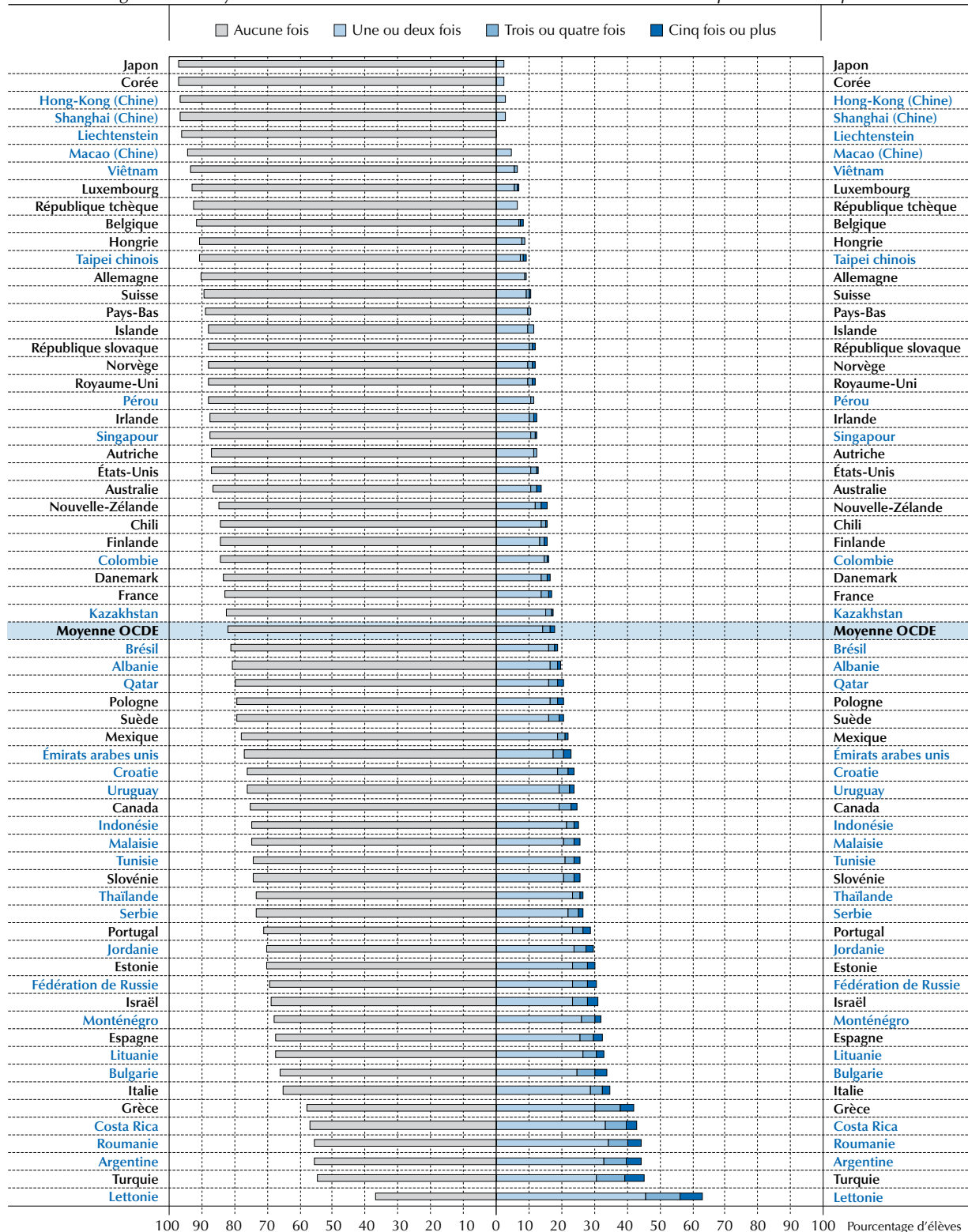
L'absentéisme régulier, c'est une possibilité d'apprentissage gâchée ; il dénote un manque d'intérêt et a aussi des conséquences négatives sur les autres élèves de la classe, car il contribue à perturber l'environnement d'apprentissage. Il a été demandé aux élèves qui ont participé à l'enquête PISA 2012 d'indiquer à combien de reprises ils avaient séché des cours ou des journées de classe sans autorisation durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA. Les résultats présentés dans les figures III.2.7 et III.2.8 révèlent que l'absentéisme pose problème dans de nombreux pays. Dans les pays de l'OCDE, 18 % des élèves ont déclaré avoir séché au moins une fois, sans autorisation, des cours et 15 % d'entre eux, avoir séché au moins une fois, sans autorisation, toute une journée de classe durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA. En Argentine, en Turquie, en Italie et en Jordanie, 40 % des élèves, voire davantage, ont déclaré avoir séché une journée de classe au moins une fois ; en Lettonie, en Turquie, en Argentine, en Roumanie, au Costa Rica et en Grèce, 40 % des élèves, voire davantage, ont déclaré avoir séché des cours au moins une fois. En Lettonie, en Turquie, en Argentine, en Grèce et en Roumanie, 4 % des élèves, voire davantage, ont déclaré avoir séché des cours cinq fois ou plus durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA ; en Turquie et en Argentine, plus de 7 % des élèves ont déclaré avoir séché des journées de classe cinq fois ou plus durant cette période (voir les tableaux III.2.2a et III.2.2b).

Les figures III.2.9 et III.2.10 montrent les différences de pourcentage d'élèves qui ont déclaré avoir séché des cours ou des journées de classe selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé. Dans de nombreux pays, sécher des cours ou des journées de classe est un problème particulièrement prévalent chez les élèves défavorisés : dans les pays de l'OCDE, la différence entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés représente 2 points de pourcentage pour ce qui est de sécher des cours, et 6 points de pourcentage pour ce qui est de sécher des journées de classe. Dans les pays de l'OCDE, 19 % des élèves défavorisés (contre 17 % des élèves favorisés) ont déclaré avoir séché des cours, et 18 % des élèves défavorisés (contre 12 % des élèves favorisés) ont déclaré avoir séché des journées de classe (voir les tableaux III.2.2a et III.2.2b).

■ Figure III.2.7 ■

Pourcentage d'élèves séchant des cours

Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir séché des cours durant les deux semaines précédant les épreuves PISA



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré ne pas avoir séché de cours durant les deux semaines précédant les épreuves PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.2a.

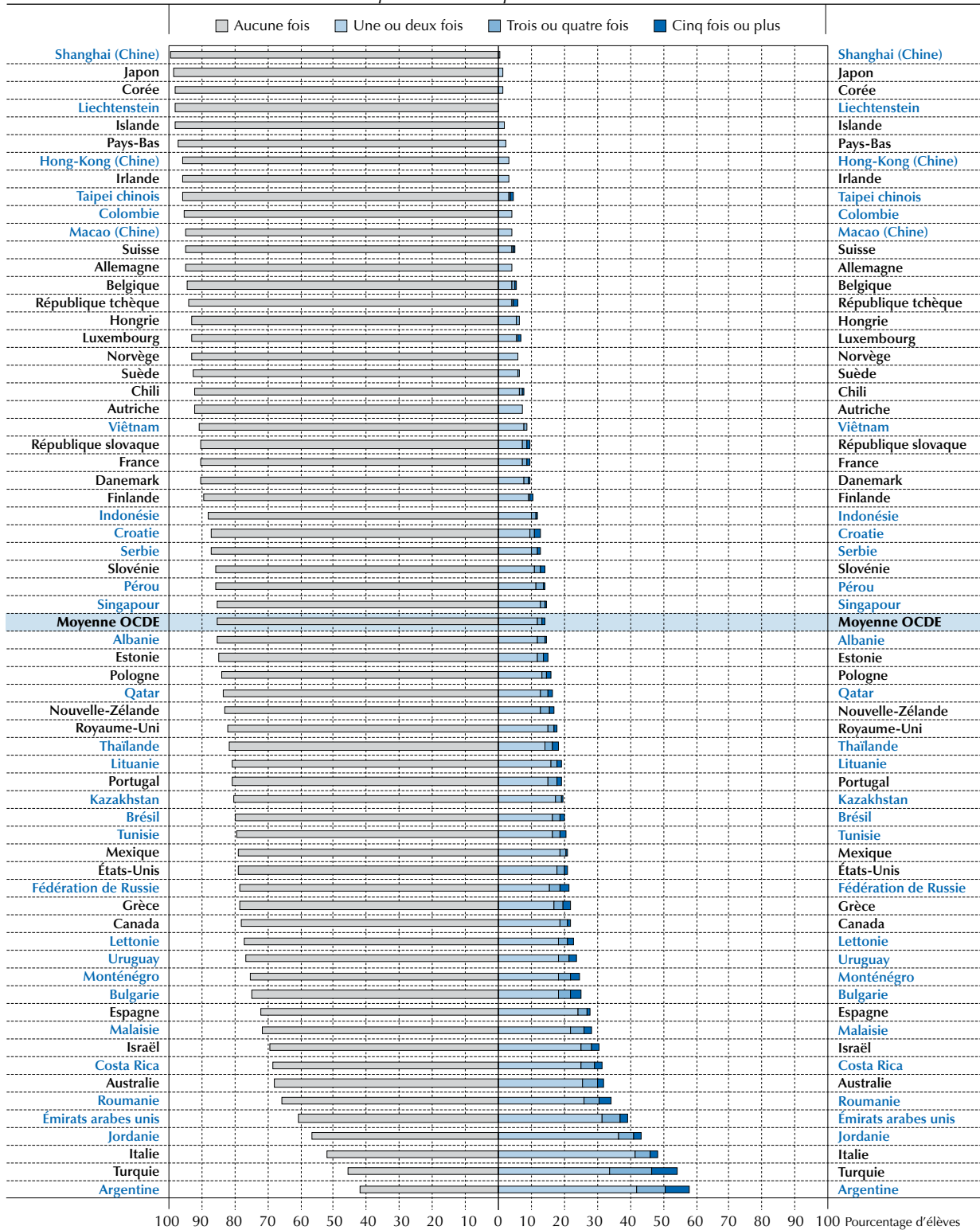
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>



■ Figure III.2.8 ■

Pourcentage d'élèves séchant des journées de classe

Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir séché des journées de classe durant les deux semaines précédant les épreuves PISA



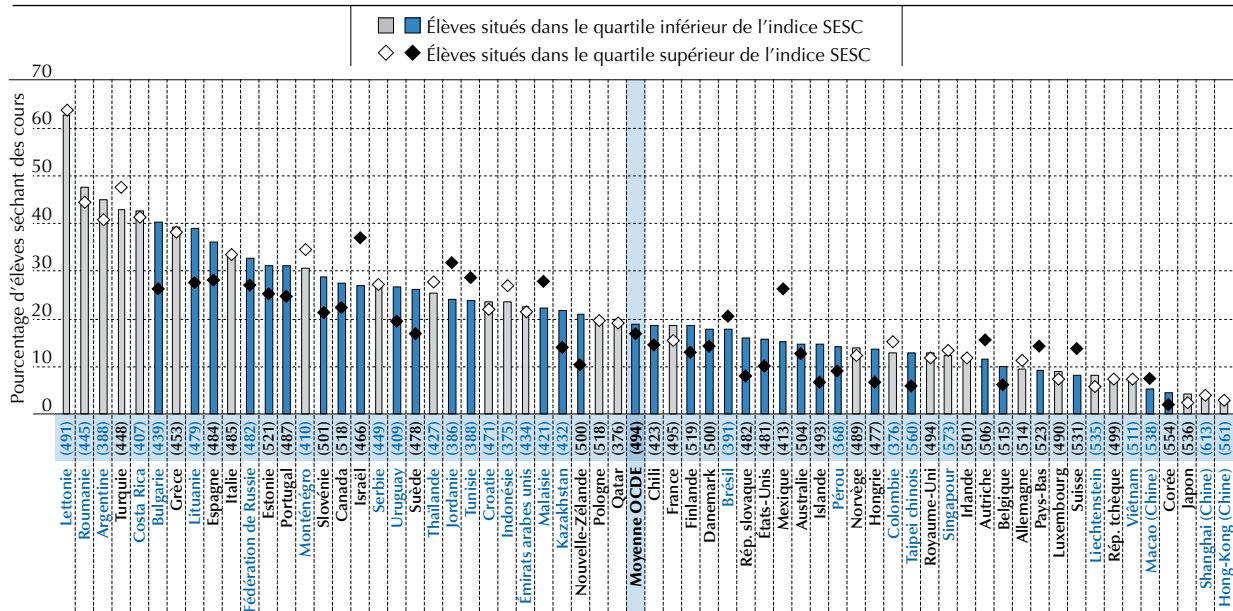
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré ne pas avoir séché de journée de classe durant les deux semaines précédant les épreuves PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.2b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

■ Figure III.2.9 ■

Disparités socio-économiques dans le fait de sécher des cours



Remarques : par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les différences statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

La performance moyenne en mathématiques est indiquée entre parenthèses au-dessus du nom du pays/de l'économie.

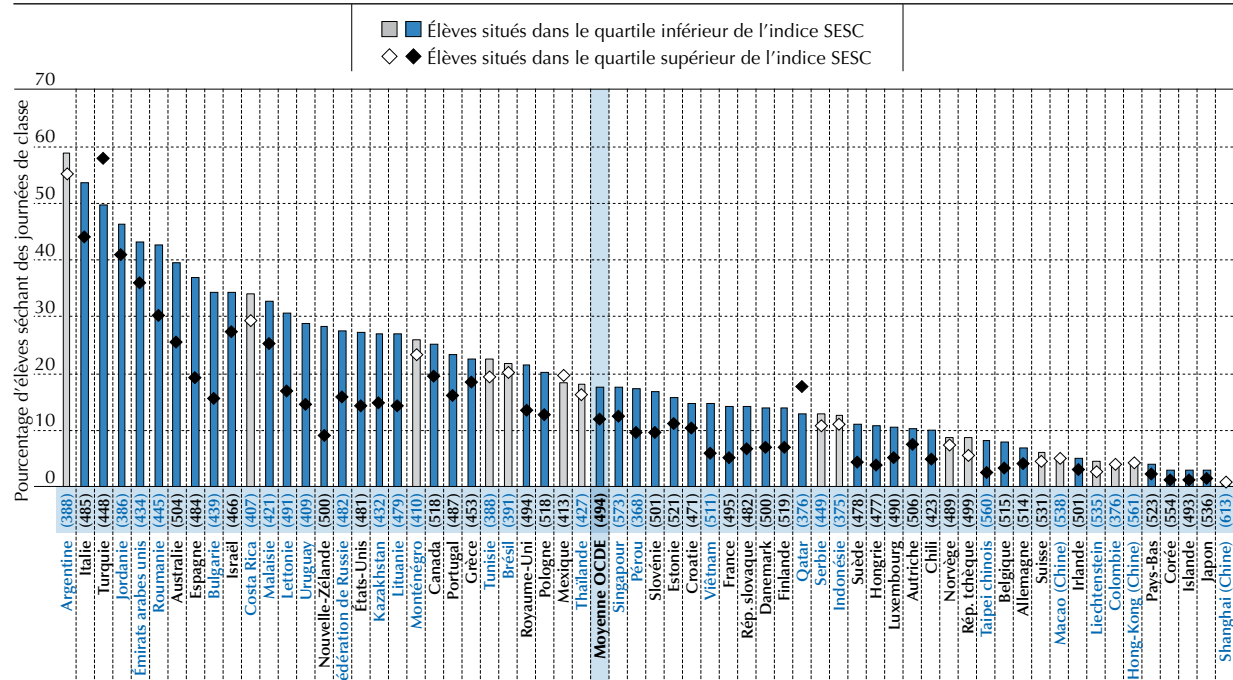
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves séchant des cours et situés dans le quartile inférieur de l'indice SESC.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux I.2.3.a. et III.2.2.a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

■ Figure III.2.10 ■

Disparités socio-économiques dans le fait de sécher des journées de classe



Remarques : par indice SES, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les différences statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

La performance moyenne en mathématiques est indiquée entre parenthèses au-dessus du nom du pays/de l'économie.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves séchant des journées de classe et situés dans le quartile inférieur de l'indice SESC.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux I.2.3.a. et III.2.2.b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

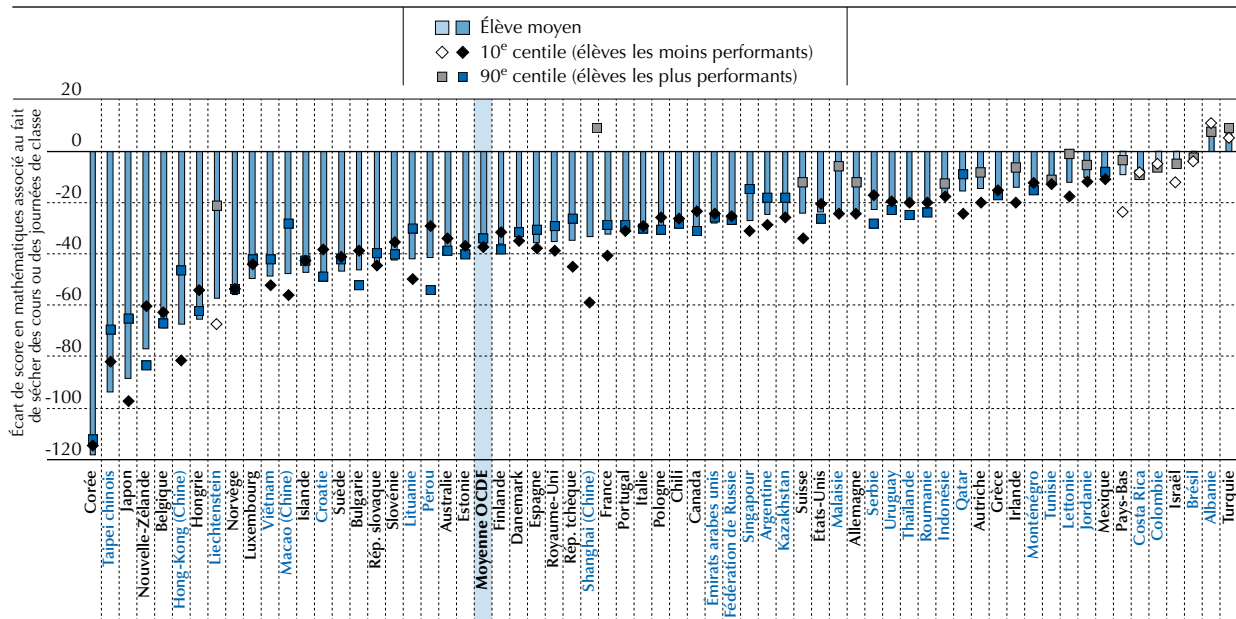


La figure III.2.11 montre que les élèves qui ont déclaré avoir séché des cours ou des journées de classe au moins une fois durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA ont obtenu des scores moins élevés en mathématiques que les élèves qui ont déclaré ne pas avoir séché de cours ou de journées de classe (voir le tableau III.2.2c). Dans les pays de l'OCDE, la différence de performance en mathématiques associée au fait de sécher des cours ou des journées de classe représente 37 points ; en Corée, au Japon et au Taipei chinois, cette différence est égale ou supérieure à 80 points. Dans tous les pays sauf au Brésil, en Colombie et en Israël, le fait de sécher des cours ou des journées de classe est associé à une moindre performance.

En moyenne, l'écart de score associé au fait de sécher des cours ou des journées de classe tend à être similaire chez les élèves les plus performants et les moins performants. La moyenne de l'OCDE occulte toutefois de fortes différences entre les pays. Dans 20 pays et économies, par exemple, cet écart représente au moins 10 points de score de plus chez les élèves les moins performants que chez les élèves les plus performants. Au Pérou, en Nouvelle-Zélande, en Serbie, en Croatie et en Bulgarie, sécher des cours ou des journées de classe est en corrélation négative plus forte avec la performance chez les élèves les plus performants que chez les élèves les moins performants : l'écart est égal ou supérieur à 10 points de score. L'absentéisme des élèves et leur manque de ponctualité peuvent perturber les classes et, plus généralement, les établissements. Le chapitre 5 de ce volume montre dans quelle mesure les élèves qui ont déclaré être arrivés en retard ou avoir séché des cours ou des journées de classe se concentrent dans des établissements particuliers.

Que les élèves les moins performants tendent à pâtir le plus du fait d'arriver en retard à l'école et, dans de nombreux pays et économies, de sécher des cours ou des journées de classe, peut indiquer que ce sont ces élèves qui ont le plus besoin des possibilités d'apprentissage – et qui devraient le plus en profiter.

■ Figure III.2.11 ■
Relation entre le fait de sécher des cours et des journées de classe et la performance en mathématiques



Remarque : les différences statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'écart de score moyen en mathématiques associé au fait que des élèves séchent des cours ou des journées de classe.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.2c.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

LE SENTIMENT D'APPARTENANCE

Pour les enfants en bas âge, la famille est le centre de leur monde social et affectif. Il n'en va plus de même à l'adolescence. Les adolescents commencent à chercher soutien et acceptation ailleurs (Baumeister et Leary, 1995) ; souvent, cette acceptation (ou son manque) a un effet important sur leur estime de soi (Harter, 1999). Se faire rejeter par ses pairs peut être une expérience – parfois physiquement – douloureuse (Eisenberger, Lieberman et Williams, 2003 ; Eisenberger et Lieberman, 2006 ; Kross et al., 2011). Des indicateurs de sociabilité peuvent montrer si les familles, les établissements

d'enseignement et les systèmes d'éducation contribuent au bien-être des élèves. Le sentiment d'appartenance indique dans quelle mesure les élèves se sentent en phase avec leurs pairs et leur établissement. Les élèves ont tendance à réussir lorsqu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs pairs, qu'ils ont le sentiment de faire partie d'un groupe social et qu'ils se sentent à l'aise à l'école. Le manque de sociabilité peut nuire à l'image que les élèves ont d'eux-mêmes, à leur satisfaction dans la vie, et à leur volonté d'apprendre et de faire des efforts pour réussir leurs études.

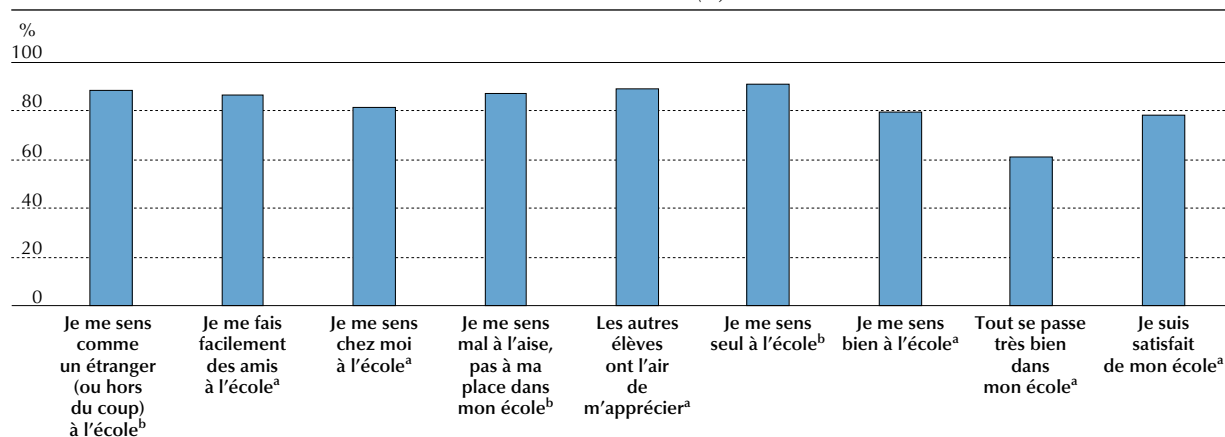
En 2012, comme en 2003, l'enquête PISA a demandé aux élèves d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord ») avec les affirmations suivantes : « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école » ; « Je me fais facilement des amis à l'école » ; « Je me sens chez moi à l'école » ; « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école » ; « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier » ; et « Je me sens seul à l'école ». L'enquête PISA a, pour la première fois en 2012, demandé aux élèves d'indiquer s'ils se sentaient bien à l'école, s'ils étaient satisfaits de leur école et si tout se passait très bien dans leur école. Comme l'école est un, sinon le principal environnement social des jeunes de 15 ans, ces évaluations subjectives donnent une bonne idée de la mesure dans laquelle les systèmes d'éducation contribuent au bien-être des élèves ou y font obstacle. Les réponses des élèves à ces neuf questions ont été utilisées pour construire l'*indice du sentiment d'appartenance*, qui a été normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE.

Il ressort de la figure III.2.12 et du tableau III.2.3a que, dans les pays de l'OCDE, 81 % des élèves se sentent chez eux à l'école, 87 % d'entre eux se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me fais facilement des amis à l'école », et 89 % d'entre eux se disent en désaccord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école ». Quelque 80 % des élèves disent se sentir bien à l'école, 78 % d'entre eux sont satisfaits de leur école et 61 % d'entre eux estiment que tout se passe très bien dans leur école (voir le tableau III.2.3a). Dans quelques pays, toutefois, des minorités non négligeables d'élèves n'entretiennent pas de relations positives avec leurs pairs à l'école et disent ne pas se sentir à l'aise à l'école, ne pas s'y sentir bien et être insatisfaits. Il est inquiétant de constater que, dans de nombreux pays, le sentiment d'appartenance des élèves s'est quelque peu détérioré entre 2003 et 2012.

■ Figure III.2.12 ■

Sentiment d'appartenance des élèves

Pourcentage d'élèves ayant indiqué être soit « D'accord » ou « Tout à fait d'accord » (a), soit « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord » (b) avec les affirmations suivantes :



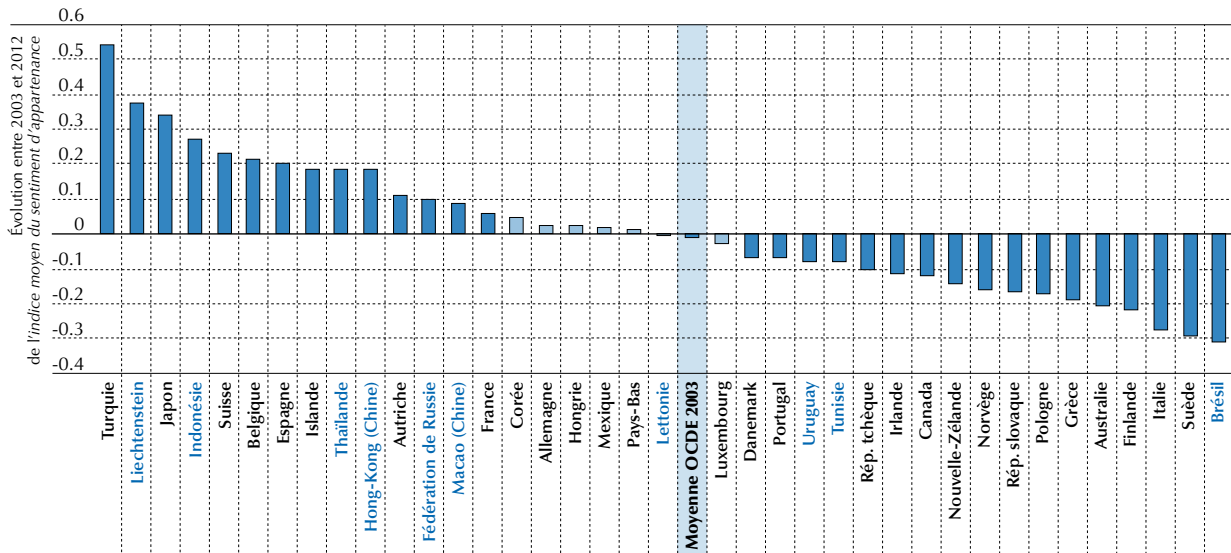
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.3a.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

Dans l'ensemble, le sentiment d'appartenance est fort dans les pays et économies participants, mais il s'est quelque peu dégradé dans les pays de l'OCDE. En 2003, 93 % des élèves avaient déclaré ne pas se sentir comme un étranger (hors du coup) à l'école, mais ce pourcentage a diminué pour atteindre 89 % en 2012. Dans 31 des 38 pays et économies dont les données de 2003 et de 2012 sont comparables, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré se sentir comme un étranger (hors du coup) à l'école a sensiblement augmenté. En Tunisie, en Thaïlande et en France, en particulier, le pourcentage d'élèves déclarant qu'ils se sentaient comme un étranger (hors du coup) à l'école a augmenté de plus de 10 points de pourcentage entre 2003 et 2012. Le pourcentage d'élèves qui ont indiqué se sentir comme un étranger

(hors du coup) à l'école a sensiblement augmenté dans 26 pays et économies dont les données de 2003 et de 2012 sont comparables, et a progressé de plus de 5 points de pourcentage dans 10 pays et économies durant cette période. L'étiollement du sentiment d'appartenance des élèves entre 2003 et 2012 est particulièrement net au Brésil, en Suède, en Italie, en Finlande et en Australie. En Suède, par exemple, les élèves sont beaucoup plus nombreux à avoir déclaré se sentir comme un étranger (hors du coup) à l'école en 2012 qu'en 2003. En Australie, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré se sentir chez eux à l'école a régressé d'environ 10 points de pourcentage et au Brésil, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré se sentir seuls à l'école a augmenté de plus de 10 points de pourcentage (voir la figure III.2.13).

■ Figure III.2.13 ■

Évolution, entre 2003 et 2012, du sentiment d'appartenance des élèves



Remarques : les évolutions statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) entre PISA 2003 et PISA 2012 sont indiquées dans une couleur plus foncée. Seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012.

La moyenne OCDE 2003 prend uniquement en compte les pays de l'OCDE disposant de résultats comparables depuis 2003 concernant l'indice du sentiment d'appartenance.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution, entre PISA 2003 et PISA 2012, de l'indice moyen du sentiment d'appartenance.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.3f.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

Le sentiment d'appartenance n'est pas nécessairement associé aux filles ou aux garçons : le sentiment d'appartenance est plus grand chez les filles dans 20 des 65 pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2012, mais chez les garçons dans 13 pays et économies (voir le tableau III.2.3d). Dans l'ensemble, le sentiment d'appartenance est plus grand chez les élèves favorisés sur le plan socio-économique que chez les élèves défavorisés : dans 54 pays et économies, les élèves favorisés sur le plan socio-économique ont déclaré un sentiment plus fort d'appartenance ; la différence est particulièrement marquée au Liechtenstein, en Islande, en France et en Lituanie (voir le tableau III.2.7b). Les élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont moins susceptibles que les élèves favorisés de se sentir chez eux à l'école, de s'y sentir bien et de s'en dire satisfaits, et plus susceptibles qu'eux de s'y sentir comme un étranger (hors du coup). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel accusent des valeurs d'indice du sentiment d'appartenance inférieures d'un quart d'écart-type à celles des élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (voir le tableau III.2.3c).

À l'âge de 15 ans, les élèves qui sont très performants jouissent-ils d'une meilleure acceptation sociale et trouvent-ils plus facile de se faire des amis à l'école que les élèves moins performants, ou sont-ils « socialement pénalisés » parce qu'ils ont de bons résultats ? L'association entre la réussite à l'école et l'acceptation sociale peut varier entre les garçons et les filles, et entre les groupes socio-économiques et ethniques (Horner, 1972 ; Ogbu et Simons, 1998 ; Spencer et Harpalani, 2008 ; Fuller-Rowell et Doan, 2010). Par exemple, si les garçons ne valorisent pas la réussite scolaire, un garçon qui se distingue par ses bons résultats scolaires peut être rejeté par ses condisciples de sexe masculin, auquel cas il éprouvera un sentiment d'appartenance moins grand (Fuller-Rowell et Doan, 2010 ; Steele, 1997 ; Steele, 1998 ; Davies, Spencer et Steele, 2005).



Encadré III.2.2. L'interprétation des indices PISA

Les indices utilisés pour caractériser les dispositions des élèves, leurs comportements et leur image de soi sont construits de sorte que la valeur d'indice de l'élève moyen de l'OCDE est égale à 0 et que la valeur d'indice de deux tiers environ de l'effectif d'élèves de l'OCDE se situe entre -1 et 1 (soit un écart-type de 1). Par voie de conséquence, les valeurs négatives d'un indice n'impliquent pas que les élèves ont répondu par la négative aux questions relatives à l'indice, mais qu'ils y ont répondu moins positivement que ne l'ont fait, en moyenne, les élèves des pays de l'OCDE. De même, des valeurs positives indiquent que les élèves ont répondu plus favorablement que l'élève moyen de l'OCDE (voir l'annexe A3 pour une description détaillée de la construction des indices).

La plupart des indicateurs sur l'engagement des élèves, leur motivation et leur image de soi sont dérivés des déclarations des élèves. Une certaine marge d'erreur n'est pas à exclure, car il est demandé aux élèves d'évaluer rétrospectivement leur engagement, leur motivation et leur image de soi. Abstraction faite des erreurs de mesure, des différences culturelles d'attitudes peuvent influencer sur les résultats nationaux des indices d'engagement, de motivation et d'image de soi (Bempechat, Jimenez et Boulay, 2002). La littérature est unanime : les biais de réponse, tels que ceux liés à la désirabilité sociale, à l'assentiment ou au choix de la réponse extrême, sont plus courants dans les pays pauvres que dans les pays riches ; ils le sont aussi, au sein même des pays, chez les individus issus d'un milieu socio-économique plus défavorisé et moins instruits (Buckley, 2009).

Comme lors de l'enquête PISA 2003, il existe une forte relation positive entre, d'une part, de nombreux indicateurs dérivés des déclarations des élèves au sujet de leur engagement, de leur motivation et de leur image de soi et, d'autre part, la performance en mathématiques au sein même des pays. Toutefois, ces corrélations sont plus faibles ou sont négatives lorsque la comparaison porte entre les pays. Ce phénomène peut s'expliquer par les différences de biais dans les pays ou encore par le fait que la variation de la performance à l'échelle nationale est imputable à de nombreux facteurs (autres que l'engagement, la motivation et l'image de soi), qui sont en corrélation négative avec la performance en mathématiques, mais en corrélation positive avec l'engagement, la motivation et l'image de soi. Lors de l'enquête PISA 2012, de nouvelles méthodes d'évaluation ont été utilisées pour améliorer la validité des indices dérivés des questionnaires, en particulier dans les comparaisons internationales. L'une de ces nouvelles méthodes a consisté à introduire un autre codage des items de type Likert sur la base de vignettes d'ancrage (King et Wand, 2007). L'annexe A6 décrit en détail la méthodologie des vignettes d'ancrage.

La prudence est de mise lors de la comparaison des degrés d'engagement, de motivation et d'image de soi entre les élèves, en particulier de pays différents, car lorsque les élèves répondent aux questions, ils ne veulent pas nécessairement dire la même chose. Le rapport technique de l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]) décrit de manière détaillée le processus mis en œuvre pour obtenir la plus grande comparabilité internationale possible et évaluer la validité des comparaisons entre les pays sur la base des indices retenus dans ce rapport*.

Les indices PISA, tels que *l'indice de statut économique, social et culturel*, *l'indice du sentiment d'appartenance*, *l'indice des attitudes à l'égard de l'école*, *l'indice de motivation intrinsèque à apprendre les mathématiques*, *l'indice de motivation instrumentale à apprendre les mathématiques*, *l'indice de perception de soi en mathématiques*, *l'indice d'efficacité perçue en mathématiques* et *l'indice d'anxiété vis-à-vis des mathématiques*, sont dérivés des informations recueillies dans le questionnaire Élève. Lors de l'enquête PISA 2012, tous les indices ont été mis à l'échelle de sorte que leur moyenne a été fixée à 0 et leur écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE (voir la description détaillée de la construction des indices à l'annexe A1). De même, lors de l'enquête PISA 2003, les indices avaient été mis à l'échelle de sorte que leur moyenne était fixée à 0 et leur écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Pour comparer l'évolution des indices dans le temps, les échelles de l'enquête PISA 2012 ont été utilisées et toutes les valeurs d'indice de l'enquête PISA 2003 ont été rapportées sur ces échelles. C'est pourquoi les valeurs des indices de 2003 présentées dans ce rapport diffèrent de celles publiées dans *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004). Précisons par ailleurs que lors de l'enquête PISA 2003, *l'indice de motivation intrinsèque à apprendre les mathématiques* s'appelait *l'indice d'intérêt et de plaisir des mathématiques*. *L'indice de motivation intrinsèque à apprendre les mathématiques* de 2012 et *l'indice d'intérêt et de plaisir des mathématiques* de 2003 sont tous deux dérivés des mêmes items dans le questionnaire et sont donc comparables entre les deux enquêtes.

* Lors de l'enquête PISA 2012, plusieurs tests ont été réalisés pour déterminer si l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays améliorerait la comparabilité internationale des indices. Des études de simulation ont, par exemple, établi que l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays dans des modèles de régression n'améliorerait pas la comparabilité internationale des indices.

...



Durant la procédure d'estimation, un indice de fonctionnement différentiel des items (*differential item functioning*, DIF) entre les pays a été élaboré pour évaluer le DIF de chaque item entre les pays. Une fois identifié, l'impact du DIF peut en effet être neutralisé par l'utilisation de paramètres d'items propres aux pays. Toutefois, des études de simulation ont montré que l'utilisation de paramètres propres aux pays dans les items concernés avait un impact négligeable sur les coefficients de régression dans les modèles à deux niveaux (l'effectif d'élèves au sein des pays) relatifs à l'impact des variables contextuelles (avec et sans items propres aux pays) sur les scores aux épreuves cognitives en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences.

Sources :

Bempechat, J., N.V. Jimenez et B.A. Boulay (2002), « Cultural-cognitive issues in academic achievement: New directions for cross-national research », in A.C. Porter et A. Gamoran (éd.), *Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement*, National Academic Press, Washington D.C.

Buckley, J. (2009), « Cross-national response styles in international educational assessments: Evidence from PISA 2006 », Department of Humanities and Social Sciences in the Professions, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, Université de New York, New York.

King, G. et J. Wand (2007), « Comparing incomparable survey responses: New tools for anchoring vignettes », *Political Analysis*, vol. 15, pp. 46-66.

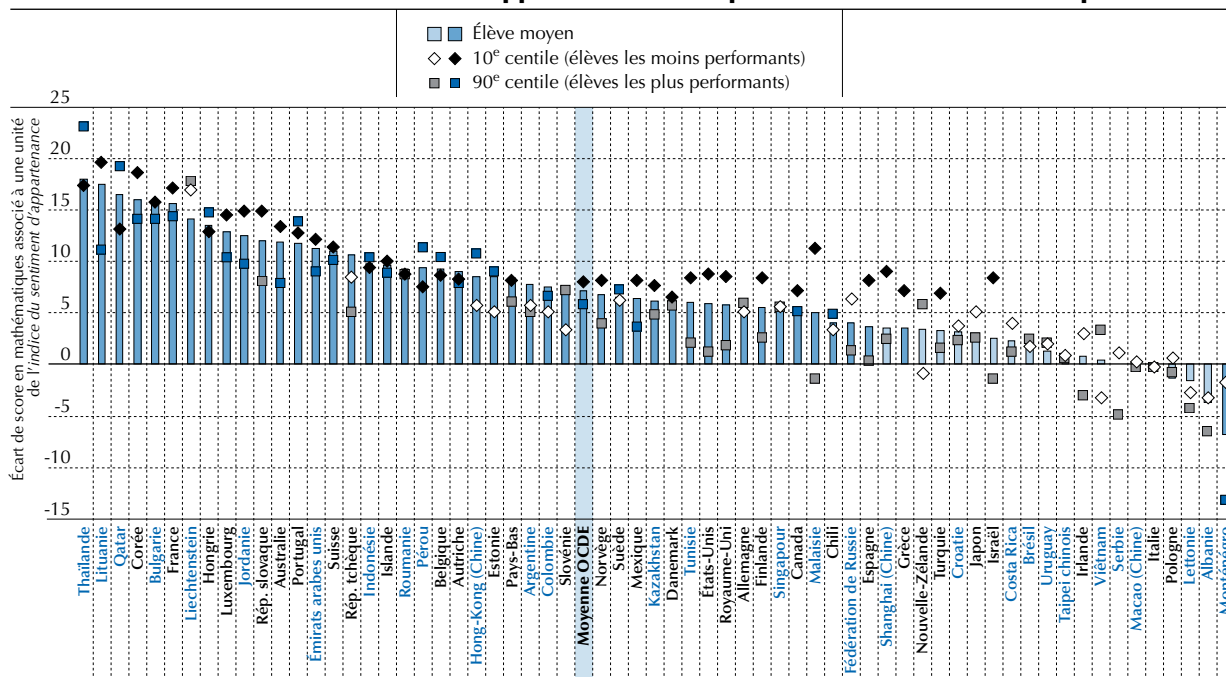
OCDE (à paraître), *PISA 2012 Technical Report*, PISA, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007260-fr>.

Comme le montre la figure III.2.14, les élèves qui ont, par exemple, déclaré se sentir bien à l'école, s'y faire facilement des amis et ne pas s'y sentir seuls ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves qui ont dit éprouver un sentiment d'appartenance moins fort (voir le tableau III.2.3e). Dans la figure III.2.14, les segments en bleu représentent la différence estimée de performance en mathématiques associée à la variation d'une unité de l'indice du sentiment d'appartenance. L'ampleur de la variation de l'indice correspond à peu de choses près à la différence de sentiment d'appartenance qui pourrait s'observer entre l'élève moyen de l'OCDE et un élève dont le sentiment d'appartenance le place parmi les élèves éprouvant un grand sentiment d'appartenance. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 16.5 % des élèves font état d'un sentiment d'appartenance plus grand que cet élève (voir l'encadré III.2.3).

■ Figure III.2.14 ■

Relation entre le sentiment d'appartenance et la performance en mathématiques



Remarque : les différences statistiquement significatives à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score moyen en mathématiques associé à une unité de l'indice du sentiment d'appartenance.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.3e.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

Encadré III.2.3. **L'association entre la performance des élèves en mathématiques et leurs dispositions, leurs comportements et leur image de soi**

Les résultats présentés dans ce chapitre sur la relation entre la performance des élèves en mathématiques et leur engagement à l'égard de l'école et au sein des établissements, leur dynamisme et leur motivation et leur image de soi peuvent servir à répondre à deux grandes questions pertinentes pour l'action publique :

Quelle est l'intensité de l'association entre la performance des élèves en mathématiques et leur engagement, leur motivation et leur image de soi ?

Deux indicateurs peuvent être utilisés pour répondre à cette question : la pente et la plage interquartile.

La pente correspond à l'écart de score associé à la variation d'une unité de l'engagement des élèves, de leur motivation et de leur image de soi.

- Si cette valeur est peu élevée, l'écart de score en mathématiques est ténu, voire nul, entre les élèves dont l'engagement, la motivation et l'image de soi sont différents. Les élèves dont l'engagement, la motivation et l'image de soi sont identiques à ceux de l'élève moyen de l'OCDE (dont la valeur d'indice est égale à 0) affichent en mathématiques un score équivalent à celui des élèves dont la valeur d'indice (1) est supérieure d'un écart-type à celle de l'élève moyen de l'OCDE.
- Si cette valeur est élevée et positive, des écarts de score importants s'observent en mathématiques entre les élèves dont l'engagement, la motivation et l'image de soi sont différents. Les élèves dont l'engagement, la motivation et l'image de soi sont identiques à ceux de l'élève moyen de l'OCDE (dont la valeur d'indice est égale à 0) affichent en mathématiques un score inférieur à celui des élèves dont la valeur d'indice (1) est supérieure d'un écart-type à celle de l'élève moyen de l'OCDE.

La plage interquartile montre l'écart de score en mathématiques entre les élèves selon que leur niveau d'engagement, de motivation et d'image de soi est le plus élevé ou le moins élevé (soit les élèves qui se situent dans le quartile supérieur et le quartile inférieur de ces indicateurs dans chaque pays). Cet indicateur montre l'importance de l'écart de score en mathématiques dans les différents pays entre les élèves « enthousiastes » et les élèves « réticents ».

L'engagement des élèves, leur motivation et leur image de soi sont-ils des variables prédictives probantes de leur performance ?

Le calcul du pourcentage de la variation de la performance des élèves qui s'explique par leur engagement, leur motivation et leur image de soi (soit la « variance expliquée ») aide à répondre à cette question.

- Si cette valeur est peu élevée, l'engagement des élèves, leur motivation et leur image de soi en disent très peu sur leur performance en mathématiques.
- Si cette valeur est élevée, l'engagement des élèves, leur motivation et leur image de soi sont des variables prédictives relativement probantes de leur performance en mathématiques.

Le sentiment d'appartenance n'est pas étroitement lié à la performance en mathématiques. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation d'une unité de l'*indice du sentiment d'appartenance* donne lieu à une différence de score de 7 points en mathématiques (voir le tableau III.2.3d). Dans 16 pays et économies, l'écart de score en mathématiques qui est associé au sentiment d'appartenance est égal ou supérieur à 10 points ; en Thaïlande, en Lituanie, au Qatar, en Corée, en Bulgarie et en France, l'écart est plus important : il y est égal ou supérieur à 15 points. Dans 18 pays et économies, le sentiment d'appartenance n'est pas lié à la performance en mathématiques ; dans tous les pays et économies, la différence de performance qui est associée à la variation d'une unité de l'*indice du sentiment d'appartenance* est inférieure à 20 points. Dans les pays de l'OCDE, moins de 1 % de la variation de la performance des élèves en mathématiques s'explique par des différences de sentiment d'appartenance entre les élèves, et le pourcentage de la variation de la performance en mathématiques qui s'explique de la sorte est inférieur à 5 % dans tous les pays et économies.

Dans l'ensemble, les recherches sur l'association entre les résultats scolaires et l'acceptation sociale confirment l'existence d'une relation positive en spirale : l'acceptation sociale entraîne l'amélioration des résultats scolaires et l'amélioration des résultats scolaires entraîne une plus grande acceptation sociale (Chen, Rubin et Li, 1997 ; Wentzel, 1991 ; Wentzel, 2005 ;



Wentzel, Donlan et Morrison, 2012). Toutefois, le lien entre l'acceptation sociale et les résultats scolaires est susceptible de varier sensiblement entre les pays, selon que les élèves valorisent ou non la réussite scolaire. Dans certains pays, la réussite scolaire est considérée comme un objectif socialement souhaitable parmi les adolescents ; dans d'autres, elle n'est pas vecteur d'acceptation sociale par les pairs et est parfois même sanctionnée, en particulier dans les groupes d'élèves qui ne sentent pas à l'aise à l'école ou qui se sentent en marge de l'école (Fordham et Ogbu, 1986 ; Ogbu, 2003).

Les résultats présentés à la figure III.2.14 indiquent que la relation entre le sentiment d'appartenance et la performance en mathématiques est similaire, quel que soit le niveau de compétence des élèves. Dans 22 pays et économies, le sentiment d'appartenance n'est pas associé à la performance, ni au bas, ni au sommet de l'échelle de compétence. Dans 15 pays et économies, des différences de score sont associées au sentiment d'appartenance parmi les élèves les moins performants, mais pas parmi les élèves les plus performants ; c'est l'inverse qui s'observe en Estonie, en Suède, au Chili, à Hong-Kong (Chine), au Monténégro et en Colombie, où des différences de score sont associées au sentiment d'appartenance parmi les élèves les plus performants, mais pas parmi les élèves les moins performants. Toutefois, les différences de performance qui sont imputables au sentiment d'appartenance ne sont importantes nulle part (voir le tableau III.2.3e). Dans l'ensemble, la relation entre le sentiment d'appartenance des élèves et leur performance en mathématiques était faible en 2003 dans tous les pays et économies, et l'est toujours en 2012 (voir le tableau III.2.9).

LES ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Les attitudes des élèves à l'égard de l'école peuvent être influencées par leurs parents, leurs enseignants, leurs pairs et l'atmosphère qui règne dans leur établissement. L'enquête PISA 2012 a cherché à déterminer si les élèves âgés de 15 ans estimaient utile ce qu'ils avaient appris à l'école, tant dans l'immédiat que pour l'avenir. Il a été demandé aux élèves qui ont participé à l'enquête PISA 2012 d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord ») avec les affirmations suivantes : « L'école n'a pas fait grand-chose pour me préparer à la vie d'adulte » ; « L'école a été une perte de temps » ; « L'école a contribué à me donner confiance en moi pour prendre des décisions » ; et « L'école m'a appris des choses qui pourront m'être utiles dans mon futur travail ». Outre ces questions, qui avaient déjà été posées lors de l'enquête PISA 2003, il a également été demandé aux élèves qui ont participé à l'enquête PISA 2012 s'ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes : « Travailler dur à l'école m'aidera à trouver un travail intéressant » ; « Travailler dur à l'école me donnera accès à un <établissement de l'enseignement post-secondaire> de bon niveau »² ; « J'aime bien avoir de bonnes <notes> »³ ; et « Il est important de travailler dur à l'école ».

Comme le montrent les figures III.2.15 et III.2.16, ainsi que le tableau III.2.4a, la plupart des élèves estiment que l'école est utile. Dans les pays de l'OCDE, neuf élèves sur dix environ n'estiment pas que l'école a été une perte de temps (88 %) et pensent que l'école leur a appris des choses qui pourront leur être utiles dans leur futur travail (87 %). Quelque 71 % des élèves considèrent que l'école les a préparés à la vie d'adulte et 77 % d'entre eux, que l'école a contribué à leur donner confiance en eux pour prendre des décisions. De même, le tableau III.2.5a indique que 94 % des élèves estiment que travailler dur à l'école leur donnera accès à un établissement post-secondaire de bon niveau et 91 % d'entre eux, que travailler dur à l'école les aidera à trouver un travail intéressant. Dans l'ensemble, les élèves font état d'attitudes positives à l'égard de l'école, mais leurs perceptions varient considérablement entre les pays. Les élèves sont, par exemple, plus de 90 % à estimer que l'école a contribué à leur donner confiance en eux pour prendre des décisions au Kazakhstan, en Albanie, en Thaïlande, au Pérou, au Viêt Nam, au Mexique, en Colombie, en Indonésie, en Fédération de Russie et en Malaisie, mais sont moins de 70 % dans ce cas au Japon, au Luxembourg, en Norvège, en Corée, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Israël. Dans 47 des 65 pays et économies participants, les filles tendent à faire état d'attitudes plus positives à l'égard de l'école que les garçons ; les attitudes des garçons à l'égard de l'école ne sont nulle part plus positives que celles des filles (voir le tableau III.2.4d).

L'indice des attitudes à l'égard de l'école (résultats de l'apprentissage) a été créé sur la base des réponses des élèves à la question de savoir s'ils étaient d'accord ou non avec les affirmations suivantes : « L'école n'a pas fait grand-chose pour me préparer à la vie d'adulte » ; « L'école a été une perte de temps » ; « L'école a contribué à me donner confiance en moi pour prendre des décisions » ; et « L'école m'a appris des choses qui pourront m'être utiles dans mon futur travail ». L'indice a été normalisé de sorte que sa moyenne s'établit à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. De même, l'indice des attitudes à l'égard de l'école (activités d'apprentissage) a été créé sur la base des réponses des élèves à la question de savoir s'ils étaient d'accord ou non avec les affirmations suivantes : « Travailler dur à l'école m'aidera à trouver un travail intéressant » ; « Travailler dur à l'école me donnera accès à un <établissement de l'enseignement post-secondaire> de bon niveau » ; « J'aime bien avoir de bonnes <notes> » ; et « Il est important de travailler dur à l'école ».

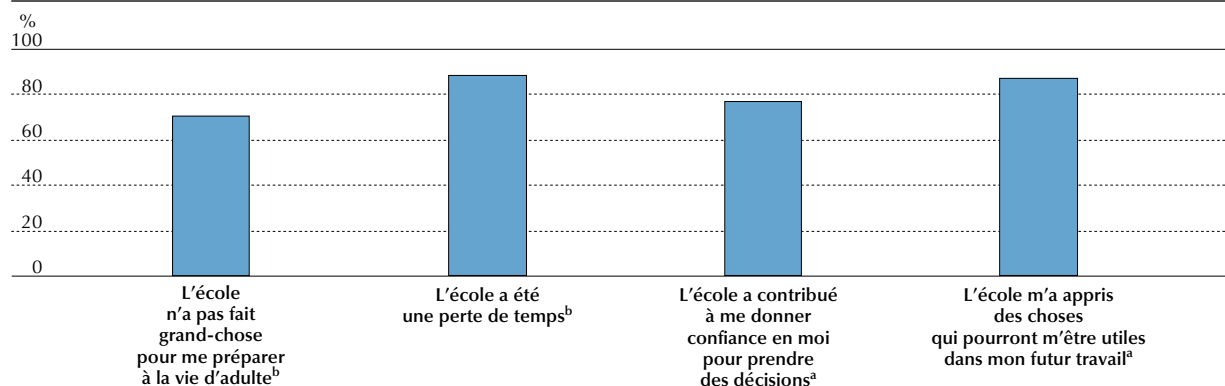
L'indice a été normalisé de sorte que sa moyenne s'établisse à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Sous l'effet de la normalisation des indices, les valeurs positives de l'indice indiquent que les élèves ont des attitudes plus positives que ne le font en moyenne les élèves des pays de l'OCDE et les valeurs négatives, qu'ils ont des attitudes moins positives que ne le font en moyenne les élèves des pays de l'OCDE.

Les attitudes des élèves à l'égard de l'école ne sont pas étroitement liées à leur performance en mathématiques. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation d'une unité de l'indice des attitudes à l'égard de l'école (résultats de l'apprentissage) ou de l'indice des attitudes à l'égard de l'école (activités d'apprentissage) entraîne un écart de score en mathématiques de 9 points (voir les tableaux III.2.4d et III.2.5d). Dans 29 pays et économies, la différence de performance en mathématiques qui est associée aux attitudes des élèves à l'égard de l'école (résultats de l'apprentissage) est égale ou supérieure à 10 points ; cet écart est égal ou supérieur à 20 points au Qatar, en Islande et en Australie. Dans 13 pays et économies, les attitudes des élèves à l'égard de l'école (résultats de l'apprentissage) ne sont pas en relation avec leur performance en mathématiques ; la relation entre ces deux variables est négative au Vietnam et en Turquie. Dans les pays de l'OCDE, 2 % environ de la variation de la performance des élèves s'expliquent par des différences d'attitudes à l'égard de l'école (résultats de l'apprentissage) ; cette part expliquée de la variation de la performance en mathématiques représente moins de 5 % dans tous les pays et économies, sauf au Qatar, en Islande et en Australie, où elle est comprise entre 5 % et 10 %.

■ Figure III.2.15 ■

Attitudes des élèves à l'égard de l'école : résultats de l'apprentissage

Pourcentage d'élèves ayant indiqué être soit « D'accord » ou « Tout à fait d'accord » (a), soit « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord » (b) avec les affirmations suivantes :



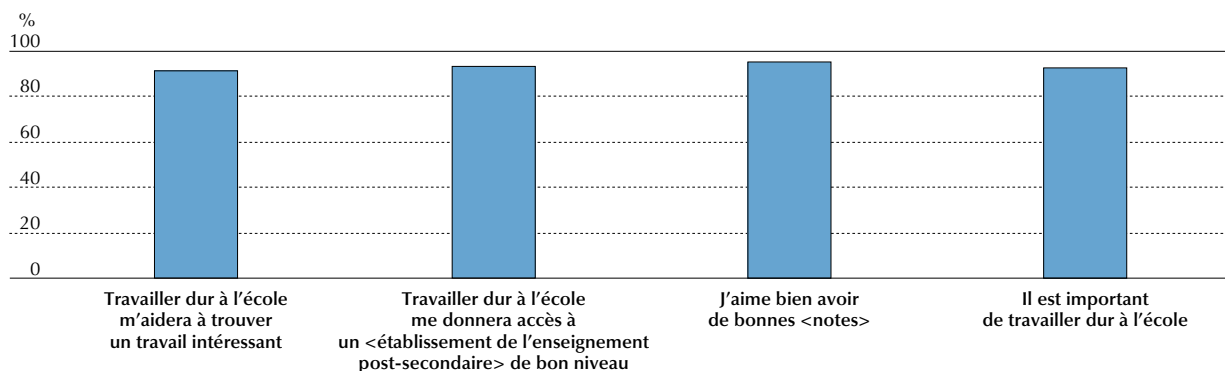
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.4a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

■ Figure III.2.16 ■

Attitudes des élèves à l'égard de l'école : activités d'apprentissage

Pourcentage d'élèves des pays de l'OCDE ayant indiqué être « D'accord » ou « Tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes :



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.5a.

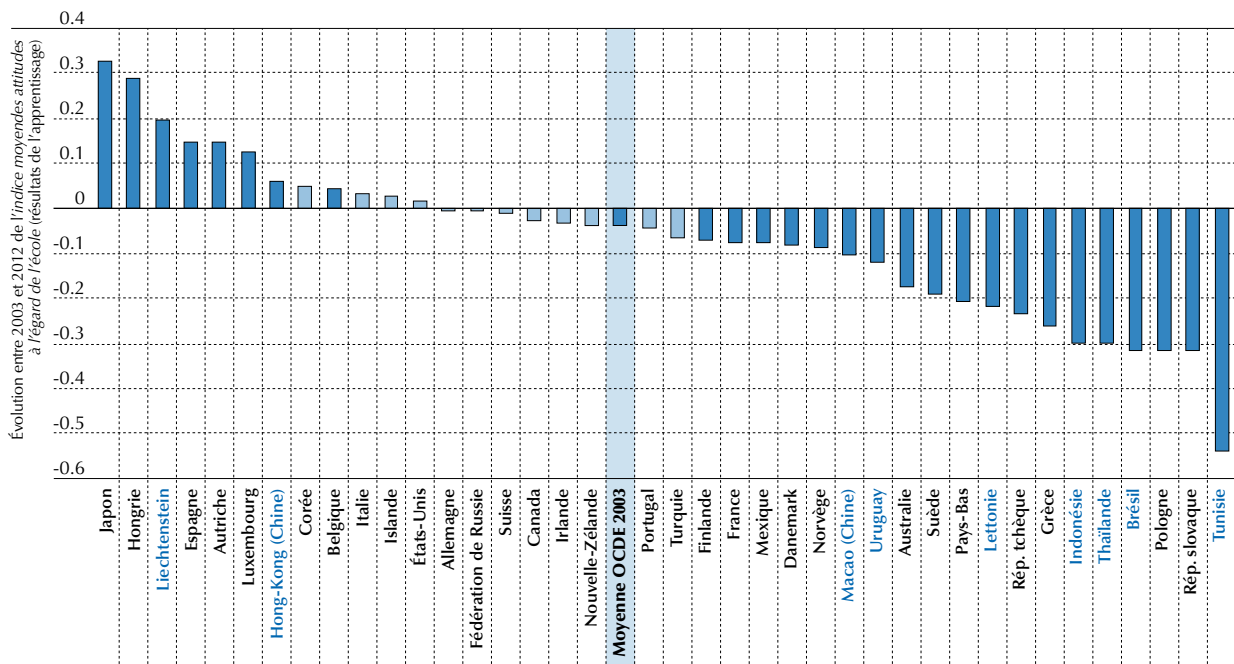
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>



L'évolution des attitudes des élèves à l'égard de l'école n'est pas totalement positive entre 2003 et 2012. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont ainsi plus nombreux à estimer que l'école a contribué à leur donner confiance en eux pour prendre des décisions, mais ils sont aussi plus nombreux à considérer que l'école a été une perte de temps. En République slovaque, en Thaïlande, en Tunisie et en Pologne, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré que l'école avait été une perte de temps a augmenté de plus de 10 points de pourcentage entre 2003 et 2012 ; en Thaïlande et en Tunisie, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré que l'école n'avait pas fait grand-chose pour les préparer à la vie d'adulte a augmenté de 20 points de pourcentage environ durant cette période. Par contraste, les attitudes des élèves à l'égard de l'école se sont améliorées au Luxembourg, en Autriche, en Espagne, au Liechtenstein, en Hongrie et au Japon.

■ Figure III.2.17 ■

Évolution, entre 2003 et 2012, des attitudes des élèves à l'égard de l'école (résultats de l'apprentissage)



Remarques : les évolutions statistiquement significatives entre PISA 2003 et PISA 2012 sont indiquées en couleur plus foncée.

Seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012.

La moyenne OCDE 2003 prend uniquement en compte les pays de l'OCDE disposant de résultats comparables depuis 2003 concernant l'indice des attitudes à l'égard de l'école.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution, entre PISA 2003 et PISA 2012, de l'indice moyen des attitudes à l'égard de l'école.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.2.4e.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963806>

Dans ces pays et économies, l'indice des attitudes à l'égard de l'école a augmenté de plus de 0.1 unité entre 2003 et 2012. La situation s'est particulièrement améliorée au Japon, où les attitudes des élèves à l'égard de l'école, tous indicateurs PISA d'attitudes confondus, sont nettement plus positives qu'elles ne l'étaient en 2003. Au Japon, les élèves sont plus susceptibles en 2012 que ne l'étaient leurs aînés en 2003 – avec une différence de plus de 10 points de pourcentage – de déclarer que l'école leur a appris des choses qui pourront leur être utiles dans leur futur travail et que l'école a contribué à leur donner confiance en eux pour prendre des décisions ; ils sont également moins susceptibles que leurs aînés en 2003 – avec une différence de 10 points de pourcentage – de déclarer que l'école n'a pas fait grand-chose pour les préparer à la vie d'adulte (voir la figure III.2.17).

Les attitudes des élèves à l'égard de l'école ont eu tendance à s'améliorer le plus dans les pays et les économies où leur motivation intrinsèque et instrumentale à apprendre les mathématiques s'est également améliorée (les coefficients de corrélation s'établissent à 0.4 et 0.5 respectivement, à l'échelle nationale) (voir le tableau III.4.10). La relation entre les attitudes des élèves à l'égard de l'école et leur performance en mathématiques était faible en 2003 et l'est restée en 2012 dans tous les pays et économies (voir le tableau III.2.9).



La variation de la relation entre la performance et les dispositions, les comportements et l'image de soi entre les élèves les plus performants et les moins performants est-elle le signe que d'autres facteurs interviennent ?

Les sections précédentes de ce chapitre décrivent la relation entre l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements et leur performance en mathématiques. Il ressort des résultats que les relations entre le sentiment d'appartenance et la performance en mathématiques estimées sur la base de l'élève moyen représentent bien ce qu'il se passe pour les élèves à tous les niveaux de compétence. Toutefois, les relations estimées sur la base de l'élève moyen ne représentent pas les relations entre, d'une part, le manque de ponctualité et l'absentéisme et, d'autre part, la performance en mathématiques, chez les élèves les plus performants et les moins performants. La relation entre le fait d'arriver en retard à l'école et la performance en mathématiques est, par exemple, la plus forte chez les élèves les moins performants. Mais parmi ces élèves, des différences de performance s'observent aussi en fonction du sexe et du niveau socio-économique. Ces facteurs affectent-ils la relation entre la performance des élèves en mathématiques et leur manque de ponctualité ?

Pour déterminer si les résultats présentés dans les sections précédentes de ce chapitre reflètent des différences de profil entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants, deux séries de modèles sont proposés dans les tableaux III.2.1c, III.2.2c et III.2.3e. La première série de modèles, qui est utilisée dans les sections précédentes, rend compte des résultats concernant le fait d'arriver en retard et de sécher des cours et des journées de classe et le sentiment d'appartenance à titre de seule variable indépendante. La deuxième série de modèles rend compte des résultats après contrôle du niveau socio-économique des élèves et de leur sexe. En conséquence, les résultats fournis dans les tableaux III.2.1c, III.2.2c et III.2.3e représentent l'écart de performance qui est associé à l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements à différents niveaux de l'échelle de compétence, parmi les élèves de même sexe et de niveau socio-économique similaire.

Le tableau III.2.1c indique les résultats de l'analyse de la relation entre le fait d'arriver en retard à l'école et la performance en mathématiques parmi les élèves les plus performants et les moins performants, et montre dans quelle mesure cette relation change après contrôle du niveau socio-économique des élèves et de leur sexe. Chez les élèves les moins performants, la corrélation s'affaiblit après contrôle du niveau socio-économique des élèves et de leur sexe, mais dans une mesure minimale dans la plupart des pays : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le fait d'arriver en retard à l'école entraîne une diminution de 31 points du score en mathématiques. Cette différence de score représente 28 points si l'analyse porte uniquement sur des élèves de même sexe et issus de milieux socio-économiques similaires. Au Taipei chinois, en France, à Singapour et en Hongrie, le contrôle du niveau socio-économique et du sexe réduit, dans une mesure égale ou supérieure à 10 points, l'association entre le fait d'arriver en retard à l'école et la performance en mathématiques au bas de l'échelle de compétence. Le tableau III.2.1c révèle également que, dans la majorité des pays, le contrôle des disparités socio-économiques et du sexe a peu d'impact sur l'association entre le fait d'arriver en retard à l'école et la performance en mathématiques chez les élèves les plus performants.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la variation de la performance en mathématiques associée au fait d'arriver en retard à l'école représente, chez les élèves les plus performants, 20 points de score avant contrôle du niveau socio-économique et du sexe, et 21 points de score après contrôle de ces facteurs. Toutefois, des différences importantes s'observent dans certains pays. En Pologne, par exemple, la variation de la performance imputable au fait d'arriver en retard à l'école est similaire chez les élèves les moins performants (14 points) et les plus performants (16 points) avant contrôle du sexe et du niveau socio-économique. Après contrôle du sexe et du niveau socio-économique, toutefois, la relation est nettement plus forte chez les élèves les plus performants : le fait d'arriver en retard à l'école entraîne une diminution de 27 points du score en mathématiques chez les élèves les plus performants, mais de 16 points seulement chez les élèves les moins performants. En Allemagne, le fait d'arriver en retard à l'école réduit les scores des élèves les moins performants, mais pas des élèves les plus performants, avant contrôle du sexe et du niveau socio-économique. Toutefois, si l'on compare des élèves du même sexe et issus de milieux socio-économiques identiques, le fait d'arriver en retard à l'école n'entraîne aucune différence de score parmi les élèves les moins performants, mais donne lieu à une diminution de 13 points du score des élèves les plus performants.

La variation de la relation entre l'engagement des élèves à l'égard de l'école et la performance des élèves à différents niveaux de l'échelle de compétence, et les différences qui s'observent lorsque la relation est estimée après contrôle du niveau socio-économique et du sexe, donnent à penser que les interventions doivent être conçues compte tenu du profil des élèves et que les interventions non ciblées ne sont pas appropriées. La relation entre le sexe des élèves, leur niveau socio-économique, leur performance en mathématiques et leur engagement à l'égard de l'école et au sein des établissements indique que les estimations moyennes varient à la hausse ou à la baisse à cause de valeurs atypiques.



Le chapitre 7 de ce volume tente d'isoler certains des très nombreux aspects qui façonnent l'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de l'école, de l'apprentissage et des mathématiques pour concevoir, en meilleure connaissance de cause, des approches plus ciblées dans la politique de l'éducation. La surreprésentation des élèves défavorisés sur le plan socio-économique parmi les élèves les moins performants en mathématiques est l'un des problèmes auxquels il faut s'attaquer ; la sous-représentation des filles parmi les élèves les plus performants en est un autre.

Notes

1. Les résultats présentés dans les chapitres 2, 3, 4 et 7 au sujet de l'association entre différents indicateurs de l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements, de leur dynamisme, de leur motivation et de leur image de soi au sommet et au bas de l'échelle de compétence ont été estimés à l'aide de méthodes de régression quantile (Koenker et Bassett, 1978 ; Koenker et Hallock, 2001).
2. L'expression « établissement de l'enseignement post-secondaire » utilisée dans le questionnaire a été remplacée par le terme spécifique dans chaque pays et économie.
3. Le terme « notes » a été remplacé par le terme spécifique dans chaque pays et économies.

Références

- Baker, M.L., J.N. Sigmon et M.E. Nugent** (2001), « Truancy reduction: Keeping students in school », *Juvenile Justice Bulletin*, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington, D.C.
- Barber, B.L., M.R. Stone et J.S. Eccles** (2010), « Protect, prepare, support, and engage », in J.L. Meece et J.S. Eccles (éd.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*, Routledge, New York, pp. 366-378.
- Baumeister, R. et M.R. Leary** (1995), « The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation », *Psychological Bulletin*, vol. 117, pp. 497-529.
- Baumert, J., J. Nagy et R. Lehmann** (2012), « Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? », *Child Development*, 83(4), pp. 1347-1367.
- Bempechat, J., N.V. Jimenez et B. A. Boulay** (2002), « Cultural-cognitive issues in academic achievement: New directions for cross-national research », in A.C. Porter et A. Gamoran (éd.), *Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement*, National Academic Press, Washington, D.C.
- Bennett, K.J., et D.R. Offord** (2001), « Conduct disorder: Can it be prevented? », *Current Opinion in Psychiatry*, 14(4), pp. 333-337.
- Bonell, C., A. Fletcher et J. McCambridge** (2007), « Improving school ethos may reduce substance misuse and teenage pregnancy », *British Medical Journal*, vol. 334, n° 7594, pp. 614-616.
- Buckley, J.** (2009), « Cross-national response styles in international educational assessments: Evidence from PISA 2006 », Department of Humanities and Social Sciences in the Professions, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, Université de New York, New York.
- Chen, X., K.H. Rubin et D. Li** (1997), « Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children », *Developmental Psychology*, 33, pp. 518-525.
- Christenson, S.L., A.L. Reschly et C. Wylie** (éd.) (2012), *Handbook of Student Engagement*, Springer, New York.

- Davies, P.G., S.J. Spencer et C.M. Steele (2005), « Clearing the air: Identity safety moderates the effects of stereotype threat on women's leadership aspirations », *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, pp. 276-287.
- Due, P. et al. (2003), « Socioeconomic health inequalities among nationally representative sample of Danish adolescents: The role of different types of social relations », *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57, pp. 692-698.
- Eisenberger, N.I. et M.D. Lieberman (2006), « An experimental study of shared sensitivity to physical pain and social rejection », *Pain*, 126, pp. 132-138.
- Eisenberger, N.I., M.D. Lieberman et K.D. Williams (2003), « Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion », *Science*, 302, pp. 290-292.
- Finn, J. (1989), « Withdrawing from school », *Review of Educational Research*, 59(2), pp. 117-142.
- Fordham, A. et J.U. Ogbu (1986), « Black students' school success: Coping with the "burden of acting white" », *The Urban Review*, 18, pp. 176-206.
- Fredricks, J.A., P.C. Blumenfeld et A.H. Paris (2004), « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, vol. 74, pp. 59-109.
- Fredricks, J.A. et J.S. Eccles (2006), « Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations », *Developmental Psychology*, vol. 42, n° 4, pp. 698-713.
- Fuller-Rowell, T.E. et S.N. Doan (2010), « The social costs of academic success across ethnic groups », *Child Development*, vol. 81, pp. 1696-1713.
- Griffiths, A.-J. et al. (2012), « The relations of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors », in S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (éd.), *Handbook of Student Engagement*, Springer, New York.
- Harter, S. (1999), *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, Guilford, New York.
- Horner, M.S. (1972), « Toward an understanding of achievement-related conflicts in women », *Journal of Social Issues*, vol. 28, n° 2, pp. 157-175.
- Jenkins, P.H. (1995), « School delinquency and school commitment », *Sociology of Education*, vol. 68, pp. 221-239.
- Juvonen, J., G. Espinoza et C. Knifsend (2012), « The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement », in S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (éd.), *Handbook of Student Engagement*, Springer, New York, pp. 387-402.
- King, G. et J. Wand (2007), « Comparing incomparable survey responses: New tools for anchoring vignettes », *Political Analysis*, 15, pp. 46-66.
- Koenker, R. et G. Bassett (1978), « Regression quantiles », *Econometrica*, 46(1), pp. 33-50.
- Koenker, R. et K.F. Hallock (2001), « Quantile regression », *Journal of Economic Perspectives*, 15(4), pp. 143-156.
- Kross, E. et al. (2011), « Social rejection shares somatosensory representations with physical pain », actes de la National Academy of Sciences of the United States of America, 108, pp. 6270-6275.
- Ladd, G.W. et al. (2012), « Classroom peer relations and children's social and scholastic development: Risk factors and resources », in A.M. Ryan et G.W. Ladd (éd.), *Peer Relationships and Adjustment at School*, Information Age Press, Charlotte, Caroline du Nord, pp. 11-49.
- Lee, V.E. et D.T. Burkam (2003), « Dropping out of High-School: The Role of School-Organization and Structure », *American Educational Research Journal*, vol. 40, n° 2, pp. 353-393.
- McCluskey, C.P., T.S. Bynum et J.W. Patchin (2004), « Reducing chronic absenteeism: An assessment of an early truancy initiative », *Crime and Delinquency*, 50(2), pp. 214-234.
- Nurmi, J.E. et al. (2003), « The Role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates », *Contemporary Education Psychology*, vol. 28, pp. 59-90.
- OCDE (à paraître), *PISA 2012 Technical Report*, PISA, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007260-fr>.
- Offord, D.R. et K.J. Bennett (1994), « Conduct disorder: Long-term outcomes and intervention effectiveness », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(8), pp. 1069-1078.
- Ogbu, J. (2003), *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.



Ogbu, J.U. et H.D. Simons (1998), « Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education », *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), pp. 155-188.

Rubin, K.H., W.M. Bukowski et J.G. Parker (2006), « Peer interactions, relationships, and groups », in W. Damon et N. Eisenberg (éd.), *Handbook of Child Psychology*, 6^e édition, vol. 3, Wiley, New York, pp. 571-645.

Skinner, E.A. et J.R. Pitzer (2012), « Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience », in S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (éd.), *Handbook of Student Engagement*, Springer, New York, pp. 21-44.

Spencer, M.B. et V. Harpalani (2008), « What does “acting White” actually mean? Racial identity, adolescent development, and academic achievement among African-American youth », in J.U. Ogbu (éd.), *Minority Status, Collective Identity and Schooling*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

Steele, C.M. (1998), « Stereotyping and its threats are real », *American Psychologist*, 53, pp. 680-681.

Steele, C.M. (1997), « A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance », *American Psychologist*, 52, pp. 613-629.

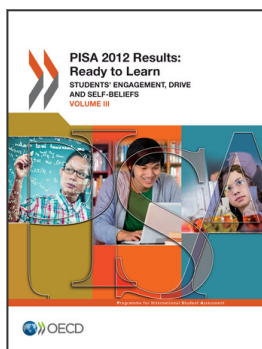
Valeski, T.N. et D.J. Stipek (2001), « Young children's feelings about school », *Child Development*, 72(4), pp. 1198-1213.

Wentzel, K.R. (2005), « Peer relationships, motivation, and academic performance at school », in A.J. Elliot et C.S. Dweck (éd.), *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford, New York, pp. 279-296.

Wentzel, K.R. (1991), « Relations between social competence and academic achievement in early adolescence », *Child Development*, 62, pp. 1066-1078.

Wentzel, K.R., A. Donlan et D. Morrison (2012), « Peer relationships and social motivational processes », in A.M. Ryan et G.W. Ladd (éd.), *Peer Relationships and Adjustment at School*, Information Age Press, Charlotte, Caroline du Nord, pp. 79-108.

Wigfield, A. et al. (2006), « Development of achievement motivation », in W. Damon et N. Eisenberg (éd.), *Handbook of Child Psychology*, 6^e édition, vol. 3, Wiley, New York, pp. 933-1002.



Extrait de :
PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III)
Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Engagement à l'égard de l'école et au sein des établissements », dans *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III) : Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205345-7-fr>

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

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

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.