



Synthèse

L'engagement des élèves à l'égard de leur établissement, la certitude qu'ils sont capables d'atteindre des niveaux élevés, et leurs facultés et leur volonté de faire ce qu'il faut pour réaliser leurs objectifs, sont non seulement des facteurs qui façonnent leur capacité à maîtriser des matières scolaires, mais également des attributs précieux, qui les aideront à s'épanouir pleinement dans la vie, à relever des défis et à tirer le meilleur parti des possibilités qui s'offriront à eux. En d'autres termes, les élèves – et les adultes – doivent posséder bien plus que des compétences cognitives.

Dans les pays de l'OCDE, quatre élèves sur cinq se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations « Je me sens bien à l'école » et « Je me sens chez moi à l'école ».

Les élèves ne sont toutefois pas tous aussi susceptibles les uns que les autres de ressentir un fort sentiment d'appartenance : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 78 % des élèves défavorisés, contre 85 % des élèves favorisés, se disent par exemple d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école ».

Dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves disent éprouver un fort sentiment d'appartenance, mais plus d'un 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 durant la même période.

Le manque de ponctualité et l'absentéisme sont en corrélation négative avec la performance des élèves. 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 du score en mathématiques, et celui de sécher des cours ou des journées de classe, à une baisse de 37 points du score en mathématiques – soit l'équivalent de près d'une année de scolarité.

Les élèves plus persévérants et plus ouverts à la résolution de problèmes sont plus performants en mathématiques.

Les élèves qui ont le sentiment d'être capables de traiter beaucoup d'informations, qui comprennent vite la situation, qui cherchent à expliquer les choses, qui établissent aisément des liens entre des faits et qui prennent plaisir à résoudre des problèmes complexes obtiennent, par exemple, en mathématiques 31 points de plus en moyenne que les élèves moins ouverts à la résolution de problèmes. Parmi les élèves très performants, l'écart entre les deux groupes d'élèves est encore plus important : 39 points, en moyenne.

Dans la plupart des pays et économies, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé accusent non seulement des scores moins élevés en mathématiques, mais ils se disent également moins engagés, moins motivés et moins confiants en leurs capacités. Les élèves résilients, c'est-à-dire les élèves de condition modeste qui sont très performants, rompent avec cette tendance.

Les élèves résilients font état d'une persévérance, d'une motivation intrinsèque et instrumentale à l'idée d'apprendre les mathématiques, d'une efficacité perçue en mathématiques et d'une perception de soi en mathématiques nettement plus positives, et d'une anxiété moindre vis-à-vis des mathématiques, que les élèves défavorisés qui sont moins performants ; en fait, ils ont de nombreux points communs avec les élèves très performants issus de milieux favorisés.



Chez les élèves, une mauvaise image de soi peut se traduire par de l'anxiété vis-à-vis des mathématiques. Quelque 30 % des élèves ont déclaré qu'ils se sentaient perdus lorsqu'ils essayaient de résoudre un problème de mathématiques : 25 % des garçons, 35 % des filles, 35 % des élèves défavorisés et 24 % des élèves favorisés ont dit éprouver ce sentiment.

L'anxiété vis-à-vis des mathématiques est en forte corrélation avec la performance. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le fait d'éprouver une plus grande anxiété vis-à-vis des mathématiques entraîne une diminution de 34 points du score en mathématiques – soit l'équivalent de près d'une année de scolarité. Entre 2003 et 2012, l'efficacité perçue en mathématiques a eu tendance à augmenter dans les pays où le degré d'anxiété vis-à-vis des mathématiques a diminué. C'est par exemple le cas en Islande et au Portugal, où la forte diminution de l'anxiété des élèves vis-à-vis des mathématiques est allée de pair avec une amélioration de leur efficacité perçue en mathématiques.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que, même quand les filles font jeu égal avec les garçons en mathématiques, elles ont tendance, en moyenne, à se dire moins persévérantes, moins ouvertes à la résolution de problèmes et moins animées par une motivation intrinsèque et instrumentale à l'idée d'apprendre les mathématiques, à avoir une moins haute opinion d'elles-mêmes en mathématiques et à se dire plus anxieuses vis-à-vis des mathématiques que les garçons ; en moyenne, elles sont aussi plus susceptibles que les garçons de se sentir responsables de leur échec en mathématiques plutôt que d'invoquer des facteurs extérieurs.

Dans la plupart des pays et économies, la fille type est devancée par le garçon type en mathématiques et l'écart en faveur des garçons est encore plus important parmi les élèves très performants. L'enquête PISA révèle toutefois que, même chez les élèves les plus performants, l'écart de score est sensiblement plus ténu entre les filles et les garçons dont le dynamisme, la motivation et l'image de soi en mathématiques sont similaires.

Dans de nombreux pays, la motivation des élèves, leur image de soi et leurs dispositions à l'égard de l'apprentissage des mathématiques sont en corrélation positive non seulement avec leur performance en mathématiques, mais également avec l'ampleur de l'écart de score en leur faveur par rapport aux autres élèves de leur établissement.

La motivation intrinsèque des élèves à l'idée d'apprendre les mathématiques est en corrélation positive avec l'ampleur de l'écart de score en leur faveur par rapport aux autres élèves de leur établissement dans tous les pays, sauf en Belgique, en Corée, en Croatie, en Finlande et en Roumanie ; le classement des élèves par rapport aux autres élèves de leur établissement est en forte corrélation avec leur image de soi en mathématiques en Allemagne, en Argentine, en Autriche, au Chili, en France, au Liechtenstein, au Pérou et en Slovaquie ; et les élèves plus performants que les autres élèves de leur établissement font état d'une anxiété nettement moins marquée vis-à-vis des mathématiques en Allemagne, en Autriche, au Canada, en France, au Japon, au Liechtenstein, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Slovaquie.

Les relations entre élèves et enseignants sont en forte corrélation avec l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements.

Dans tous les pays et économies, sauf à Hong-Kong (Chine), en Indonésie, au Liechtenstein, en Malaisie et en Turquie, il ressort de la comparaison des élèves dont le niveau de performance est comparable en mathématiques et qui sont issus de milieux socio-économiques similaires que ceux qui fréquentent un établissement où les relations entre élèves et enseignants sont meilleures sont moins susceptibles de déclarer être arrivés en retard durant les deux semaines précédant les épreuves PISA. Il apparaît aussi dans tous les pays et économies qu'à niveau égal de performance, les élèves issus de milieux socio-économiques similaires qui fréquentent un établissement où les relations entre élèves et enseignants sont meilleures font état d'un plus grand sentiment d'appartenance et d'une plus grande motivation intrinsèque à l'idée d'apprendre en mathématiques.

Les attentes des parents à l'égard de leur enfant sont en forte corrélation positive non seulement avec la performance des élèves en mathématiques, mais également avec les dispositions de ces derniers à l'égard de l'apprentissage.

Dans les 11 pays et économies où un questionnaire a été rempli par les parents, les élèves dont les parents nourrissent des attentes élevées à leur égard – qui attendent d'eux que, par la suite, ils décrochent un diplôme universitaire et occupent des postes à responsabilités – tendent à être plus persévérants, à se distinguer par une motivation intrinsèque plus grande à l'idée d'apprendre les mathématiques et à croire davantage en leur capacité à résoudre des problèmes en mathématiques que les élèves dont les parents ne nourrissent pas de telles attentes pour eux, à niveau socio-économique et performance académique comparables.



■ Tableau III.A ■

SYNTHÈSE DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES, DE LEUR MOTIVATION ET DE LEUR IMAGE DE SOI

	Pays/économies dont les valeurs sont supérieures à la moyenne de l'OCDE
	Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pays/économies dont les valeurs sont inférieures à la moyenne de l'OCDE

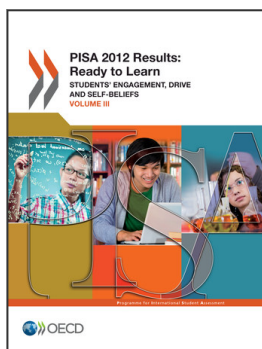
	Engagement à l'égard de l'école et au sein des établissements				Motivation				Image de soi en mathématiques		
	Score moyen en mathématiques	Pourcentage d'élèves ayant déclaré des cours ou des journées de classe	Différence de score associée au fait que les élèves sèchent des cours ou des journées de classe	À niveau égal de performance en mathématiques, disparités socio-économiques dans le sentiment d'appartenance	Ouverture à la résolution de problèmes	Différence de score associée à une unité de l'indice de résolution de problèmes	À niveau égal de performance en mathématiques, différence entre les sexes en termes d'ouverture à la résolution de problèmes	À niveau égal de performance en mathématiques, disparités socio-économiques dans la résolution de problèmes	Indice d'efficacité perçue en mathématiques	Différence de score associée à une unité de l'indice d'efficacité perçue en mathématiques	À niveau égal de performance en mathématiques, différence entre les sexes en termes d'efficacité perçue en mathématiques
		Score moyen	%	Variation du score		Diff. d'indice moyen	Indice moyen	Variation du score		Diff. d'indice moyen	Diff. d'indice moyen
Moyenne OCDE	494	25	-37	0.08	0.00	31	0.19	0.10	0.00	49	0.26
Shanghai (Chine)	613	4	-33	0.07	0.07	30	0.27	0.19	0.94	53	0.14
Singapour	573	23	-27	0.02	0.01	25	0.26	0.14	0.47	58	0.22
Hong-Kong (Chine)	561	6	-67	0.07	-0.25	29	0.32	0.12	0.22	50	0.33
Taipei chinois	560	11	-93	0.12	-0.33	34	0.27	0.17	0.18	64	0.20
Corée	554	4	-118	0.11	-0.37	48	0.17	0.16	-0.36	58	0.17
Macao (Chine)	538	9	-47	0.09	-0.34	30	0.16	0.16	0.14	50	0.18
Japon	536	4	-88	0.11	-0.73	28	0.34	0.12	-0.41	53	0.23
Liechtenstein	535	5	-57	0.13	0.05	30	0.25	0.23	0.49	60	0.38
Suisse	531	13	-24	0.00	0.00	29	0.34	0.06	0.25	55	0.37
Pays-Bas	523	12	-9	0.09	-0.08	21	0.30	0.05	-0.17	44	0.35
Estonie	521	36	-38	0.08	0.04	32	0.03	0.15	-0.03	49	0.26
Finlande	519	20	-36	0.11	-0.11	41	0.19	0.15	-0.27	49	0.40
Canada	518	35	-29	0.11	0.14	37	0.17	0.08	-0.11	47	0.25
Pologne	518	27	-31	0.02	0.36	26	-0.02	0.12	0.10	56	0.09
Belgique	515	11	-73	0.05	-0.29	31	0.31	0.04	-0.12	46	0.34
Allemagne	514	12	-23	0.06	0.17	27	0.33	0.07	0.33	53	0.41
Vietnam	511	13	-48	0.03	-0.60	25	0.18	0.11	-0.26	66	0.10
Autriche	506	17	-14	0.09	0.04	32	0.25	0.09	0.06	48	0.34
Australie	504	38	-40	0.13	-0.07	42	0.18	0.11	0.06	55	0.35
Irlande	501	14	-14	0.05	-0.02	35	0.07	0.06	0.01	48	0.21
Slovénie	501	30	-42	0.05	0.08	29	0.25	0.04	0.32	43	0.18
Danemark	500	21	-35	0.14	0.01	34	0.24	0.17	-0.12	50	0.32
Nouvelle-Zélande	500	26	-77	0.05	-0.18	42	0.17	0.08	-0.15	56	0.34
Rép. tchèque	499	11	-35	0.08	-0.20	35	0.11	0.17	0.04	54	0.31
France	495	21	-32	0.12	-0.19	33	0.32	0.05	-0.01	51	0.37
Royaume-Uni	494	25	-35	0.10	-0.02	41	0.17	0.08	0.03	54	0.34
Islande	493	12	-47	0.21	0.06	29	0.44	0.17	0.05	41	0.43
Lettonie	491	67	-12	0.06	-0.09	30	0.05	0.16	-0.12	49	0.27
Luxembourg	490	11	-49	0.07	0.06	27	0.35	0.07	0.14	44	0.30
Norvège	489	15	-55	0.16	0.18	33	0.28	0.17	-0.01	47	0.31
Portugal	487	36	-32	0.09	0.16	31	0.06	0.10	0.27	60	0.09
Italie	485	61	-31	0.04	-0.08	23	0.10	0.09	-0.10	53	0.19
Espagne	484	44	-35	0.04	0.02	32	0.19	0.06	0.10	47	0.14
Féd. de Russie	482	38	-27	0.11	0.05	24	0.11	0.23	-0.10	47	0.21
Rép. slovaque	482	16	-45	0.02	-0.32	25	0.16	0.08	0.08	59	0.12
États-Unis	481	28	-24	0.14	0.18	30	0.17	0.08	0.13	50	0.21
Lituanie	479	39	-42	0.11	-0.16	35	0.06	0.09	0.04	48	0.25
Suède	478	23	-46	0.14	0.12	35	0.27	0.13	0.03	49	0.29
Hongrie	477	12	-65	0.03	0.18	28	0.05	0.09	0.14	54	0.19
Croatie	471	29	-47	0.02	-0.03	20	0.14	0.07	0.09	50	0.24
Israël	466	47	-4	0.06	0.34	17	0.14	0.03	0.13	45	0.26
Grèce	453	48	-14	0.03	0.24	29	0.09	0.11	-0.16	40	0.21
Serbie	449	30	-23	0.05	0.46	15	0.15	0.11	-0.20	38	0.18
Turquie	448	65	10	0.07	0.21	18	0.04	0.07	-0.02	45	0.12
Roumanie	445	58	-20	0.10	0.22	14	-0.03	0.13	-0.13	33	0.07
Chypre*	440	41	-30	0.08	0.30	29	0.07	0.14	-0.04	41	0.13
Bulgarie	439	39	-46	0.06	0.37	12	0.08	0.20	-0.10	26	0.15
Émirats arabes unis	434	50	-28	0.01	0.39	15	0.18	0.08	0.01	33	0.23
Kazakhstan	432	27	-24	0.17	0.47	9	-0.01	0.25	0.13	22	0.04
Thaïlande	427	33	-21	0.05	-0.31	9	0.18	0.06	-0.30	27	0.12
Chili	423	20	-30	0.06	0.18	26	0.07	0.05	-0.20	33	0.19
Malaisie	421	43	-23	-0.02	-0.20	12	0.05	0.08	-0.25	40	0.02
Mexique	413	33	-10	0.07	-0.11	22	0.14	0.11	-0.18	28	0.14
Monténégro	410	39	-14	0.00	0.62	5	0.04	0.12	-0.28	25	0.14
Uruguay	409	34	-22	0.05	0.04	20	0.27	0.04	-0.27	33	0.22
Costa Rica	407	57	-7	0.06	0.21	20	0.09	0.09	-0.33	19	0.23
Albanie	394	25	10	m	0.51	0	0.04	m	0.03	1	0.03
Bésil	391	30	-4	0.05	-0.21	13	0.08	0.04	-0.45	27	0.20
Argentine	388	66	-24	0.04	-0.15	13	0.14	0.12	-0.36	19	0.17
Tunisie	388	34	-13	0.01	0.26	15	0.10	0.11	-0.31	27	0.15
Jordanie	386	57	-10	-0.01	0.62	14	0.19	0.14	-0.01	20	0.24
Colombie	376	18	-5	0.05	0.18	6	0.12	0.06	-0.44	14	0.13
Qatar	376	29	-15	0.00	0.38	10	0.17	0.12	-0.15	23	0.32
Indonésie	375	30	-17	0.06	0.06	7	-0.02	0.15	-0.26	17	0.04
Pérou	368	20	-41	0.06	0.18	17	0.07	0.05	-0.21	23	0.09

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

* Voir les notes dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux I.2.3a, III.2.2c, III.3.2d, III.4.1d, III.5.2a, III.7.1b, III.7.2a, III.7.2b et III.7.3a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932963901>



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), « Synthèse », dans *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III) : Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205345-3-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.