



3

# Les environnements d'apprentissage dans les établissements d'enseignement

Le présent chapitre décrit les environnements d'apprentissage dans différents types d'établissements et montre comment ils sont corrélés avec la performance des élèves. Il aborde l'absentéisme des élèves, le climat de discipline ainsi que les comportements des élèves et des enseignants qui peuvent influencer l'environnement d'apprentissage. Ce chapitre analyse également la façon dont la collaboration entre parents et enseignants est corrélée au climat dans une classe, et dont les chefs d'établissement peuvent contribuer à un meilleur apprentissage dans leur établissement.

## Note concernant les données d'Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

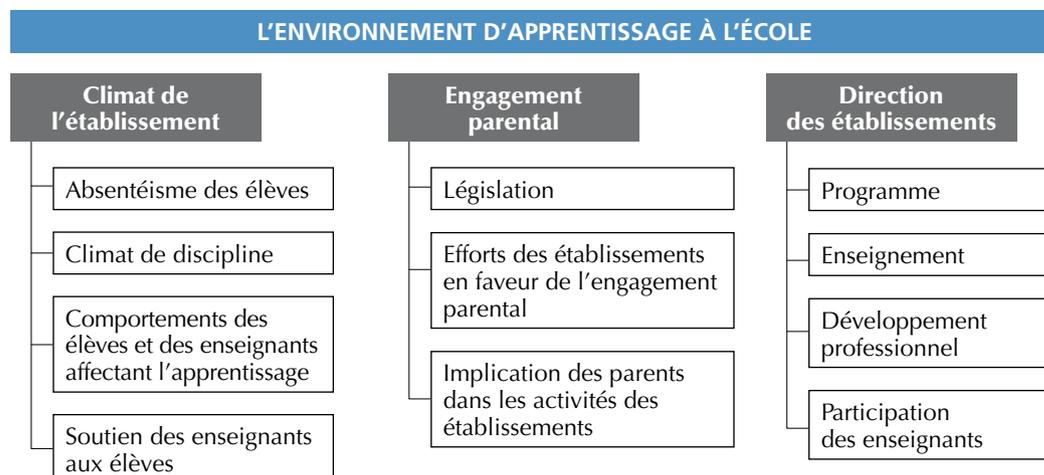
Il existe un consensus concernant l'influence qu'exercent les environnements d'apprentissage sur l'implication et la performance des élèves, ainsi que sur la volonté des enseignants de continuer à travailler au sein d'un établissement (Engeström, 2009 ; Thapa et al., 2013). Les environnements d'apprentissage englobent ce qui se passe en classe, de la disposition de la salle de classe au climat de discipline qui y règne et aux pratiques d'enseignement mises en œuvre (Fraser, 2015) ; ce qui se passe au sein de l'établissement, de la conception des bâtiments scolaires à la violence qui s'y développe (Gislason, 2010 ; Picus et al., 2005 ; Twemlow et al., 2001) ; et enfin ce qui intervient dans le contexte socio-culturel plus vaste de l'établissement (OCDE, 2013). Si les environnements d'apprentissage peuvent être qualifiés de novateurs, dynamiques, collaboratifs, intelligents ou authentiques (Engeström, 2009), par exemple, ils sont avant tout considérés comme positifs ou négatifs.

Le graphique II.3.1. résume les divers aspects des environnements d'apprentissage en rapport avec le climat de l'établissement, l'engagement des parents et la direction des établissements qui sont évoqués dans ce chapitre. Le Volume III approfondit l'analyse et aborde des questions comme le harcèlement, le travail des élèves en équipe, les relations sociales des parents ainsi que la façon dont ces environnements sont corrélés au bien-être des élèves et à d'autres retombées sociales et émotionnelles.

### Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 20 % des élèves avaient séché une journée de classe durant les deux semaines précédant les épreuves PISA. Dans la quasi-totalité des systèmes d'éducation, les élèves qui avaient séché une journée de classe lors de ladite période accusent un score moins élevé en sciences.
- Dans l'ensemble des systèmes d'éducation, les élèves qui avaient séché une journée de classe se concentrent dans certains établissements. Dans la majorité de ces systèmes, les élèves qui fréquentent un établissement défavorisé sur le plan socio-économique sont plus susceptibles d'avoir séché une journée de classe que ceux scolarisés dans un établissement favorisé.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui fréquentent un établissement favorisé jouissent d'un climat de discipline plus positif que ceux des établissements défavorisés. À l'exception de la région Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) et de la Corée, les élèves obtiennent un score plus élevé en sciences lorsqu'ils font part d'un climat de discipline plus positif.
- Dans les pays de l'OCDE, selon les chefs d'établissement, l'absentéisme des élèves et la résistance au changement de la part du personnel représentent les facteurs qui entravent le plus l'apprentissage des élèves ; tandis que la consommation d'alcool ou de substances illicites et les comportements menaçants ou brutaux de certains élèves envers d'autres ne constituent que des facteurs mineurs.
- Les élèves scolarisés dans un système qui les soumet, à un stade plus avancé du parcours scolaire, à une sélection pour participer à différents programmes éducatifs ou entrer dans certains types d'établissements, ont indiqué bénéficier d'un soutien accru de la part de leurs enseignants.
- Dans deux systèmes d'éducation sur trois ayant administré le questionnaire « Parents », les parents dont les enfants fréquentent un établissement défavorisé sur le plan socio-économique participent à davantage d'activités scolaires que les parents dont les enfants sont scolarisés dans un établissement favorisé.

Graphique II.3.1 ■ **L'environnement d'apprentissage à l'école, d'après les résultats de l'enquête PISA 2015**





## CLIMAT DE L'ÉTABLISSEMENT

Des études sur l'efficacité des établissements d'enseignement mettent en évidence le fait que l'apprentissage nécessite un environnement où règne l'ordre ainsi qu'un climat de soutien et positif, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des classes (Jennings et Greenberg, 2009). Dans les établissements efficaces, les activités et les résultats scolaires des élèves revêtent une grande importance tant pour les enseignants que pour les élèves, et ceux-ci manquent rarement les possibilités d'apprentissage qui leur sont offertes (Sammons, 1999 ; Scheerens et Bosker, 1997 ; Taylor, Pressley et Pearson, 2002). Les élèves, notamment s'ils sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, participent davantage aux activités d'apprentissage et souffrent moins de problèmes de discipline lorsqu'ils estiment que leurs enseignants se soucient de leurs progrès, les traitent équitablement et leur offrent la possibilité d'exprimer leurs opinions (Klem et Connell, 2004).

Le climat de l'établissement, tel qu'il est mesuré dans l'enquête PISA 2015, tient compte de l'absentéisme des élèves, du climat de discipline, des comportements des élèves et des enseignants qui affectent l'apprentissage, ainsi que du soutien que les enseignants accordent aux élèves.

### Absentéisme des élèves

Tous les jours, parce qu'ils sont absents ou en retard en cours, de nombreux élèves ne saisissent pas les possibilités d'apprentissage qui leur sont offertes. L'absentéisme peut avoir de graves conséquences pour les élèves : les élèves absentéistes sont plus susceptibles d'abandonner l'école, de se retrouver avec un emploi mal rémunéré, de tomber enceintes sans l'avoir désiré, de consommer des drogues et de l'alcool, et même de verser dans la délinquance (Baker, Sigmon et Nugent, 2001 ; Barber, Stone et Eccles, 2010 ; Hallfors et al., 2002 ; Henry et Huizinga, 2007 ; Juvonen, Espinoza et Knifsend, 2012 ; le Bureau des normes dans l'enseignement [Office for Standards in Education, OFSTED], 2001 ; Valeski et Stipek, 2001). Lorsqu'il est répandu, l'absentéisme des élèves peut nuire à la classe tout entière. Non seulement les élèves qui arrivent en retard ou qui sèchent les cours risquent d'accumuler du retard au niveau scolaire et d'avoir, par conséquent, besoin d'une aide supplémentaire, mais l'enseignement s'en trouve perturbé et tous les élèves de la classe peuvent en pâtir, notamment ceux amenés à travailler en étroite collaboration avec les élèves absents. Les élèves absentéistes peuvent également provoquer un ressentiment chez les élèves assidus, ainsi que la sympathie de certains élèves qui se rendent compte qu'ils peuvent en faire de même (Wilson et al., 2008).

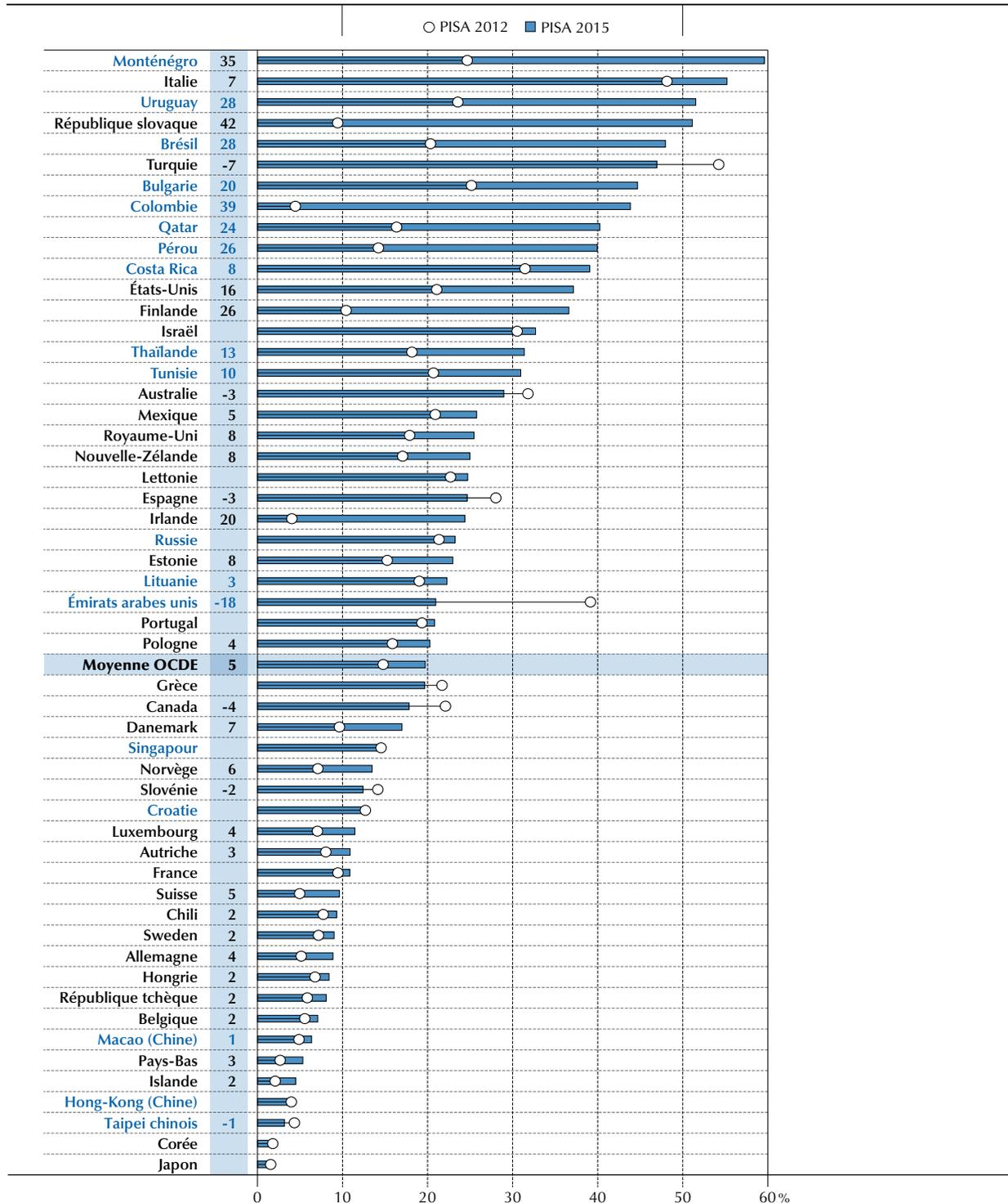
### Sécher les cours

Lors de l'enquête PISA, les élèves ont été invités à indiquer combien de fois ils avaient séché certains cours et une journée entière de classe pendant les deux semaines précédant les épreuves PISA (« aucune fois », « une ou deux fois », « trois ou quatre fois », « cinq fois ou plus »)<sup>1</sup>. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % des élèves ont déclaré avoir séché des cours au moins une fois et 20 % avoir séché une journée entière de classe au moins une fois (voir le graphique II.3.2 et le tableau II.3.1). Néanmoins, dans certains systèmes d'éducation, les élèves sèchent les cours assez fréquemment. Par exemple, en Italie, au Monténégro, en République dominicaine, en République slovaque et en Uruguay, plus d'un élève sur deux avait séché une journée de classe au moins une fois lors des deux semaines précédant l'enquête PISA, et un nombre équivalent d'élèves avait séché des cours pendant ladite période. Cela signifie que, dans ces pays, une forte proportion d'élèves manque régulièrement les opportunités d'apprentissage qui leur sont offertes avec, potentiellement, de graves conséquences pour les élèves en question et leurs camarades de classe.

Le nombre d'élèves ayant séché une journée entière de classe au moins une fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA a augmenté d'environ 5 points de pourcentage dans l'ensemble des pays de l'OCDE, entre 2012 et 2015 (voir le graphique II.3.2). Le nombre d'élèves ayant séché les cours a augmenté d'au moins 25 points de pourcentage au Brésil, en Colombie, en Finlande, au Monténégro, au Pérou, en République slovaque et en Uruguay, et les plus fortes baisses ont été enregistrées au Canada, aux Émirats arabes unis, en Espagne et en Turquie. Le nombre d'élèves ayant séché certains cours au moins une fois durant ladite période a augmenté d'environ 7 points de pourcentage dans l'ensemble des pays de l'OCDE, entre 2012 et 2015 (voir le tableau II.3.3).

Dans les pays et les économies ayant participé à l'enquête PISA, les élèves des établissements défavorisés ont davantage tendance à sécher une journée entière de classe que ceux des établissements favorisés (voir le graphique II.3.3)<sup>2</sup>. Cette réalité se manifeste dans 44 pays et économies, et les plus grands écarts entre les établissements favorisés et défavorisés sont constatés en Bulgarie, en France, en Italie, en Slovaquie et en Uruguay (voir le tableau II.3.4). Il n'y a qu'à Macao (Chine), aux Émirats arabes unis, au Pérou et en Turquie que les élèves des établissements favorisés sont plus susceptibles de déclarer avoir séché une journée entière de classe. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves scolarisés dans des établissements situés en milieu urbain et rural sont aussi susceptibles les uns que les autres d'avoir séché une journée de classe, et les élèves des établissements publics sont plus susceptibles de l'avoir fait que ceux fréquentant des établissements privés.

Graphique II.3.2 ■ **Évolution de l'absentéisme des élèves entre 2012 et 2015**  
 Pourcentage d'élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours au moins une fois  
 durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA



Remarques : Seuls sont inclus les pays/économies ayant participé à la fois à PISA 2012 et à PISA 2015.

Seules les différences (exprimées en points de pourcentage) statistiquement significatives entre PISA 2012 et 2015 sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

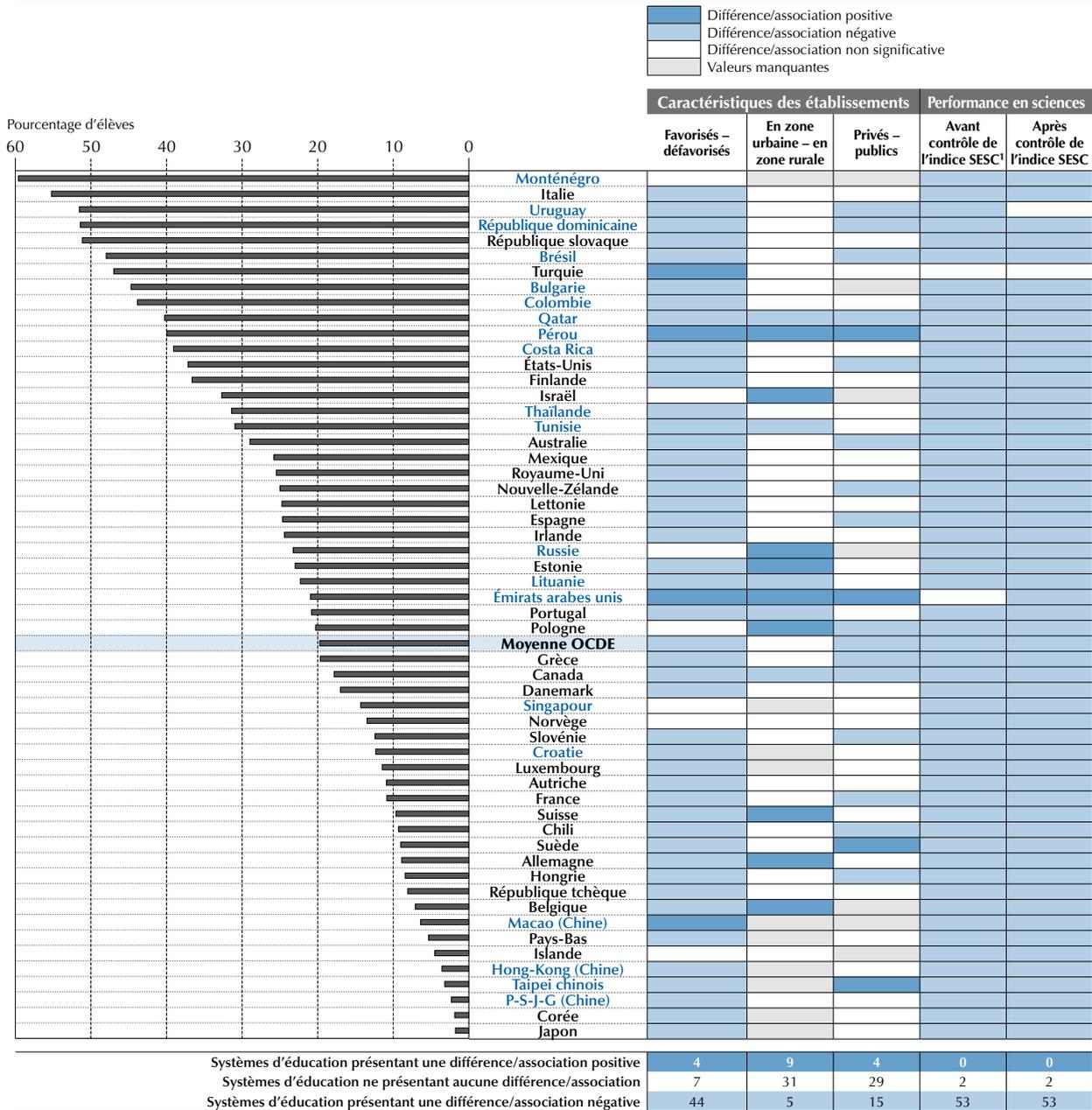
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA, en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.3.1, II.3.2 et II.3.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933435655>

Graphique II.3.3 ■ Absentéisme des élèves durant toute une journée de cours, caractéristiques des établissements et performance en sciences

Résultats fondés sur les déclarations des élèves



1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Remarque : Consulter l'annexe A7 pour plus d'informations sur la manière d'interpréter ce graphique.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435660>

À l'exception des Émirats arabes unis et de la Turquie, dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE, le fait de sécher toute une journée de classe est corrélé de manière négative à la performance des élèves en sciences, et cette corrélation persiste même après contrôle du statut socio-économique. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves ayant séché une journée entière de classe au moins une fois durant les deux semaines précédant l'enquête PISA ont obtenu, lors des épreuves de sciences, un score inférieur de 45 points à celui des élèves assidus (ou de 33 points après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements) (voir le tableau II.3.4).

S'agissant du fait de sécher certains cours, les constatations sont similaires, même si les différences entre les établissements favorisés et défavorisés sont généralement moindres et que la corrélation avec la performance en sciences des élèves est plus faible (voir le tableau II.3.5).

### Arriver en retard à l'école

Dans l'enquête PISA 2015, il a été demandé aux élèves d'indiquer le nombre de fois où ils étaient arrivés en retard à l'école pendant les deux semaines précédant les épreuves PISA (« aucune fois », « une ou deux fois », « trois ou quatre fois », « cinq fois ou plus »). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 44 % des élèves ont déclaré être arrivés en retard à l'école au moins une fois pendant cette période (voir le tableau II.3.1). En Corée, à Hong-Kong (Chine), au Japon et à Singapour, moins d'un élève sur quatre était arrivé en retard à l'école, tandis qu'au Chili, au Monténégro, en Tunisie et en Uruguay, ils étaient plus de trois élèves sur cinq dans ce cas.

Le nombre d'élèves étant arrivés en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA a augmenté d'environ 9 points de pourcentage dans l'ensemble des pays de l'OCDE, entre 2012 et 2015 (voir le tableau II.3.3), et d'au moins 20 points de pourcentage en Belgique, en France, au Luxembourg, au Monténégro, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Suisse et en Tunisie. Il n'y a qu'en Bulgarie, en Corée, au Costa Rica, en Finlande, en Lettonie et au Portugal que ce pourcentage a diminué.

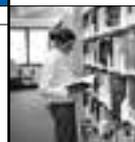
Dans les pays de l'OCDE, les élèves des établissements défavorisés sur le plan socio-économique ont davantage tendance à arriver en retard à l'école que ceux des établissements favorisés (voir le tableau II.3.6). À titre d'exemple, en France, en Hongrie, aux Pays-Bas et dans l'entité Pékin, Shanghai, Jiangsu et Guangdong (Chine) (ci-après dénommée « entité P-S-J-G [Chine] »), la proportion d'élèves arrivés en retard à l'école est de 20 points de pourcentage supérieurs dans les établissements défavorisés que dans ceux favorisés. Dans 23 systèmes éducatifs, les élèves qui fréquentent un établissement défavorisé sont plus susceptibles d'être arrivés en retard à l'école que ceux fréquentant un établissement favorisé ; la situation inverse ne se produit que dans 11 systèmes d'éducation, dont ceux de la Finlande, la Lettonie et la Pologne.

Il semble que le fait d'arriver en retard à l'école soit un problème concernant moins le milieu rural qu'urbain (voir le tableau II.3.6). Dans 23 systèmes éducatifs, notamment en Finlande, en Lettonie et en Pologne, les élèves en milieu rural étaient nettement plus susceptibles de déclarer être arrivés à l'heure à l'école lors des deux semaines précédant l'enquête PISA. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves des établissements publics étaient aussi susceptibles que ceux fréquentant les établissements privés d'indiquer être arrivés en retard à l'école pendant ladite période.

À l'exception de la Colombie, du Costa Rica, de la République dominicaine et de la Tunisie, dans l'ensemble des pays et économies participant à PISA 2015, le fait d'arriver en retard à l'école est corrélé de manière négative à la performance des élèves en sciences. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves étant arrivés en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant l'enquête PISA ont obtenu, lors des épreuves de sciences, un score inférieur de 27 points à celui des élèves n'ayant jamais été en retard, et de 23 points après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements (voir le tableau II.3.6).

### Comment l'absentéisme au sein d'un établissement est-il en corrélation avec l'absentéisme de chaque élève, la performance en sciences et le climat de discipline ?

De nombreuses études expliquent pourquoi les élèves manquent des opportunités d'apprentissage et dressent une liste de toutes les conséquences négatives que ce comportement peut avoir sur l'avenir des élèves (Baker, Sigmon et Nugent, 2001 ; Carroll, 2011 ; Juvonen, Espinoza et Knifsend, 2012 ; OCDE, 2016 ; Skinner et Pitzer, 2012). D'autres, tout aussi nombreuses, mesurent l'influence des pairs sur les comportements à risque, tels que le vandalisme et la consommation de tabac et de drogues illicites, et sur des résultats scolaires faibles (Card et Giuliano, 2013 ; Imberman,



Kugler et Sacerdote, 2012 ; Lundborg, 2006 ; Schneeweis et Winter-Ebmer, 2005). Cependant, très peu d'études sont axées sur les conséquences pour chaque élève de l'absentéisme des autres élèves au sein de l'établissement. Même si certaines ont démontré que lorsque des élèves manquent des opportunités d'apprentissage, d'autres au sein de l'établissement sont plus susceptibles d'en faire de même (Card et Giuliano, 2013 ; Duarte, Escario et Molina, 2011). Wilson et al. (2008) proposent d'autres pistes pour expliquer comment l'absentéisme de certains élèves peut nuire à tout un établissement, y compris l'expression d'un ressentiment parmi les élèves assidus, des cours perturbés et la frustration chez les enseignants. La présente section décrit la manière dont l'absentéisme de certains élèves est en corrélation avec la réussite scolaire des autres élèves de l'établissement et la probabilité que ces derniers aient de sécher les cours, ainsi qu'avec le climat de discipline dans les cours de sciences. Les résultats doivent être interprétés avec prudence : pour identifier les relations de cause à effet et isoler le facteur relatif à l'influence des pairs, il faut avoir à disposition d'autres types de données, une méthodologie de recherche spécifique ainsi que des analyses plus précises (Manski, 1993).

### **Quelle est la concentration de l'absentéisme entre les établissements ?**

Pour répondre à cette question, il suffit d'étudier la variation du taux d'absentéisme entre les divers établissements. Dans l'ensemble des pays et économies disposant de données à ce sujet, les élèves ayant séché une journée de classe au moins une fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA sont plus susceptibles de fréquenter certains établissements plutôt que d'autres (voir le graphique II.3.4). Les Émirats arabes unis, l'Estonie, la France et la Hongrie connaissent la plus forte concentration d'élèves ayant séché une journée de classe, tandis que Hong-Kong (Chine), l'Islande, le Luxembourg, le Monténégro et Singapour affichent la concentration la plus faible. À titre d'exemple, en Estonie, en moyenne 23 % des élèves ont séché une journée de classe dans les deux semaines précédant l'enquête PISA ; mais pas moins de 38 % des élèves qui ont agi ainsi fréquentaient l'établissement typique dans lequel les élèves ont séché une journée de classe.

### **Comment évoluent les résultats scolaires des élèves assidus lorsque d'autres font l'école buissonnière ?**

Les élèves qui sèchent les cours ont fréquemment besoin d'une aide supplémentaire, ce qui peut perturber l'enseignement, notamment celui des élèves travaillant en étroite collaboration avec les élèves absents à qui l'on demande souvent de les aider à rattraper leur retard (Wilson et al., 2008). C'est notamment pour ces raisons que ces absences peuvent nuire aux résultats scolaires non seulement de l'absentéiste mais également d'autres élèves fréquentant le même établissement.

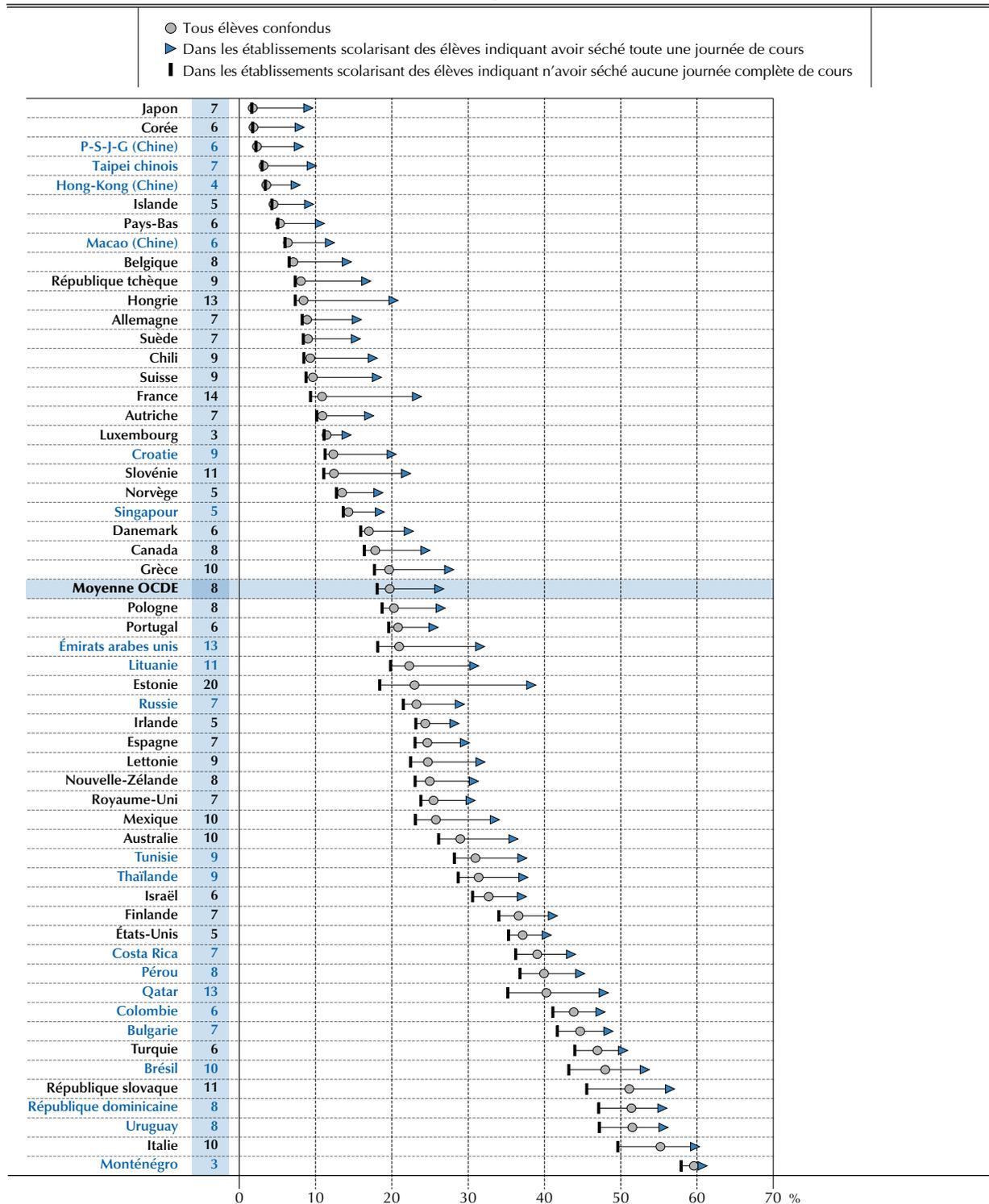
Le graphique II.3.5 montre que, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves obtiennent un score moins élevé aux épreuves de sciences de l'enquête PISA lorsque davantage de leurs pairs ont séché une journée entière de classe au moins une fois durant les deux semaines précédant l'enquête ; et ce, même après avoir pris en compte l'absentéisme éventuel de ces élèves ainsi que le statut socio-économique des élèves et des établissements. En prenant en considération les facteurs susmentionnés, on constate que dans 40 systèmes d'éducation ayant participé à l'enquête PISA, les élèves obtiennent un score moins élevé lorsqu'un plus grand nombre de leurs pairs ont séché une journée de classe. Par ailleurs, dans une telle situation, il n'existe aucun système dans lequel les élèves obtiennent un score supérieur en sciences.

### **Comment évolue le climat de discipline dans les cours de sciences lorsque des élèves font l'école buissonnière ?**

Selon les entretiens conduits par Wilson et al. (2008) dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire, certains élèves affirment que le climat de discipline dans l'établissement s'améliore lorsque les élèves perturbateurs sont absents (« d'une certaine façon, cela vous aide lorsqu'ils [les élèves perturbateurs] ne sont pas là »). Même si certains enseignants partagent ce point de vue, la majorité considère que l'absentéisme scolaire les démoralise et les culpabilise, augmente le ressentiment parmi les élèves assidus, et pourrait déstabiliser l'organisation de tout l'établissement (Wilson et al., 2008). Les résultats de l'enquête PISA 2015 (voir le graphique II.3.6) montrent, qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE et dans 33 systèmes d'éducation, les élèves ont déclaré connaître un meilleur climat de discipline lorsque davantage de leurs pairs vont régulièrement à l'école, après contrôle de l'absentéisme des répondants ainsi que du statut socio-économique des élèves et des établissements.

## Graphique II.3.4 ■ Concentration de l'absentéisme dans les établissements

Pourcentage d'élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA



Remarques : Les différences statistiquement significatives entre les établissements scolarisant des élèves indiquant n'avoir séché aucune journée complète de cours et ceux scolarisant des élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Par absentéisme, on entend le fait d'avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de l'ensemble des élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435672>

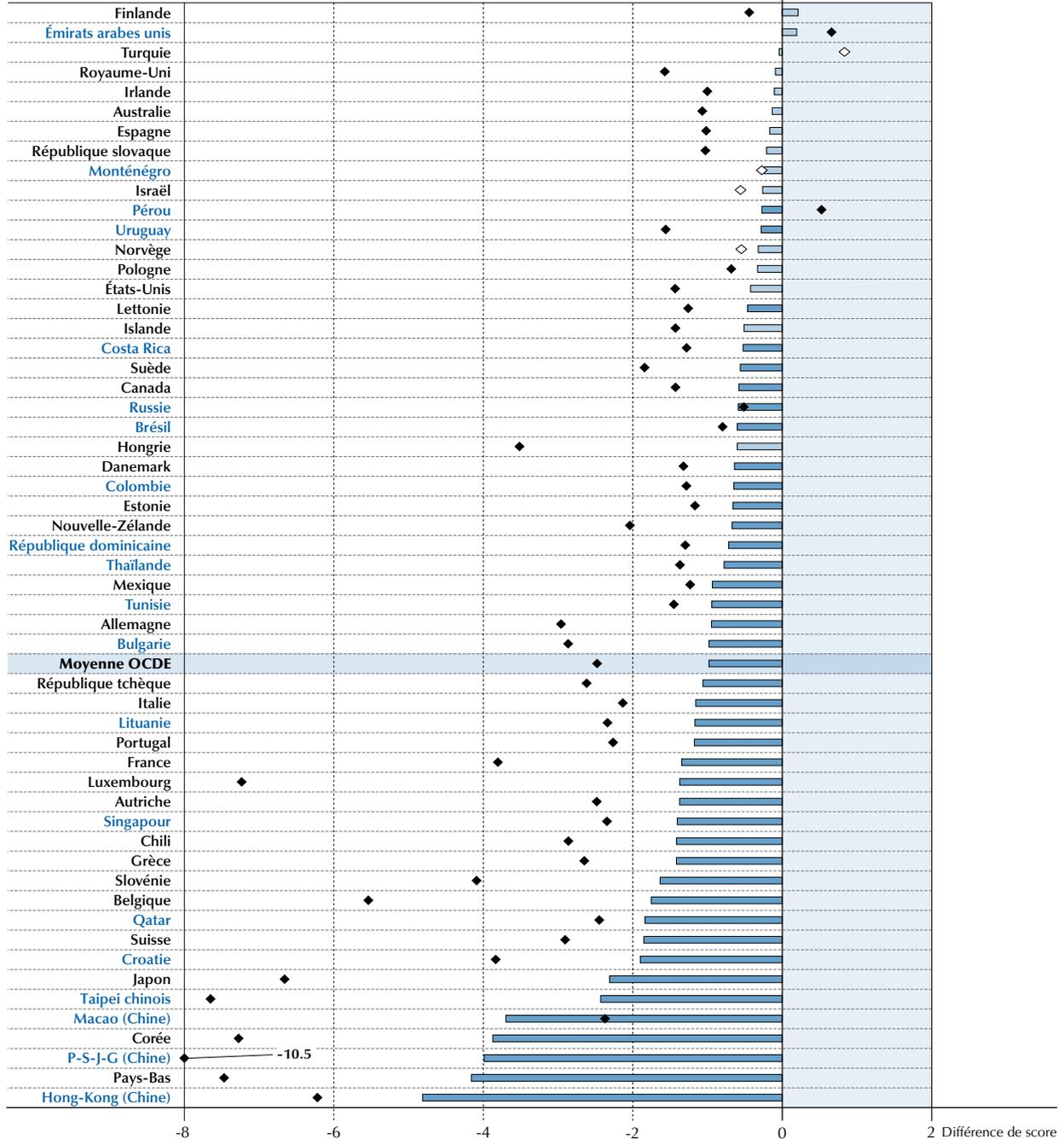


Graphique II.3.5 ■ Absentéisme des pairs et performance en sciences

◆ Avant contrôle de l'absentéisme du répondant, et du profil socio-économique des élèves et des établissements<sup>1</sup>  
 ■ Après contrôle de l'absentéisme du répondant, et du profil socio-économique des élèves et des établissements

Les élèves obtiennent un score inférieur en sciences lorsqu'un plus grand nombre de leurs pairs indiquent avoir séché toute une journée de cours

Les élèves obtiennent un score supérieur en sciences lorsqu'un plus grand nombre de leurs pairs indiquent avoir séché toute une journée de cours



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

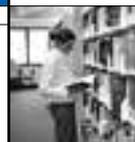
Par absentéisme, on entend le fait d'avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score, après contrôle de l'absentéisme du répondant et de l'indice SESC des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435685>





## CLIMAT DE DISCIPLINE

L'une des missions des enseignants consiste à créer dans leur classe un environnement propice à l'apprentissage. Pour ce faire, il faut avant toute chose éviter qu'il n'y ait du bruit et de l'agitation et s'assurer que les élèves peuvent écouter ce que dit l'enseignant (et les autres élèves) et se concentrer sur leur travail scolaire. Un apprentissage pertinent et manifeste est plus susceptible de se produire dans ces environnements d'apprentissage (Ma et Willms, 2004). L'enquête PISA a demandé aux élèves à quelle fréquence les situations suivantes se présentent durant leurs cours de sciences : « les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur » ; « il y a du bruit et de l'agitation » ; « le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment » ; « les élèves ne peuvent pas bien travailler » ; et « les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours ». Ces affirmations ont été combinées pour créer l'indice du climat de discipline, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1.

Dans les pays de l'OCDE, les problèmes de discipline les plus courants dans les cours de sciences (parmi ceux mentionnés dans le questionnaire « Élève ») surgissent lorsque les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant et lorsqu'il y a du bruit et de l'agitation dans la classe (voir le tableau II.3.10). Par exemple, près d'un élève sur trois a déclaré que l'un ou l'autre de ces deux problèmes se produisent à tous les cours de sciences ou presque ; 29 % des élèves ont également indiqué que l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment ; et un élève sur quatre ou moins a rapporté que, lors de chaque cours de sciences, les élèves ne peuvent pas bien travailler ou ne commencent à le faire que bien après le début du cours.

Selon les déclarations des élèves, il existe un meilleur climat de discipline dans les cours de sciences au sein des établissements favorisés que dans ceux défavorisés, ainsi qu'au sein des établissements privés par rapport aux établissements publics (voir le graphique II.3.7). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le climat de discipline est assez semblable entre les établissements situés en milieu urbain et en milieu rural. Cependant, par rapport à celui observé au milieu rural, le climat de discipline dans les établissements en milieu urbain est notablement plus positif en Australie, en Italie, au Qatar et en Suède, et plus négatif en Fédération de Russie (ci-après dénommée « Russie »), en Indonésie et en Slovénie (voir le tableau II.3.11).

À l'exception de la région Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après dénommée « région CABA [Argentine] ») et de la Corée, dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE, les élèves qui ont déclaré connaître un meilleur climat de discipline dans leurs cours de sciences obtiennent de meilleurs résultats en sciences, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le graphique II.3.7). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, chaque augmentation d'une unité de l'indice du climat de discipline dans les cours de sciences (équivalent à un écart-type) est corrélée à une hausse du score de 11 points dans les épreuves de sciences, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le tableau II.3.11).

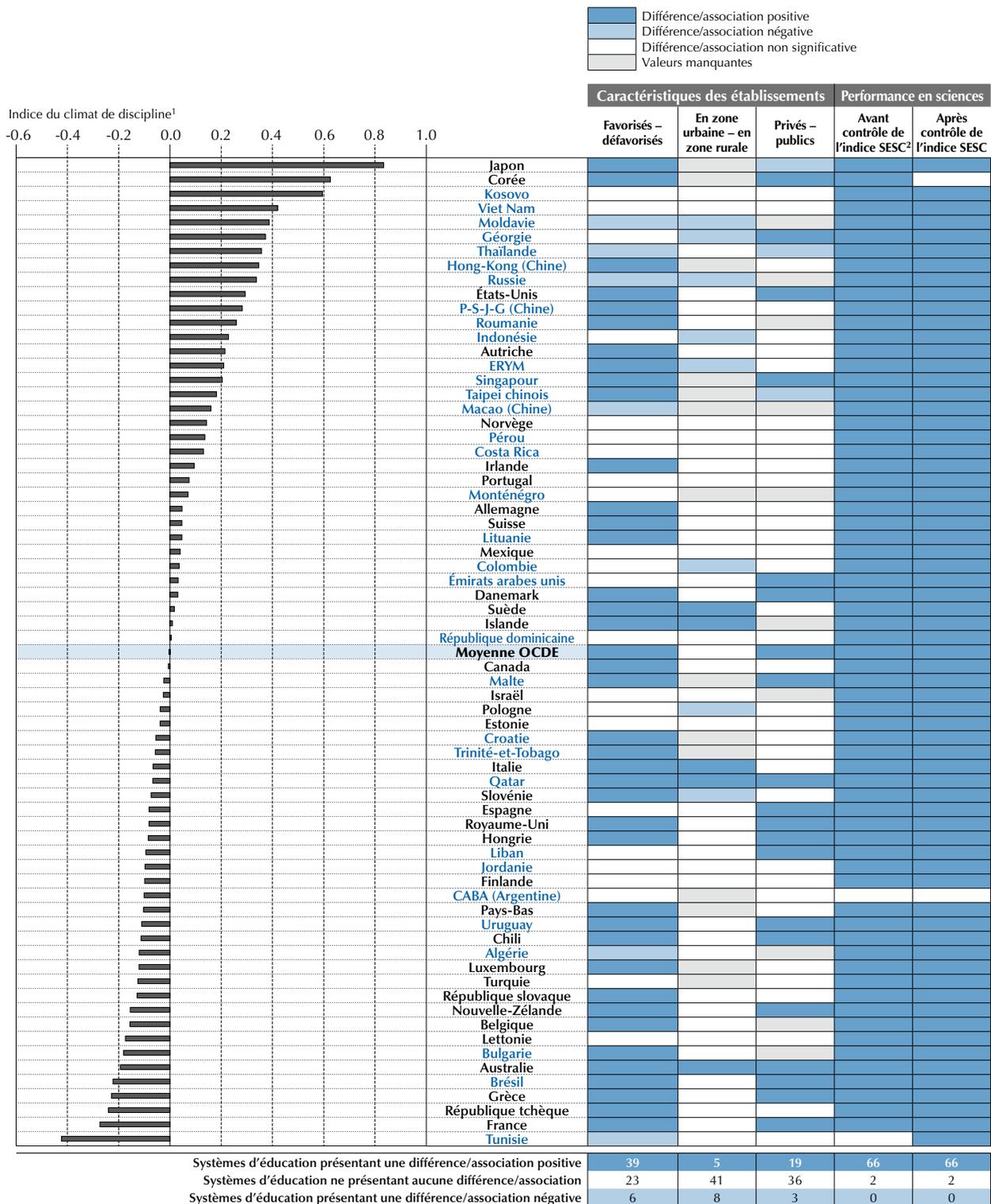
## Comportement des élèves et des enseignants affectant l'apprentissage

Afin d'examiner l'ampleur de l'impact du comportement des élèves sur l'apprentissage, l'enquête PISA a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure (« pas du tout », « très peu », « dans une certaine mesure » ou « beaucoup »), selon eux, l'apprentissage des élèves pâtit de comportements tels que : l'absentéisme des élèves, les élèves séchant des cours, le manque de respect des élèves envers les enseignants, la consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves, et les élèves menaçant ou brutalisant d'autres élèves. Ces réponses ont été combinées pour créer l'indice du comportement des élèves affectant l'apprentissage, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, les valeurs positives traduisent le fait que le chef d'établissement estime que le comportement des élèves affecte l'apprentissage dans une plus large mesure, et les valeurs négatives, que le comportement des élèves affecte l'apprentissage dans une moindre mesure. Il est probable que la réponse des chefs d'établissement à ces questions reflète à la fois la fréquence de ces phénomènes au sein de leur établissement et, dans ce cas, l'ampleur de l'impact sur l'apprentissage des élèves.

L'enquête PISA a également demandé aux chefs d'établissement dans quelle mesure ils estiment que les comportements des enseignants cités ci-dessous perturbent l'apprentissage dans leur établissement : un manque d'attention des enseignants aux besoins individuels des élèves, l'absentéisme des enseignants, la résistance au changement du personnel, la sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves et, enfin, le manque de préparation des enseignants pour donner cours. Ces réponses ont été combinées pour créer l'indice du comportement des enseignants affectant l'apprentissage, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, les valeurs positives reflètent le fait que le chef d'établissement estime que le comportement des enseignants affecte l'apprentissage dans une plus large mesure ; les valeurs négatives, que le comportement des enseignants affecte l'apprentissage dans une moindre mesure.

### Graphique II.3.7 ■ Indice du climat de discipline dans les cours de sciences, caractéristiques des établissements et performance en sciences

Résultats fondés sur les déclarations des élèves



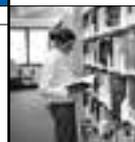
1. Plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus le climat de discipline est propice dans les cours de sciences.

2. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice du climat de discipline.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.11.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933435704>



Selon les chefs d'établissement, l'enseignement et l'apprentissage au sein de leur établissement sont organisés dans un environnement en grande partie positif. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, tandis qu'une proportion importante de chefs d'établissement a déclaré que les comportements des élèves et des enseignants décrits ci-dessus ne nuisent aucunement à l'apprentissage, un faible pourcentage a indiqué qu'au contraire ces facteurs ont un effet très négatif (voir les tableaux II.3.12 et II.3.17). Dans les pays de l'OCDE, le comportement (chez les élèves comme chez les enseignants) le plus souvent mentionné par les chefs d'établissement comme un facteur affectant considérablement l'apprentissage est l'absentéisme des élèves, qu'il s'agisse de cours ou de journées entières. La consommation d'alcool ou de drogues illégales étaient les réponses les moins fréquentes (voir le graphique II.3.8).

De fortes différences s'observent cependant parmi les pays et les économies ayant participé à l'enquête PISA (voir le tableau II.3.12). Au dire des chefs d'établissement, différents facteurs nuisent fortement à l'apprentissage : tandis qu'en Algérie, en Croatie, en Russie et en Tunisie, l'absentéisme des élèves est pointé du doigt, en Jordanie, dans l'entité P-S-J-G (Chine) et à Trinité-et-Tobago il s'agit davantage du manque de respect des élèves envers les enseignants. À Macao (Chine) et dans l'entité P-S-J-G (Chine) ainsi qu'en Russie, la consommation d'alcool et de drogues illégales touche plus de 15 % des élèves d'après les chefs d'établissement.

Si l'on considère les facteurs liés au comportement des enseignants, en Algérie, dans la région CABA (Argentine), au Chili, en Colombie, en Italie, dans l'entité P-S-J-G (Chine) et à Trinité-et-Tobago, plus de 10 % des élèves fréquentent un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que la résistance du personnel au changement entravait l'apprentissage ; et en Algérie, dans la région CABA (Argentine), au Chili, à Macao (Chine), dans l'entité P-S-J-G (Chine), en Russie, à Trinité-et-Tobago, en Tunisie et en Uruguay, l'absentéisme des enseignants affecte l'apprentissage dans les mêmes proportions (voir le tableau II.3.17).

Dans 48 systèmes d'éducation sur 68, les chefs d'établissements défavorisés sur le plan socio-économique étaient plus susceptibles que leurs homologues des établissements favorisés de déclarer que le comportement des élèves entravait l'apprentissage (voir le graphique II.3.9). Dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA, les chefs d'établissements publics ont fait part de davantage de problèmes liés aux élèves que ne l'ont fait leurs homologues d'établissements privés.

Quant au comportement des enseignants qui nuisent à l'apprentissage des élèves, les écarts les plus importants sont observés entre les établissements publics et privés. Dans 33 systèmes d'éducation sur 59, les chefs d'établissements publics ont déclaré davantage de problèmes liés aux enseignants affectant l'apprentissage des élèves que leurs homologues des établissements privés (voir le tableau II.3.20). À titre d'exemple, il existe au Brésil un écart supérieur à 1.5 point (ou écart-type) sur l'indice du comportement des enseignants affectant l'apprentissage entre les deux types d'établissements.

### **Évolution du comportement des élèves et enseignants**

Selon les chefs d'établissement, le comportement des élèves semble s'être détérioré entre 2012 et 2015 dans les pays de l'OCDE (voir le tableau II.3.14). Par exemple, entre 2012 et 2015, la proportion d'élèves fréquentant un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que l'absentéisme des élèves n'entrave en rien l'apprentissage a baissé de 3 points de pourcentage, et de plus de 15 points de pourcentage dans la région CABA (Argentine), aux Émirats arabes unis et en Roumanie. En 2015, les chefs d'établissements étaient plus enclins que leurs homologues en 2012 à déclarer que la consommation d'alcool et de drogues illicites chez les élèves affectait l'apprentissage. Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves fréquentant un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que ces problèmes ne nuisent en rien à l'apprentissage a baissé de 9 points de pourcentage sur ladite période ; dans la région CABA (Argentine), au Chili, en Norvège, en Tunisie et en Uruguay, cette proportion a chuté d'au moins 20 points de pourcentage.

Selon les chefs d'établissement, le comportement des enseignants s'est également détérioré entre 2012 et 2015 (voir le tableau II.3.19). Dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement en 2015 étaient plus enclins que leurs homologues en 2012 à déclarer que les facteurs suivants affectaient l'apprentissage : un manque d'attention des enseignants aux besoins individuels des élèves, l'absentéisme des enseignants, la résistance au changement du personnel, la sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves et enfin, le manque de préparation des enseignants pour donner cours. Toujours selon les chefs d'établissement, la prévalence de l'absentéisme des enseignants (le comportement susceptible d'être le plus problématique) a le plus fortement augmenté pendant cette période dans la région CABA (Argentine), en Irlande, en Israël, au Portugal, en Suisse et en Turquie.

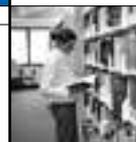
Graphique II.3.8 ■ **Comportements des élèves et des enseignants affectant l'apprentissage**  
*Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement*

	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où le chef d'établissement indique que les facteurs suivants affectent, « dans une certaine mesure » ou « beaucoup », l'apprentissage des élèves									
	L'absentéisme des élèves	Les élèves qui sèchent certains cours de la journée	Le manque de respect des élèves envers les enseignants	La consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves	Les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves	Les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves	L'absentéisme des enseignants	La résistance au changement du personnel	La sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves	Les enseignants qui ne sont pas assez bien préparés pour leurs cours
Tritité-et-Tobago	59	53	59	26	46	59	68	53	14	43
P-S-J-G (Chine)	42	44	46	36	38	56	39	56	30	55
Russie	65	71	44	22	24	41	27	36	29	37
Tunisie	82	55	29	17	27	26	64	43	28	20
Croatie	79	74	56	21	16	29	13	47	22	26
Pays-Bas	28	34	29	23	35	67	41	44	27	41
Bésil	61	56	45	21	17	36	33	44	15	29
Costa Rica	63	66	19	33	23	32	30	37	19	19
Jordanie	55	33	40	11	23	31	39	45	27	30
Uruguay	55	42	20	13	14	30	61	52	13	29
Algérie	58	32	34	7	11	30	37	32	29	34
France	46	31	18	25	9	28	22	50	27	20
Macao (Chine)	21	20	20	19	25	52	35	32	18	25
Colombie	50	27	23	16	16	28	20	44	23	12
CABA (Argentine)	49	37	6	13	7	19	44	53	18	11
Moldavie	63	38	33	8	21	14	11	30	16	22
Chili	18	22	21	22	14	28	35	42	23	29
Belgique	29	24	22	9	26	22	36	44	17	22
Kosovo	62	30	27	8	10	24	17	24	32	17
Monténégro	86	56	18	5	7	16	13	17	20	13
Canada	56	51	12	28	13	21	10	38	11	9
Italie	36	38	13	6	5	24	13	61	28	23
Portugal	41	53	31	8	7	24	11	48	10	8
États-Unis	46	31	18	19	14	28	17	33	15	13
Mexique	48	36	11	17	16	20	14	33	25	11
Bulgarie	33	46	29	16	19	17	17	18	14	18
Autriche	49	43	21	11	18	17	17	31	11	7
Slovénie	53	68	18	9	3	13	17	24	9	9
Norvège	20	23	22	2	12	46	35	36	7	16
Pérou	27	25	12	9	12	31	18	36	22	26
Finlande	44	32	33	4	23	25	16	27	3	6
Malte	10	11	36	7	34	39	16	29	17	14
Allemagne	23	19	20	10	20	22	40	34	11	10
Israël	49	42	19	4	1	19	33	16	11	13
Turquie	51	42	23	4	6	35	7	20	2	17
Australie	28	22	19	8	18	38	17	35	7	14
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>12</b>
Estonie	37	37	17	3	18	28	10	26	16	6
Suède	27	47	19	4	13	32	19	21	3	11
Nouvelle-Zélande	41	39	8	7	10	32	6	33	7	9
République slovaque	32	69	24	4	4	6	6	12	22	5
Irlande	51	15	12	16	12	18	11	28	10	8
République tchèque	24	59	29	5	7	9	13	19	10	4
Luxembourg	50	26	23	0	2	14	14	38	4	2
Espagne	27	26	26	3	8	17	4	37	15	11
Japon	14	11	18	1	5	23	9	38	26	29
Taipei chinois	11	12	17	9	12	27	7	36	18	20
Suisse	27	25	15	15	16	17	9	32	5	6
Émirats arabes unis	34	21	15	2	6	18	19	17	20	12
République dominicaine	18	24	27	5	17	22	3	18	18	11
Lettonie	44	36	28	5	7	9	5	13	12	4
Corée	24	20	33	14	8	16	2	13	20	10
Danemark	36	19	19	3	6	13	27	22	6	8
Roumanie	45	44	14	3	10	5	1	21	10	3
Thaïlande	27	29	16	9	6	14	4	9	27	10
Pologne	27	44	17	3	3	12	10	19	9	5
Islande	18	18	11	1	7	26	13	32	5	12
Hong-Kong (Chine)	8	4	17	0	4	35	10	38	15	13
Hongrie	23	24	22	10	6	20	7	14	13	5
Liban	20	12	17	6	12	12	13	21	17	13
ERYM	45	20	16	4	4	15	3	14	14	1
Géorgie	31	23	13	6	8	10	10	8	6	16
Grèce	26	21	15	5	5	7	7	19	10	6
Royaume-Uni	10	6	13	1	4	28	24	18	5	11
Albanie	23	12	11	2	4	6	8	14	21	7
Viet Nam	32	18	5	2	5	16	2	5	11	13
Singapour	9	5	6	1	9	26	3	20	15	11
Lituanie	26	14	7	2	6	11	2	9	3	4
Qatar	13	20	10	6	9	6	6	6	3	4
Indonésie	25	12	9	1	3	5	5	1	13	5

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où le chef d'établissement indique que ces facteurs affectent l'apprentissage des élèves (moyenne de 10 facteurs).

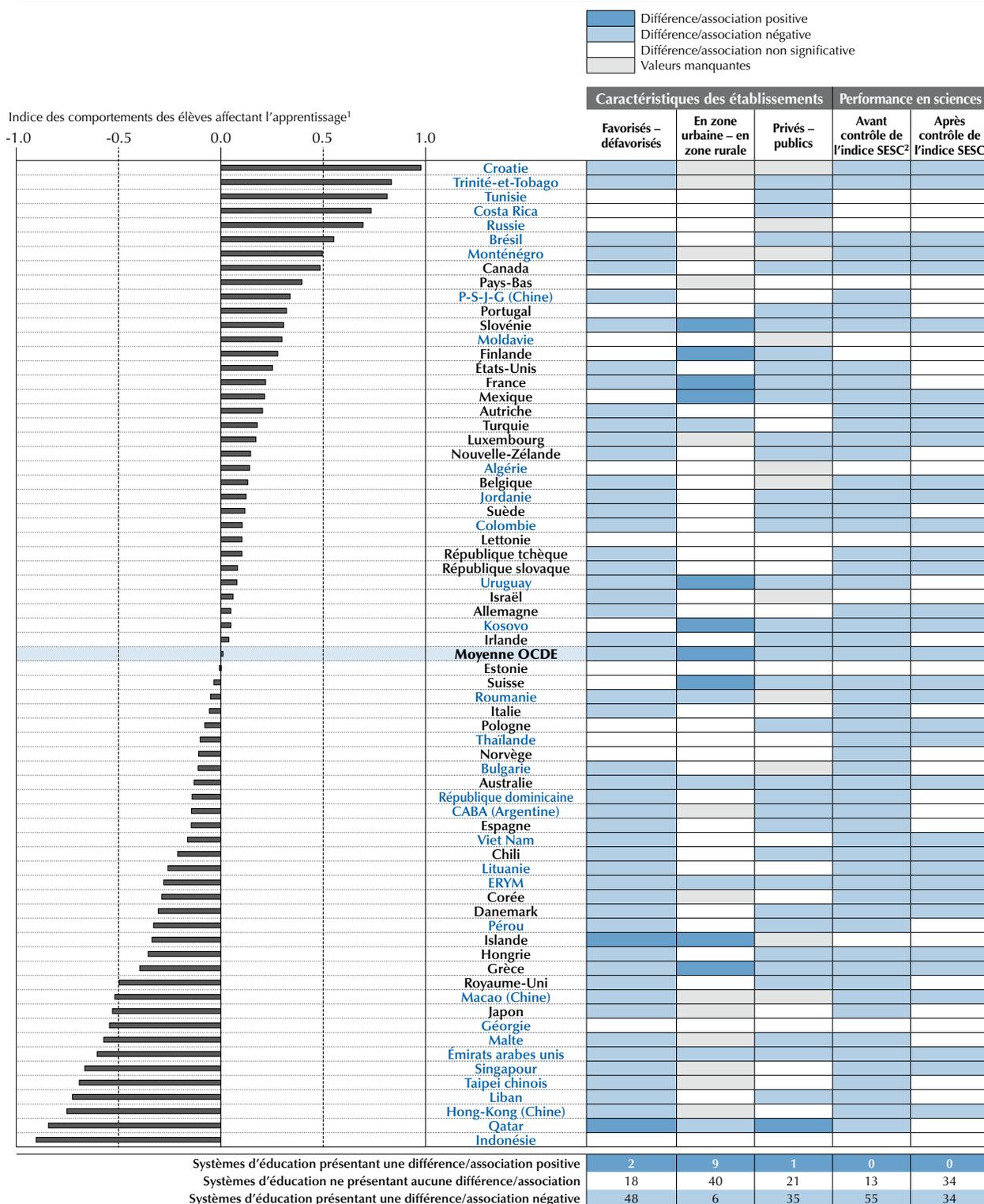
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.3.12 et II.3.17.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933435713>



Graphique II.3.9 ■ **Indice des comportements des élèves affectant l'apprentissage, caractéristiques des établissements et performance en sciences**

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement



1. Plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus le comportement des élèves affecte l'apprentissage.

2. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice des comportements des élèves affectant l'apprentissage.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.15.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435726>

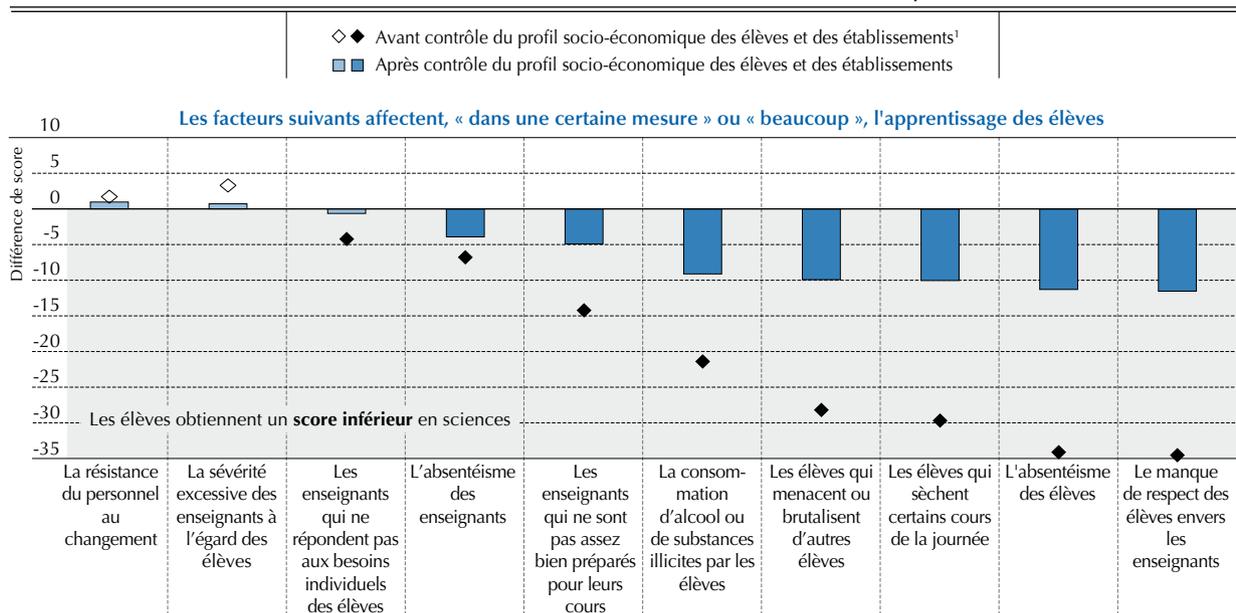
### Corrélation entre le comportement des élèves et enseignants affectant l'apprentissage et la performance en sciences des élèves

Dans 55 des 68 pays et économies ayant participé à l'enquête PISA, les élèves fréquentant un établissement dont le chef d'établissement a déclaré davantage de problèmes liés aux élèves affectant l'apprentissage obtiennent un score inférieur aux épreuves de sciences (voir le graphique II.3.9). Ceci se vérifie dans 34 pays/économies après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. En Belgique, au Luxembourg et à Trinité-et-Tobago, le score des élèves aux épreuves de sciences chute de plus de 40 points pour chaque augmentation d'une unité de l'indice du comportement des élèves affectant l'apprentissage, avant contrôle du statut socio-économique (voir le tableau II.3.15). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, lorsque les chefs d'établissements ont indiqué que le comportement des enseignants affecte l'apprentissage, les élèves accusent également un score moins élevé en sciences, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. Cette corrélation est constatée dans 20 systèmes d'éducation sur les 69 ayant participé à l'enquête PISA, et dans 10 systèmes après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le tableau II.3.20).

Les problèmes liés aux élèves signalés par les chefs d'établissement, comme l'absentéisme ou le harcèlement, sont plus nettement corrélés à leur performance en sciences que les problèmes liés aux enseignants, comme la résistance du personnel au changement ou l'absentéisme (voir le graphique II.3.10). Avant et après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, les éléments les plus négatifs corrélés avec la performance en sciences des élèves sont les suivants : le manque de respect des élèves envers les enseignants, puis l'absentéisme des élèves, des élèves sèchant les cours et des élèves menaçant ou harcelant d'autres élèves. En revanche, il n'existe aucune corrélation avec la performance des élèves lorsque les chefs d'établissement ont indiqué une résistance du personnel au changement ou une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves.

Graphique II.3.10 ■ **Comportements des élèves et des enseignants affectant l'apprentissage, et performance en sciences**

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement, moyenne OCDE



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

**Remarque :** Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

**Source :** OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.3.16 et II.3.21.

**StatLink** <http://dx.doi.org/10.1787/888933435730>

### Soutien des enseignants aux élèves

Si les élèves veulent tirer le meilleur parti des opportunités d'apprentissages qui leur sont offertes, ils ont besoin du soutien du personnel scolaire et notamment de leurs enseignants (Klem et Connell, 2004). Les élèves, y compris les plus vulnérables, font preuve d'attitudes plus positives et d'une plus grande motivation scolaire lorsque les enseignants s'intéressent vraiment à eux, les aident lorsqu'ils en ont besoin et leur permettent d'exprimer leurs opinions et de décider par eux-mêmes (Pitzer et Skinner, 2016 ; Ricard et Pelletier, 2016).

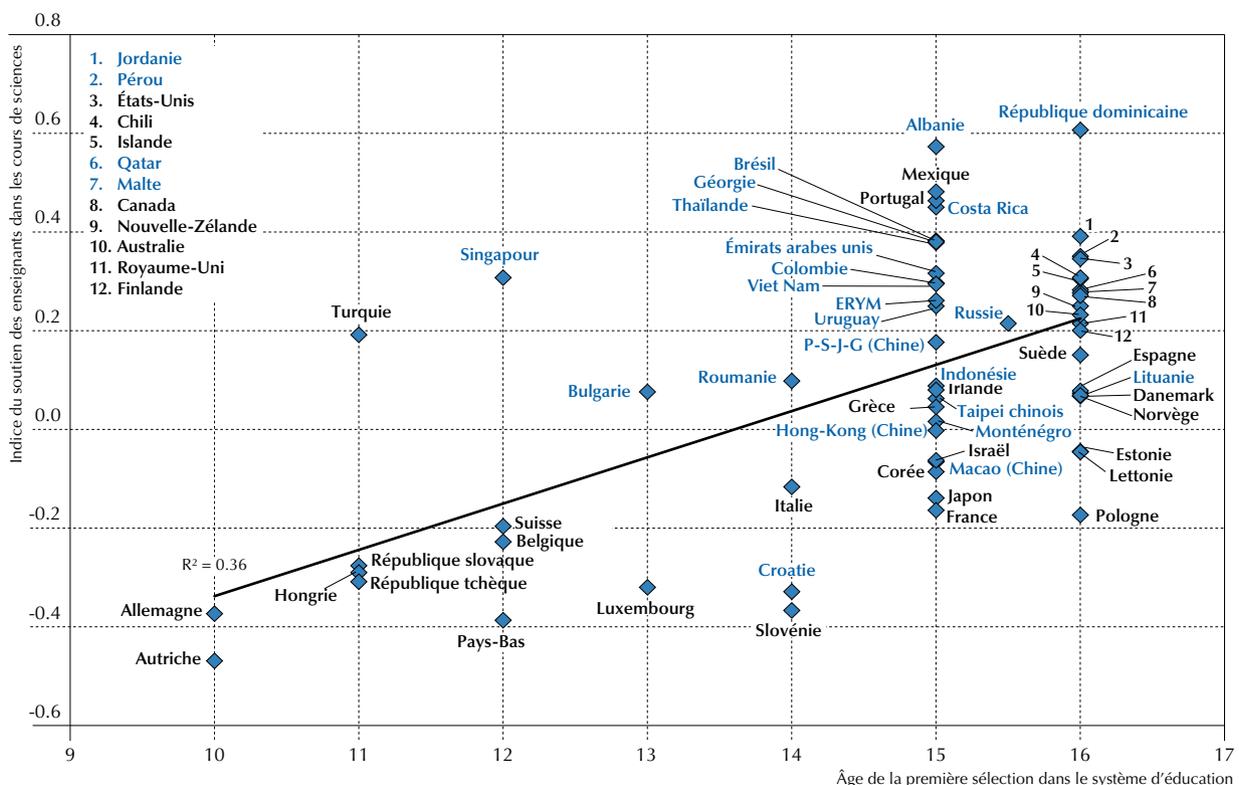


L'enquête PISA a demandé aux élèves à quelle fréquence (« à tous les cours », « à la plupart des cours », « à quelques cours » ou « jamais ou presque jamais ») leur professeur de sciences s'intéresse aux progrès de chaque élève ; apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin ; aide les élèves dans leur apprentissage ; continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris ; et donne aux élèves l'occasion d'exprimer leur opinion. Les réponses des élèves ont été combinées pour créer l'indice du soutien des enseignants en cours de sciences, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1. Des valeurs positives indiquent que les élèves ont conscience que leur professeur de sciences les soutient dans leur apprentissage.

En règle générale, les élèves sont optimistes quant au niveau de soutien qu'ils reçoivent de leur professeur de sciences. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de deux élèves sur trois ont répondu « à la plupart des cours » ou « à tous les cours » à chacune des cinq questions relatives au soutien des enseignants. Par exemple, en moyenne 38 % des élèves des pays de l'OCDE ont déclaré qu'à tous les cours, le professeur de sciences continue d'expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris ; et ils étaient 40 % à avoir indiqué que leur professeur apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin (voir le tableau II.3.22). C'est principalement en Albanie, au Costa Rica, au Kosovo, au Mexique, en Moldavie, au Portugal et en République dominicaine, que les élèves ont été les plus nombreux à déclarer que leurs enseignants les soutiennent. En revanche, parmi les pays où les élèves sont les moins nombreux à faire cette déclaration, on retrouve notamment les pays dont les systèmes d'éducation assurent une orientation précoce des élèves : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Croatie, la Hongrie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie et la Suisse (voir le tableau II.3.23).

Même si la différence de style de réponse implique que les comparaisons entre les pays doivent être interprétées avec prudence, ces résultats ne sont pas surprenants. La sélection d'élèves dans différents types d'établissements contribue à la création de classes plus homogènes, ce qui simplifie le fait d'enseigner à l'ensemble de la classe et qui permet à l'enseignant d'avoir moins à s'occuper des élèves de manière individuelle (« s'intéresse », « apporte une aide supplémentaire » ou « travaille avec les élèves »). Le graphique II.3.11 montre la manière dont une orientation précoce est corrélée à l'indice du soutien des enseignants en cours de sciences dans les différents systèmes d'éducation : plus la sélection de l'élève dans une filière distincte s'opère tardivement, plus important est le soutien que les élèves ont déclaré avoir reçu de leurs enseignants.

Graphique II.3.11 ■ **Âge de la première sélection dans le système d'éducation et indice du soutien des enseignants dans les cours de sciences**



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.3.23 et II.4.27.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435743>

Selon les déclarations des élèves, les enseignants dans les établissements défavorisés soutiennent plus souvent les élèves dans leur apprentissage que ne le font les enseignants dans les établissements favorisés ; il en va de même pour les enseignants dans les milieux ruraux par rapport aux milieux urbains, et les enseignants dans les établissements privés par opposition aux établissements publics (voir le graphique II.3.12). Les écarts les plus importants en faveur des établissements défavorisés s'observent en Bulgarie, en Israël, au Monténégro et en République slovaque tandis que ceux en faveur des établissements favorisés sont constatés en Australie, au Japon, dans l'entité P-S-J-G (Chine) et à Singapour (voir le tableau II.3.23). Les plus grandes différences, au bénéfice des établissements privés, sont observées au Brésil, dans l'ex-République yougoslave de Macédoine (ci-après dénommée « ERYM »), en Géorgie, en Italie et au Luxembourg.

Dans les pays de l'OCDE, le soutien des enseignants n'est pas associé à la performance des élèves en sciences avant contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements ; mais après contrôle, ce soutien devient, en moyenne, un facteur positif dans les pays de l'OCDE et dans 27 pays et économies (voir le graphique II.3.12). Les élèves défavorisés, qui nécessitent davantage de soutien de la part des enseignants, ont également tendance à obtenir un score plus faible dans les épreuves PISA ; c'est pourquoi, après contrôle du statut socio-économique, l'association entre le soutien des enseignants et la performance en sciences des élèves devient un facteur positif dans de nombreux systèmes d'éducation.

### ENGAGEMENT DES PARENTS

On attend souvent des parents qu'ils coopèrent avec les enseignants et les chefs d'établissement (Gunnarsson et al., 2009 ; Zhao et Akiba, 2009). Cette coopération peut prendre plusieurs formes : discussions entre les parents et les enfants de questions liées à l'éducation ; supervision par les parents des progrès scolaires de leurs enfants ; communication entre les parents et l'établissement ; et participation active des parents aux activités de l'établissement. Les deux premières formes d'engagement parental impliquent une interaction entre les parents et leurs enfants, alors que les deux dernières impliquent une interaction entre les parents et l'établissement (Ho et Willms, 1996). La présente section aborde seulement les pratiques qui nécessitent une interaction entre les parents et l'établissement.

L'implication des parents dans l'établissement leur permet d'obtenir des informations de première main sur les environnements d'apprentissage dans l'établissement, d'apprendre à s'y retrouver dans le système d'éducation, de démontrer à leur enfant l'importance de l'éducation et enfin, de contrôler le comportement de leur enfant à travers la mise en place de normes cohérentes (Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Lareau, 1996 ; Muller et Kerbow, 1993). Il ressort de précédentes études que l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant influence de manière positive ses résultats scolaires (Domina, 2005 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Hill et Craft, 2003 ; Miedel et Reynolds, 2000), même si ces effets reposent en grande partie sur la qualité de cette implication (Borgonovi et Montt, 2012).

L'engagement parental peut également contribuer au développement d'un tissu social dans l'établissement au sein duquel les élèves, les enseignants, les parents et le chef d'établissement partagent leurs idées et travaillent de concert, généralement en vue de créer des environnements d'apprentissage positifs. De précédentes études ont démontré que des rapports de coopération entre les enseignants, les élèves et leur famille peuvent améliorer la performance, notamment s'agissant des élèves défavorisés (Crosnoe, Johnson et Elder, 2004 ; Hughes et Kwok, 2007).

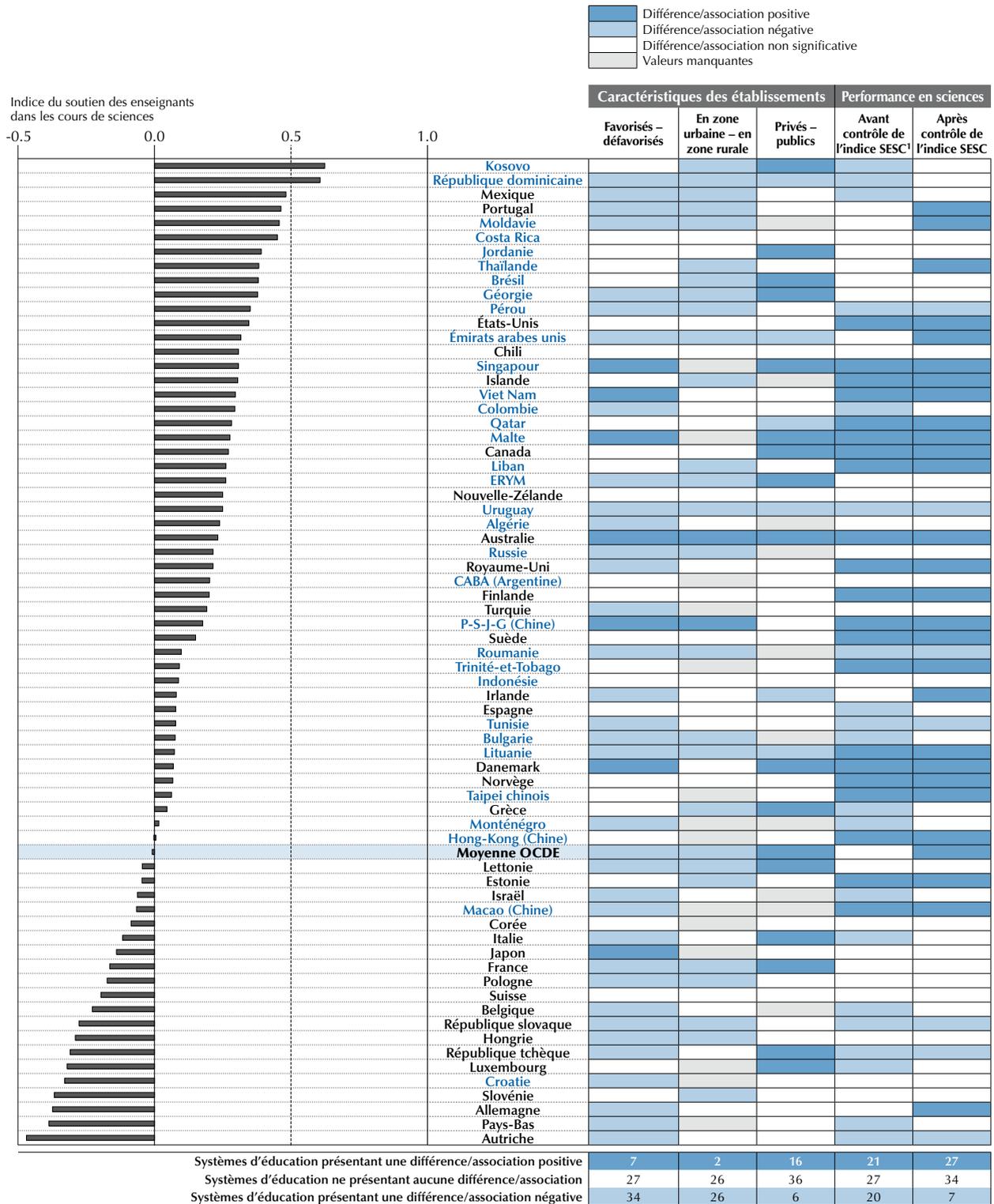
### Législation relative à l'engagement des parents

Lors de l'enquête PISA, les chefs d'établissement ont été invités à signaler l'existence de toute législation nationale, régionale ou locale qui prévoit l'implication des parents dans les activités de l'établissement. Dans les pays de l'OCDE, 70 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, dispose d'une telle législation. Comme l'on pouvait sans doute s'y attendre, les systèmes d'éducation diffèrent grandement les uns des autres (voir le tableau II.3.24). À titre d'exemple, le système d'éducation du Japon (où la question faisait uniquement référence aux législations locales et régionales) est le seul dans lequel presque aucun élève de 15 ans (8 %) ne fréquente un établissement qui, selon le chef d'établissement, dispose d'une législation relative à l'engagement des parents. De même, à Macao (Chine), dans l'entité P-S-J-G (Chine), en République slovaque et à Singapour, moins de trois élèves sur dix fréquentent un établissement dont le chef d'établissement a répondu « oui » à la question. Toutefois, dans une grande partie des systèmes d'éducation, la majorité des chefs d'établissement ont déclaré qu'une législation relative à l'engagement des parents dans les activités de l'établissement était en vigueur lors du déroulement de l'enquête PISA 2015. Par exemple, dans 34 pays et économies, plus de trois élèves sur quatre fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, est doté d'une telle législation. Ce chiffre pourrait même être plus élevé, étant donné que certains chefs d'établissement peuvent ne pas avoir connaissance de la législation en vigueur à ce sujet.



Graphique II.3.12 ■ **Indice du soutien des enseignants dans les cours de sciences, caractéristiques des établissements et performance en sciences**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves



1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice du soutien des enseignants dans les cours de sciences.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.23.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435756>

## Efforts des établissements envers l'engagement parental

Il est possible que certains parents ne s'impliquent pas dans l'établissement de leur enfant s'ils ne s'estiment pas les bienvenus ou ne se sentent pas invités à le faire (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Le simple fait d'expliquer aux parents la façon de s'impliquer davantage dans l'éducation de leur enfant peut, d'une part, conduire à un engagement parental plus important et, d'autre part, permettre aux élèves de tirer un meilleur parti des opportunités d'apprentissage qui leur sont offertes (Avvisati et al., 2014). Néanmoins, les enseignants sont parfois réticents à l'idée d'impliquer les parents. Certaines études ont révélé que les enseignants sont plus à l'aise dans la mise en place de partenariats dans lesquels tant les enseignants que les parents contribuent activement aux questions scolaires (lorsque le professionnalisme des enseignants et la responsabilisation des parents coexistent) ; mais qu'ils le sont beaucoup moins lorsqu'ils craignent que leur statut professionnel et leur crédibilité ne soient remis en cause (Addi-Racah et Ainhoren, 2009).

Dans l'enquête PISA, il a été demandé aux chefs d'établissement si les affirmations suivantes à propos de l'implication des parents s'appliquaient à leur établissement (possibilité de répondre « oui » ou « non ») : « l'ambiance conviviale et ouverte de notre établissement favorise l'implication des parents » ; « notre établissement a mis au point une communication bilatérale efficace entre l'établissement et les parents sur les programmes scolaires et les progrès des élèves » ; « cet établissement implique les parents dans ses prises de décision » ; et « notre établissement fournit des informations et des idées aux familles pour aider les élèves dans leurs devoirs à la maison et sur d'autres activités, décisions et projets concernant le programme ». Les quatre questions ont été combinées pour créer l'indice des efforts des établissements envers l'engagement parental. Une valeur de l'indice égale à 0 signifie que les chefs d'établissement ont répondu « non » aux quatre questions, et une valeur de 100 signifie qu'ils ont répondu « oui ».

Comme les chefs d'établissement ne pouvaient répondre que par « oui » ou « non » aux questions posées et que leurs réponses peuvent avoir été marquées par la désirabilité sociale (le fait d'apporter des réponses plus valorisées socialement), il n'est pas surprenant qu'ils aient eu tendance à répondre par l'affirmative aux questions portant sur leurs efforts en vue d'impliquer les parents dans les questions liées à l'établissement (voir le tableau II.3.26). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de neuf élèves sur dix fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, crée une ambiance conviviale et ouverte visant à favoriser l'implication des parents, et a mis au point une communication bilatérale efficace entre l'établissement et les parents sur les programmes scolaires et les progrès des élèves. Cependant, ils sont moins nombreux à avoir déclaré que les parents sont impliqués dans les prises de décision, probablement car cela implique de donner aux parents voix au chapitre dans les questions liées à l'établissement (responsabilisation des parents). Dans les pays de l'OCDE, trois élèves sur quatre fréquentent un établissement dans lequel, selon le chef d'établissement, les parents sont impliqués dans les prises de décision ; mais dans plusieurs pays et économies, et notamment dans la région CABA (Argentine), en Grèce, au Japon, à Macao (Chine), à Singapour, en Suisse, en Tunisie et en Uruguay, moins d'un élève sur deux fréquente un tel établissement.

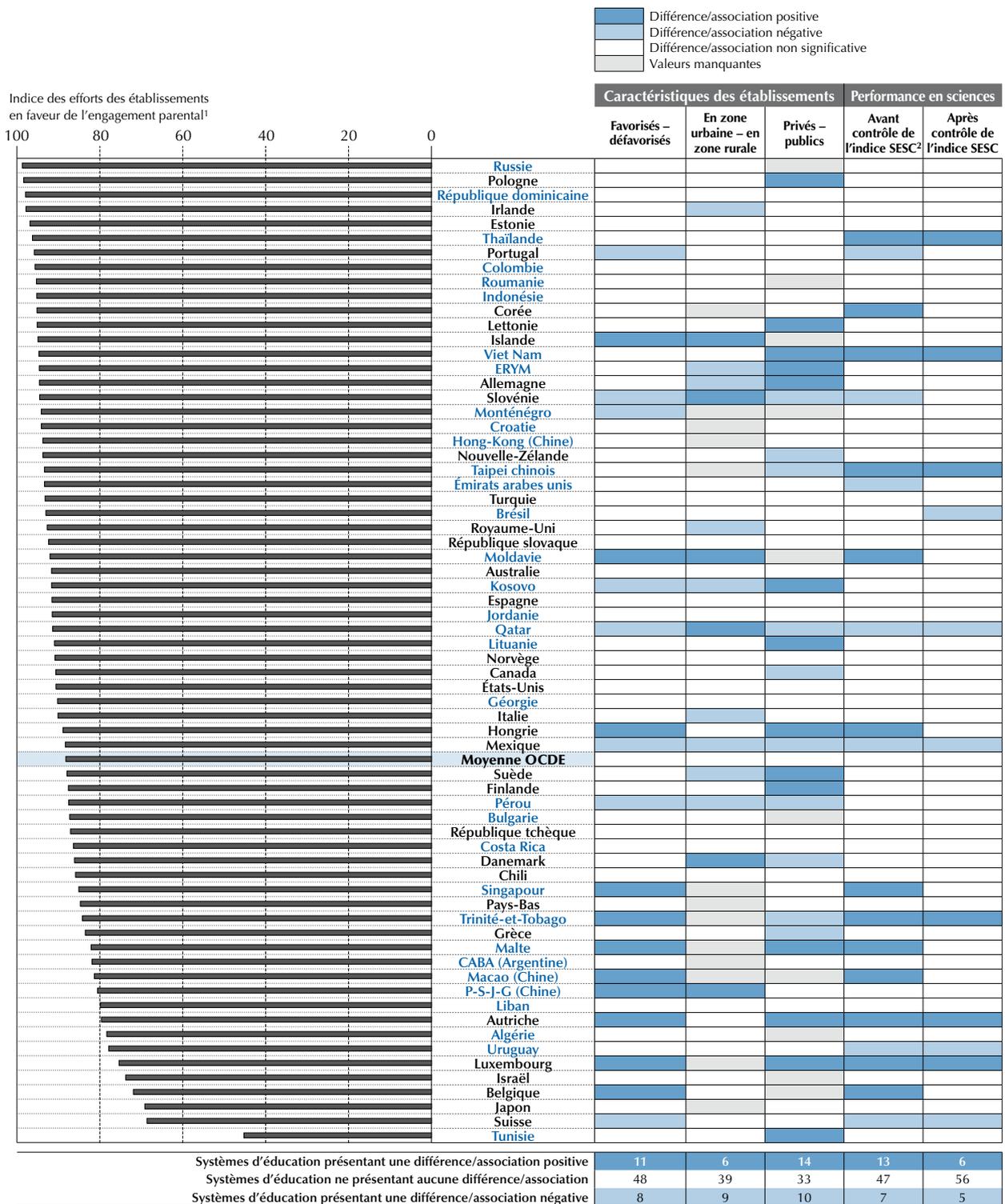
À nouveau, dans la mesure où les réponses des chefs d'établissement reflètent probablement, jusqu'à un certain point, la désirabilité sociale, peu de systèmes d'éducation enregistrent des différences entre les types d'établissements (voir le graphique II.3.13). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, il existe peu d'écart au niveau des efforts déployés par les établissements pour impliquer les parents entre les établissements favorisés et défavorisés, ni entre les établissements situés en milieu urbains et ruraux, ni entre les établissements publics et privés. Le degré de corrélation avec la performance des élèves est également faible, avant et après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements.

Lorsque l'on prend en compte uniquement la question de savoir si les parents sont invités à participer aux prises de décision dans l'établissement, tandis qu'il n'existe quasiment aucune différence au niveau du score en sciences en moyenne dans les pays de l'OCDE, de grandes disparités apparaissent au sein des systèmes d'éducation (voir le graphique II.3.14). Les élèves qui fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, les parents sont impliqués dans ses prises de décision, obtiennent un score inférieur de 53 points aux épreuves de sciences au Qatar, et de 19 points en Islande, après contrôle du statut socio-économique. À l'inverse, en Autriche, au Taipei chinois et au Viet Nam, les élèves qui fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, l'implication des parents est de mise, obtiennent un score supérieur d'au moins 20 points.



Graphique II.3.13 ■ Efforts des établissements en faveur de l'engagement parental, caractéristiques des établissements et performance en sciences

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement



1. L'indice des efforts des établissements en faveur de l'engagement parental correspond au pourcentage d'affirmations concernant l'engagement parental qui s'appliquent à l'établissement (voir la liste des affirmations dans le tableau II.3.26).

2. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

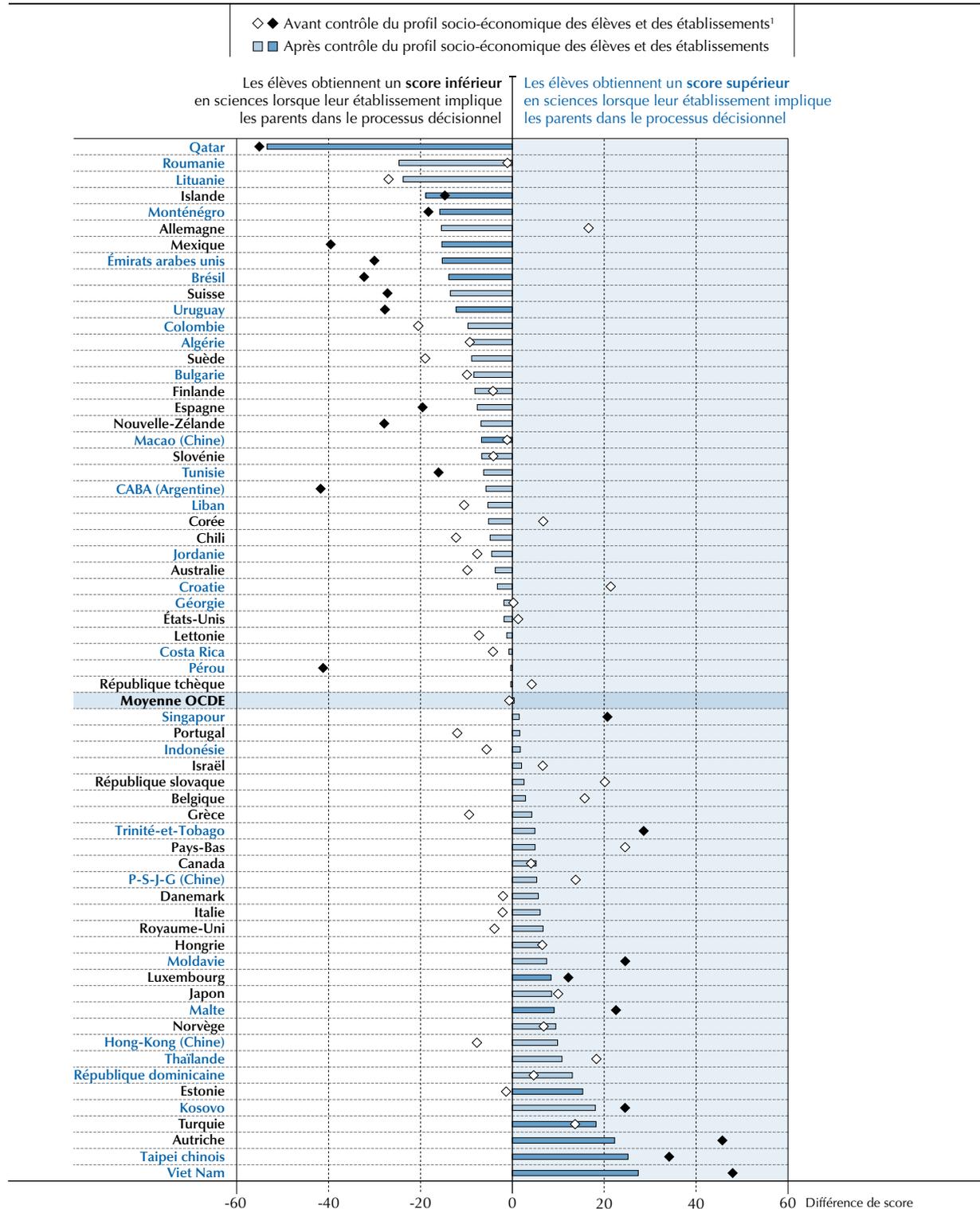
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice des efforts des établissements en faveur de l'engagement parental.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.27.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435768>

Graphique II.3.14 ■ Implication des parents dans les décisions de l'établissement et performance en sciences

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Remarque : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en sciences lorsque les élèves sont scolarisés dans un établissement impliquant les parents dans le processus décisionnel, après contrôle de l'indice SESC des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.28.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435775>



## Engagement des parents dans les activités de l'établissement

Lors de l'enquête PISA, les parents ont été invités à déclarer si, au cours de l'année scolaire écoulée, ils avaient pris part aux dix activités suivantes en rapport avec l'établissement de leur enfant (possibilité de répondre « oui », « non » ou « non prévu par l'établissement ») : « discuter du comportement de mon enfant avec un professeur, à ma demande » ; « discuter du comportement de mon enfant avec un professeur, à la demande de ce dernier » ; « discuter des progrès de mon enfant avec un professeur, à ma demande » ; « discuter des progrès de mon enfant avec l'un de ses professeurs, à la demande de ce dernier » ; « participer à des activités liées à la gestion de l'établissement » ; « me porter volontaire pour des tâches manuelles ou des activités parascolaires », « me porter volontaire pour participer à des activités scolaires » ; « assister à une réunion programmée ou à des conférences dans l'établissement » ; « échanger des idées avec les professeurs sur les stratégies pouvant aider mon enfant dans ses apprentissages et ses devoirs à la maison » ; et « échanger des idées avec les professeurs de mon enfant sur le rôle des parents, le soutien familial et développement de l'enfant ». Les réponses ont été combinées pour créer l'indice de l'engagement parental dans les activités en rapport avec l'établissement, qui correspond simplement au nombre de questions ou activités auxquelles les parents ont répondu « oui ». Les valeurs de cet indice se situent entre 0 et 10. Seuls 18 pays et économies ont distribué le questionnaire « Parents ».

En Belgique (communauté flamande), en Écosse (Royaume-Uni), en France, en Irlande et au Luxembourg, les parents ont déclaré avoir participé, en moyenne, à environ trois activités sur dix (voir le tableau II.3.31). En revanche, au Chili, en Géorgie et en République dominicaine, les parents ont indiqué qu'ils avaient pris part, en moyenne, à au moins cinq activités lors de l'année scolaire écoulée.

En moyenne, dans les systèmes d'éducation ayant distribué le questionnaire « Parents », les parents dont l'enfant fréquente un établissement défavorisé sur le plan socio-économique déclaraient avoir participé aux activités en rapport avec l'établissement plus que les parents d'enfants scolarisés dans un établissement favorisé (voir le graphique II.3.15). Les parents d'enfants qui fréquentent un établissement situé en milieu rural sont également davantage susceptibles d'avoir pris part aux dites activités que ceux d'enfants scolarisés en milieu urbain. Enfin, dans les pays de l'OCDE uniquement, il en va de même pour les parents dont les enfants fréquentent un établissement privé par rapport à un établissement public.

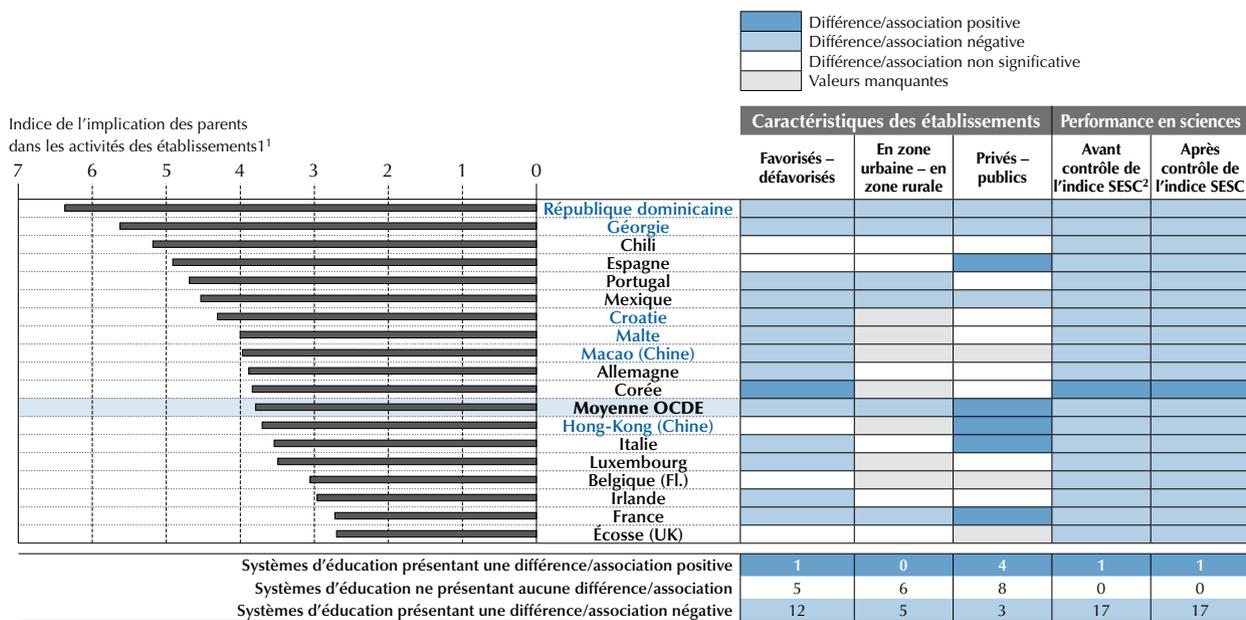
Il est intéressant de constater que, dans l'ensemble des systèmes d'éducation, à l'exception de celui de la Corée, les élèves dont les parents ont déclaré une participation accrue aux activités de l'établissement obtiennent un score moins élevé en sciences, avant et après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements. Lorsque l'on examine chacune des questions, dans les 18 systèmes d'éducation qui ont distribué le questionnaire « Parents », les corrélations les plus négatives avec la performance des élèves en sciences s'observent lorsque les parents ont rapporté avoir discuté des progrès ou du comportement de leur enfant avec un enseignant lors de l'année scolaire écoulée, après contrôle du climat de discipline de l'établissement et de son statut socio-économique. L'unique corrélation positive avec la performance en sciences des élèves est constatée quand les parents ont déclaré avoir assisté à une réunion programmée ou à des conférences adressées aux parents. En pareil cas, les élèves obtiennent un score supérieur de 10 points en sciences, après contrôle du statut socio-économique de l'établissement et de son climat de discipline (voir le graphique II.3.16).

Au vu de ces résultats, et en observant également les pays dans lesquels les parents avaient davantage participé aux activités de l'établissement de leur enfant, il semble que cette participation soit d'autant plus grande que la présence des parents s'avère nécessaire ; par exemple, dans des établissements où les problèmes des élèves (indiscipline, absentéisme ou désaffection) ne peuvent être résolus sans l'implication des parents (voir le Volume III pour une analyse plus approfondie sur la manière dont l'engagement parental peut influencer sur le bien-être des élèves). La participation aux activités de l'établissement demande, somme toute, une grande implication et beaucoup de temps de la part du personnel de l'établissement et des parents, et seuls des problèmes graves justifient une telle collaboration.

Il ne s'agit pas ici de minimiser la valeur de l'implication des parents. Bien au contraire, permettre cette implication peut s'avérer être la seule solution face à de graves problèmes de discipline au sein des établissements, et un engagement constructif des parents peut contribuer à la création d'environnements propices à l'apprentissage des élèves (Avvisati et al., 2014 ; Hill et Taylor, 2004 ; McNeal, 1999 ; Sui-Chu et Willms, 1996). Certaines études ont par ailleurs suggéré qu'un faible niveau d'engagement parental peut être révélateur de la confiance des parents envers les enseignants (Addi-Racah et Arviv-Elyashiv, 2008), ou d'un mode de gouvernance des établissements fondé sur le principe que les enseignants régissent l'enseignement et les parents interviennent en soutien ou encore, simplement du fait que les parents leur délèguent les responsabilités pédagogiques (Bauch et Goldring, 1998).

Graphique II.3.15 ■ **Indice de l'implication des parents dans les activités des établissements, caractéristiques des établissements et performance en sciences**

Résultats fondés sur les déclarations des parents



1. L'indice de l'implication des parents dans les activités des établissements correspond au nombre moyen d'activités de l'établissement auxquelles les parents indiquent avoir participé.

2. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Remarque : Seuls sont inclus les pays et économies ayant administré le questionnaire « Parents ».

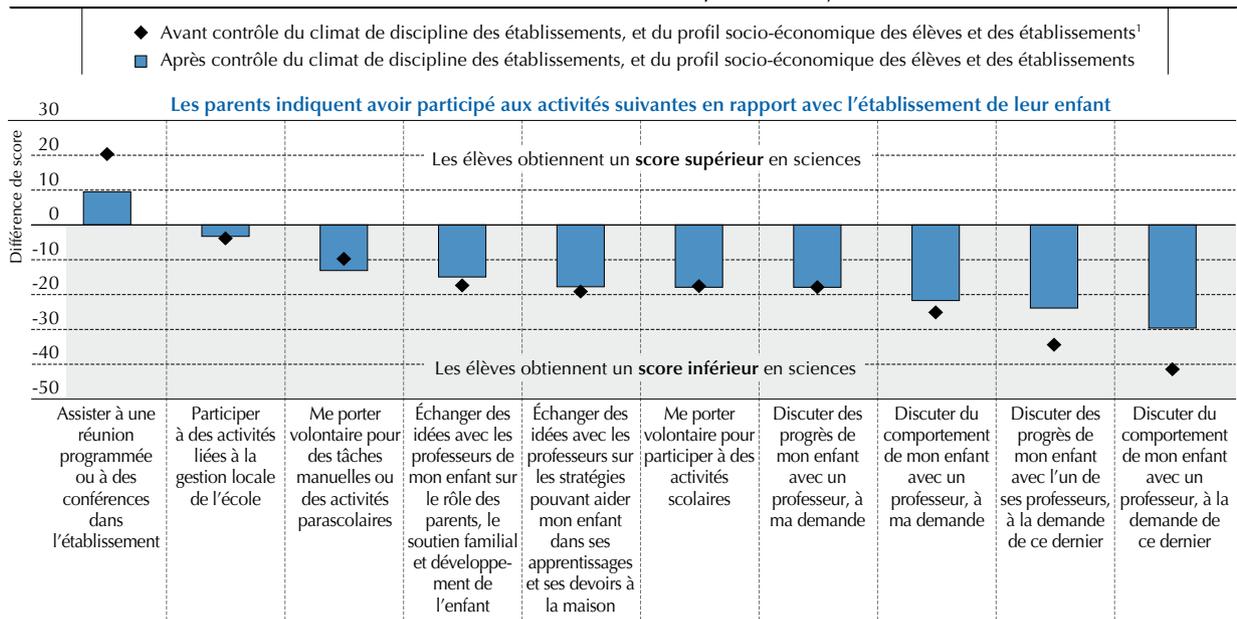
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice de l'implication des parents dans les activités des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.31.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435781>

Graphique II.3.16 ■ **Implication des parents dans les activités des établissements et performance en sciences**

Résultats fondés sur les déclarations des parents, moyenne OCDE



Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Remarque : Toutes les différences sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.32.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933435792>



### **Quel lien existe-il entre la législation relative à l'engagement parental, les efforts déployés par les établissements pour impliquer les parents dans les activités scolaires et l'implication réelle des parents ?**

Dans les systèmes d'éducation, des différences significatives apparaissent dans la manière dont les gouvernements et les établissements encouragent l'engagement parental sur les questions scolaires, et dans la manière dont les mesures prises sont en rapport avec l'implication réelle des parents. Tandis que l'engagement des parents est parfois spontané, ou qu'il « part de la base », en ce qu'il est principalement volontaire, dans d'autres cas, il est provoqué, ou effectué dans une « approche descendante », comme lorsqu'il fait suite à des programmes d'intervention mis en œuvre par les établissements ou les autorités en charge de l'éducation (Desforges et Abouchaar, 2003). Mais dans quelle mesure les gouvernements peuvent-ils inciter les établissements à promouvoir l'engagement des parents dans leurs activités ? Si l'enquête PISA ne permet pas de répondre directement à cette question, elle peut, en revanche, montrer la manière dont ces deux types d'engagements parentaux sont associés dans les systèmes d'éducation.

Dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement ont déclaré qu'ils déploient davantage d'efforts concernant l'engagement des parents dans les questions scolaires lorsque, parallèlement, ils ont signalé l'existence d'une législation nationale, régionale ou locale qui prévoit l'implication des parents dans les activités de l'établissement (voir le tableau II.3.25). À titre d'exemple, dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement étaient six fois plus enclins à déclarer que leur établissement impliquait les parents dans les décisions scolaires lorsqu'une telle législation était en vigueur.

Cependant, les parents étaient seulement légèrement plus susceptibles de convenir que l'établissement de leur enfant déployait des efforts pour les impliquer dans son éducation ou les faire participer à plus d'activités, lorsque l'établissement s'efforçait davantage de les impliquer (voir le tableau II.3.29). La corrélation entre les efforts déployés par l'établissement pour impliquer les parents et la façon dont ces derniers les perçoivent va toujours dans le sens attendu (davantage d'efforts déployés par les établissements sont associés au fait que les parents conviennent de cette réalité), mais demeure inférieure à 0.1 dans l'ensemble des systèmes d'éducation ayant distribué le questionnaire « Parents ». La corrélation entre les efforts des établissements pour impliquer les parents et l'engagement parental réel correspond également à ce qui était prévu, mais demeure toutefois sous la barre des 0.15 dans tous les systèmes d'éducation.

### **DIRECTION DES ÉTABLISSEMENTS**

Non seulement les chefs d'établissement s'occupent de la gestion des tâches administratives, telles que le budget, le recrutement du personnel et la planification de l'entretien des bâtiments scolaires, mais ils jouent également un rôle clé dans l'éducation en façonnant de manière active la culture de leur établissement (Barber, Whelan et Clark, 2010 ; Hallinger et Heck, 1998 ; Leithwood et Jantzi, 2006 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008). Les établissements les plus performants sont dirigés par des chefs d'établissements qui définissent les objectifs pédagogiques de leur établissement, les communiquent puis dégagent un consensus ; qui s'assurent que les programmes et l'enseignement dispensé visent à atteindre ces objectifs ; et qui encouragent des relations sociales saines au sein de la communauté scolaire (Branch, Hanushek et Rivkin, 2013 ; Grissom, Loeb et Master, 2013 ; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990 ; Murphy, 1990).

Les chefs d'établissement qui façonnent les environnements d'apprentissage effectuent souvent les actions suivantes :

- établir la mission et les objectifs de l'établissement
- déterminer et communiquer les normes d'apprentissage
- collaborer avec les enseignants en matière de programme, enseignement et évaluation
- planifier le développement professionnel
- promouvoir la collaboration entre les enseignants
- impliquer les enseignants dans les prises de décision
- encourager un climat positif au sein de l'établissement et contrôler les comportements perturbateurs
- planifier des activités scolaires qui aident les élèves à développer leurs aptitudes sociales et émotionnelles
- trouver des moyens d'impliquer les parents et la communauté locale dans la vie de l'établissement.

Le questionnaire « Établissement » est principalement axé sur la façon dont les chefs d'établissement mettent en œuvre des environnements d'apprentissage positifs en établissant des relations efficaces entre les enseignants et la direction. L'enquête PISA 2015 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer à quelle fréquence 13 actions et comportements liés à la gestion de leur établissement se sont produits au cours de l'année scolaire écoulée (« ce n'est pas arrivé »,

« 1 à 2 fois dans l'année », « 3 à 4 fois dans l'année », « une fois par mois », « une fois par semaine », ou « plus d'une fois par semaine ». Ces actions et comportements ont été combinés pour créer l'indice de la direction pédagogique ; ils sont également répartis de façon à créer quatre sous-indices de la direction pédagogique : programme, enseignement, développement professionnel et participation des enseignants<sup>3</sup>. Tous les indices ont été normalisés de sorte que la moyenne de l'OCDE soit égale à 0 et l'écart-type à 1. Certaines des réponses apportées par les chefs d'établissement peuvent être marquées par la désirabilité sociale, notamment celles portant sur les styles de direction que les personnes considèrent positifs. La surdéclaration devrait donc être prise en compte lors de l'interprétation des résultats.

La quasi-totalité des chefs d'établissement a déclaré effectuer l'ensemble des activités en matière de direction au moins une fois au cours de l'année écoulée (voir le tableau II.3.33). Dans les pays de l'OCDE, plus de neuf élèves sur dix fréquentent un établissement dans lequel le chef d'établissement avait effectué, au moins une fois par an, chacune des 13 activités en matière de gestion. Plus de 60 % des élèves fréquentent un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'au moins une fois par mois « [il/elle] complimente les enseignants dont les élèves participent activement aux activités d'apprentissage » (63 % des élèves fréquentent de tels établissements) ; « quand un professeur rencontre un problème dans sa classe, [il/elle prend] l'initiative d'en discuter avec elle/lui » (68 %) ; « [il/elle] donne au personnel enseignant la possibilité d'intervenir dans les décisions concernant l'établissement » (72 %) ; « [il/elle] incite les enseignants à instaurer une culture de l'établissement axée sur l'amélioration continue » (73 %) ; « quand un professeur évoque un problème en classe [ils] le [résolvent] ensemble » (78 %) ; ou « [il/elle est] attentif aux comportements qui risquent de perturber le travail en classe » (82 %). Se servir des résultats des élèves pour élaborer les objectifs pédagogiques de l'établissement et demander aux enseignants de participer à l'évaluation des pratiques de gestion représentent les activités de direction auxquelles les chefs d'établissement se livrent le moins souvent.

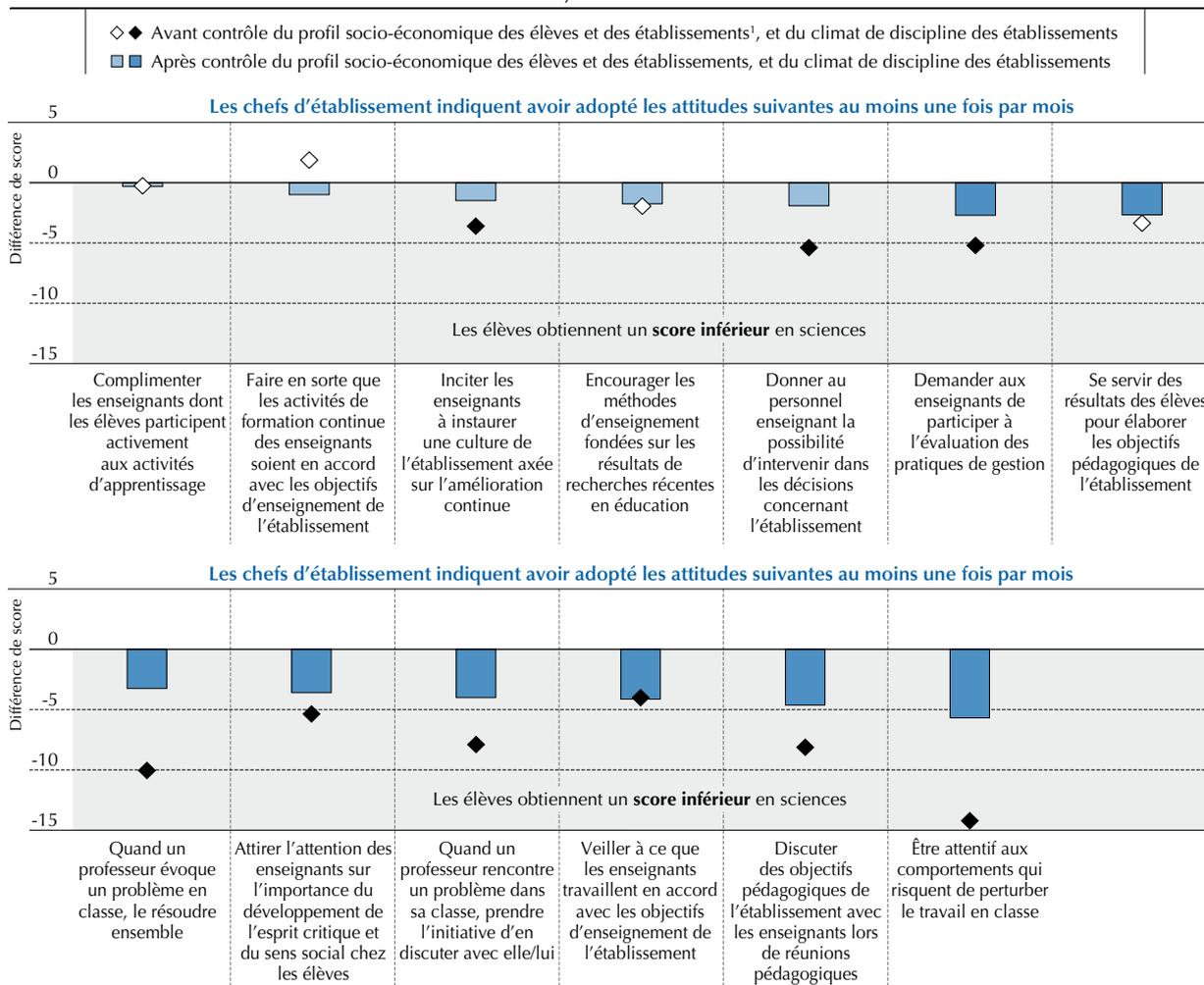
Au Brésil, aux États-Unis et au Royaume-Uni, les chefs d'établissement étaient les plus enclins à déclarer participer à des activités de direction pédagogique, à l'inverse de ceux à Hong-Kong (Chine), au Japon et en Suisse (voir le tableau II.3.36). En moyenne dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement des établissements publics et privés ont déclaré une direction pédagogique analogue, tandis que ceux des établissements défavorisés et situés en milieu urbain ont signalé un niveau de direction pédagogique quelque peu supérieur par rapport à ceux, respectivement, des établissements favorisés et en milieu rural. Des résultats équivalents sont également observés pour les quatre sous-indices de la direction pédagogique : direction en matière de programme, direction en matière d'enseignement, développement professionnel et participation des enseignants (voir les tableaux II.3.37 à II.3.40). Les activités de direction en matière de programme et d'enseignement semblent être plus répandues dans les établissements situés en milieu urbain, tandis que, selon les déclarations des chefs d'établissement, les activités liées au développement professionnel et à la participation des enseignants sont plus fréquentes dans les établissements défavorisés (et également dans les établissements situés en milieu rural s'agissant uniquement de la participation des enseignants).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les indices en matière de direction des établissements sont tous en relation négative avec la performance en sciences des élèves, après contrôle du statut socio-économique, même si cette corrélation négative n'est observée que dans un petit nombre de systèmes d'éducation (voir le tableau II.3.36). Lors de comparaisons au niveau de chaque question, et après contrôle du climat de discipline des établissements ainsi que du profil socio-économique des élèves et des établissements, il en ressort que la relation la plus négative avec la performance en sciences des élèves est constatée lorsque les chefs d'établissement ont déclaré être attentifs, au moins une fois par mois, aux comportements qui risquent de perturber le travail en classe (au lieu de moins d'une fois par mois) ; et la relation la moins négative est observée lorsque les chefs d'établissement ont déclaré qu'au moins une fois par mois ils complimentent les enseignants dont les élèves participent activement aux activités d'apprentissage (voir le graphique II.3.17). Ces résultats, et notamment les écarts au niveau des corrélations avec la performance en sciences des élèves avant et après contrôle du climat de discipline des établissements lorsque les questions font référence à des « problèmes » ou des « comportements perturbateurs », suggèrent que les chefs d'établissement peuvent (avoir besoin de) faire preuve de capacités de direction plus actives en cas de détérioration des environnements d'apprentissage et d'apparition de problèmes liés aux élèves.



Graphique II.3.17 ■ **Direction pédagogique et performance en sciences**

Moyenne OCDE



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

**Remarque :** Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

**Source :** OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.3.41.

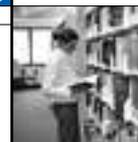
**StatLink** <http://dx.doi.org/10.1787/888933435807>

## Notes

1. Veuillez noter que malgré la mention dans ce chapitre de l'absentéisme des élèves, les questions dans l'enquête PISA font référence aussi bien aux absences autorisées qu'à celles non autorisées.
2. Pour un descriptif de la manière dont PISA définit les établissements favorisés ou défavorisés au niveau socio-économique, les établissements publics et privés, et les établissements urbains ou ruraux, voir les encadrés II.2.1, II.2.2 et II.2.3 dans le chapitre 2.
3. Le sous-indice de la direction en matière de programme comprend les affirmations suivantes : « Je me sers des résultats des élèves pour élaborer les objectifs pédagogiques de l'établissement » ; « Je fais en sorte que les activités de formation continue des enseignants soient en accord avec les objectifs d'enseignement de l'établissement » ; « Je veille à ce que les enseignants travaillent en accord avec les objectifs pédagogiques de l'établissement » ; et « Je discute des objectifs pédagogiques de l'établissement avec les enseignants lors de réunions collégiales ». Le sous-indice de la direction en matière d'enseignement comprend les affirmations suivantes : « J'encourage les méthodes d'enseignement fondées sur les résultats de recherches récentes en éducation » ; « Je complimente les enseignants dont les élèves participent activement aux activités d'apprentissage » ; et « J'attire l'attention des enseignants sur l'importance du développement de l'esprit critique et du sens social chez les élèves ». Le sous-indice du développement professionnel comprend les affirmations suivantes : « Quand un professeur rencontre un problème dans sa classe, je prends l'initiative d'en discuter avec lui » ; « Je suis attentif aux comportements qui risquent de perturber le travail en classe » ; et « Quand un professeur signale un problème rencontré en classe, nous cherchons une solution ensemble ». Le sous-indice de la participation des enseignants comprend les affirmations suivantes : « Je donne au personnel enseignant la possibilité d'intervenir dans les décisions concernant l'établissement » ; « J'incite les enseignants à instaurer une culture de l'établissement axée sur l'amélioration continue » ; et « Je demande aux enseignants de participer à l'évaluation des pratiques de gestion ».

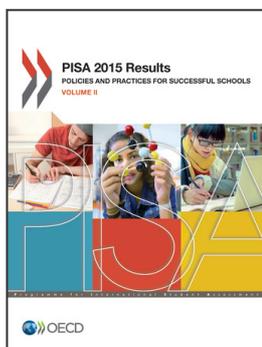
## Références

- Addi-Racah, A. et R. Ainhoren** (2009), « School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools », *Teaching and Teacher Education*, Elsevier Ltd, Londres, vol. 25/6, pp. 805-813, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.006>.
- Addi-Racah, A. et R. Arviv-Elyashiv** (2008), « Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective », *Urban Education*, vol. 43/3, pp. 394-415, <http://dx.doi.org/10.1177/0042085907305037>.
- Avvisati, F. et al.** (2014), « Getting parents involved: A field experiment in deprived schools », *The Review of Economic Studies*, Oxford University Press, Oxford, vol. 81/1, pp. 57-83, <http://dx.doi.org/10.1093/restud/rdt027>.
- Baker, M.L., J.N. Sigmon et M.E. Nugent** (2001), « Truancy reduction: Keeping students in school », *Juvenile Justice Bulletin*, US Department of Justice.
- Barber, B.L., M.R. Stone et J.S. Eccles** (2010), « Protect, prepare, support, and engage », in *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*, Routledge, New York, NY, pp. 336-378, <http://dx.doi.org/10.4324/9780203874844.ch23>.
- Barber, M., F. Whelan et M. Clark** (2010), « Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future », McKinsey and Company, Londres.
- Bauch, P.A. et E.B. Goldring** (1998), « Parent-teacher participation in the context of school governance », *Peabody Journal of Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Londres, vol. 73/1, pp. 15-35, <http://dx.doi.org/10.1080/01619569809538875>.
- Borgonovi, F. et G. Montt** (2012), « Parental involvement in selected PISA countries and economies », *Documents de Travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 73, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>.
- Branch, G.F., E.A. Hanushek et S.G. Rivkin, S** (2013), « School leaders matter: Measuring the impact of effective principals », *Education Next*, vol. 13/1, pp. 62-69.
- Card, D. et L. Giuliano** (2013), « Peer effects and multiple equilibria in the risky behavior of friends », *Review of Economics and Statistics*, vol. 95/4, pp. 1130-1149, [http://dx.doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00340](http://dx.doi.org/10.1162/rest_a_00340).
- Carroll, H.C.M.** (2011), « The peer relationships of primary school pupils with poor attendance records », *Educational Studies*, vol. 37/2, pp. 197-206, <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.510240>.
- Cooper, P.** (2002), *Effective Schools for Disaffected Students: Integration and Segregation*, Routledge, Londres, .
- Crosnoe, R., M.K. Johnson et G.H. Elder** (2004), « Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships », *Sociology of education*, vol. 77/1, pp. 60-81, <http://dx.doi.org/10.1177/003804070407700103>.
- Desforges, C. et A. Abouchaar** (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, Department for Education and Skills, Nottingham.



- Domina, T.** (2005), « Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parent involvement in elementary school », *Sociology of Education*, vol. 78/3, pp. 233-249, <http://dx.doi.org/10.1177/003804070507800303>.
- Duarte, R., J.J. Escario et J.A. Molina** (2011), « Peer effects, unobserved factors and risk behaviours in adolescence », *Revista de Economía Aplicada*, vol. 55/19, pp. 125-151.
- Engeström, Y.** (2009), « From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning », *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, vol. 2, pp. 17-33.
- Fraser, B.** (2015), « Classroom learning environments », in *Encyclopedia of Science Education*, Springer, Pays-Bas, pp. 154-157.
- Gislason, N.** (2010), « Architectural design and the learning environment: A framework for school design research », *Learning Environments Research*, Springer, Pays-Bas, vol. 13/2, pp. 127-145, <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-010-9071-x>.
- Grissom, J.A., S. Loeb et B. Master** (2013), « Effective instructional time use for school leaders longitudinal evidence from observations of principals », *Educational Researcher*, vol. 42/8, pp. 433-444, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x13510020>.
- Grolnick, W.S. et M.L. Slowiaczek** (1994), « Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model », *Child Development*, vol. 65/1, pp. 237-252, <http://dx.doi.org/10.2307/1131378>.
- Gunnarsson, V. et al.** (2009), « Does local school control raise student outcomes? Evidence on the roles of school autonomy and parental participation », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 58/1, pp. 25-52, <http://dx.doi.org/10.1086/605209>.
- Hallfors, D. et al.** (2002), « Truancy, grade point average, and sexual activity: A meta-analysis of risk indicators for youth substance use », *Journal of School Health*, vol. 72/5, pp. 205-211, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06548.x>.
- Hallinger, P. et R.H. Heck** (1998), « Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9/2, pp. 157-191, <http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>.
- Heck, R.H., T.J. Larsen et G.A. Marcoulides** (1990), « Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model », *Educational Administration Quarterly*, vol. 26/2, pp. 94-125, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x9002600202>.
- Henry, K.L. et D.H. Huizinga** (2007), « Truancy's effect on the onset of drug use among urban adolescents placed at risk », *Journal of Adolescent Health*, Elsevier Ltd. Londres, Royaume-Uni, vol. 40/4, pp. 358-359, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.138>.
- Hill, N.E. et S.A. Craft** (2003), « Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95/1, pp. 74-83, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>.
- Hill, N. et L. Taylor** (2004), « Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13/4, pp. 161-164, <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>.
- Ho, E.S. et J.D. Willms** (1996), « Effects of parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education*, American Sociological Association, vol. 69/2, pp. 126-141, <http://dx.doi.org/10.2307/2112802>.
- Hoover-Dempsey, K.V. et H.M. Sandler** (1997), « Why do parents become involved in their children's education? » *Review of Educational Research*, vol. 67/1, pp. 3-42, <http://dx.doi.org/10.2307/1170618>.
- Hughes, J. et O.M. Kwok** (2007), « Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99/1, p. 39, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>.
- Imberman, S.A., A.D. Kugler et B.I. Sacerdote** (2012), « Katrina's children: Evidence on the structure of peer effects from hurricane evacuees », *The American Economic Review*, vol. 102/5, pp. 2048-2082, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.5.2048>.
- Jennings, P.A. et M.T. Greenberg** (2009), « The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes », *Review of Educational Research*, vol. 79/1, pp. 491-525, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Juvonen, J., G. Espinoza et C. Knifsend** (2012), « The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement », in *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, États-Unis, pp. 387-401, [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_18](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18).
- Klem, A.M. et J.P. Connell** (2004), « Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement », *Journal of School Health*, vol. 74/7, pp. 262-273, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.
- Lareau, A.** (1996), « Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis », *Family-school Links: How do They Affect Educational Outcomes?* Routledge, New York, NY, et Londres, p. 64.
- Leithwood, K. et D. Jantzi** (2006), « Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17/2, pp. 201-227, <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600565829>.
- Lundborg, P.** (2006), « Having the wrong friends? Peer effects in adolescent substance use », *Journal of Health Economics*, vol. 25/2, pp. 214-233, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhealeco.2005.02.001>.

- Ma, X. et J.D. Willms (2004), « School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement », *The Alberta Journal of Education Research*, vol. 50, pp. 169-188, <http://hdl.handle.net/10515/sy5xw4832>.
- Manski, C.F. (1993), « Identification of endogenous social effects: The reflection problem », *The Review of Economic Studies*, vol. 60/3, pp. 531-542, <http://dx.doi.org/10.2307/2298123>.
- McNeal, R.B. (1999), « Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out », *Social Forces*, vol. 78/1, pp. 117-144, <http://dx.doi.org/10.2307/3005792>.
- Miedel, W.T. et A.J. Reynolds (2000), « Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? », *Journal of School Psychology*, vol. 37/4, pp. 379-402, [http://dx.doi.org/10.1016/s0022-4405\(99\)00023-0](http://dx.doi.org/10.1016/s0022-4405(99)00023-0).
- Muller, C. et D. Kerbow (1993), « Parent involvement in the home, school, and community », in B. Schneider, J. Coleman (éds.), *Parents, their Children, and Schools*, Westview, Boulder, CO.
- Murphy, J. (1990), « Principal instructional leadership », *Advances in Educational Administration: Changing Perspectives on the School*, vol. 1, part B, pp. 163-200.
- OCDE (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.
- Office for Standards in Education (2001), *Improving Attendance and Behaviour in Secondary Schools*, OFSTED, Londres.
- Picus, L.O. et al. (2005), « Understanding the relationship between student achievement and the quality of educational facilities: Evidence from Wyoming », *Peabody Journal of Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Londres, vol. 80/3, pp. 71-95, [http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje8003\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje8003_5).
- Pitzer, J. et E. Skinner (2017), « Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 41/1, pp. 15-29.
- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Ricard, N.C. et L.G. Pelletier (2016), « Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 44-45, pp. 32-40, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>.
- Sammons, P. (1999), *School effectiveness*, Swets and Zeitlinger Publishers, Lisse, Pays-Bas.
- Scheerens, J. et R.J. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.
- Schneeweiss, N. et R. Winter-Ebmer (2005), « Peer effects in Austrian schools », discussion paper n° 0502, Department of Economics, université Johannes Kepler de Linz.
- Skinner, E.A. et J.R. Pitzer (2012), « Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience », in *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, États-Unis, pp. 21-44, [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2).
- Sui-Chu, E.H. et J.D. Willms (1996), « Effects of parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education*, vol. 69/2, pp. 126-141, <http://dx.doi.org/10.2307/2112802>.
- Taylor, B.M., M. Pressley et P.D. Pearson (2002), « Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement », *Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers*, Routledge, New York, NY, et Londres, pp. 361-374.
- Thapa, A. et al. (2013), « A review of school climate research », *Review of Educational Research*, vol. 83/3, pp. 357-385, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Twemlow, S.W. et al. (2001), « Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence », *American Journal of Psychiatry*, vol. 158/5, pp. 808-810, <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.158.5.808>.
- Valeski, T.N. et D.J. Stipek (2001), « Young children's feelings about school », *Child Development*, vol. 72/4, pp. 1198-1213, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00342>.
- Wilson, V. et al. (2008), « Bunking off: The impact of truancy on pupils and teachers », *British Educational Research Journal*, vol. 34/1, pp. 1-17, <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701492191>.
- Zhao, H. et M. Akiba (2009), « School expectations for parental involvement and student mathematics achievement: A comparative study of middle schools in the US and South Korea », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39/3, pp. 411-428, <http://dx.doi.org/10.1080/03057920701603347>.



Extrait de :

## PISA 2015 Results (Volume II)

Policies and Practices for Successful Schools

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2017), « Les environnements d'apprentissage dans les établissements d'enseignement », dans *PISA 2015 Results (Volume II) : Policies and Practices for Successful Schools*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264267558-7-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](mailto: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](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).