



5

## Attitudes des élèves à l'égard de la collaboration

Ce chapitre décrit les réponses au questionnaire « Élèves », qui les interrogeait sur huit facettes de leurs attitudes à l'égard de la collaboration. Il examine ensuite les différences d'attitudes entre plusieurs groupes d'élèves, et la relation entre les attitudes à l'égard de la collaboration et d'autres attitudes vis-à-vis de l'apprentissage et de l'école présentées dans les *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves* (OCDE, 2017). Il se conclut par l'analyse de la relation entre les attitudes à l'égard de la collaboration et la performance à l'évaluation PISA 2015 de la résolution collaborative de problèmes.



Les élèves aiment-ils travailler avec leurs pairs ? Sont-ils bien à l'écoute des autres ? S'il est vrai qu'ils seront de plus en plus amenés à collaborer et coopérer avec les autres pour atteindre les objectifs de leur vie professionnelle et privée, l'école peut alors les aider à développer non seulement les compétences interpersonnelles requises pour travailler ensemble, mais aussi des attitudes positives à l'égard de la collaboration.

### Que nous apprennent les résultats ?

- Les élèves de tous les pays et économies ont dans l'ensemble des attitudes positives à l'égard de la collaboration. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 85 % des élèves se disent ainsi d'accord avec les affirmations : « J'ai le sens de l'écoute » ; « J'aime voir mes camarades de classe réussir » ; « Je tiens compte de ce qui intéresse les autres » ; « J'aime prendre en considération différentes perspectives » ; et « J'aime travailler en collaboration avec des camarades ».
- Dans la quasi-totalité des pays et économies, les filles tendent à valoriser davantage le relationnel que les garçons, tandis qu'ils tendent à valoriser davantage qu'elles le travail en groupe dans la majorité des pays et économies.
- Dans la quasi-totalité des pays et économies, les élèves favorisés valorisent en général davantage le relationnel que leurs pairs défavorisés, tandis que ceux-ci tendent à valoriser davantage le travail en groupe que leurs pairs favorisés.
- Dans l'ensemble, on observe une corrélation positive, bien que limitée, entre les attitudes à l'égard de la résolution collaborative de problèmes et les indices de bien-être.
- Les élèves qui valorisent le relationnel tendent à obtenir de meilleurs résultats à l'évaluation de la résolution collaborative de problèmes, tandis que c'est l'inverse qui s'observe chez ceux qui valorisent le travail en groupe. Toutefois, après contrôle de la performance aux évaluations de sciences, de compréhension de l'écrit et de mathématiques, ainsi que du sexe des élèves et du profil socio-économique des élèves et des établissements, les élèves qui valorisent le relationnel comme ceux qui valorisent le travail en groupe tendent à être plus performants en résolution collaborative de problèmes.

## ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA COLLABORATION

Le questionnaire « Élèves » de l'enquête PISA 2015 leur demandait s'ils étaient tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec huit affirmations concernant leurs attitudes à l'égard de la collaboration :

- Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e).
- J'ai le sens de l'écoute.
- J'aime voir mes camarades de classe réussir.
- Je tiens compte de ce qui intéresse les autres.
- Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement.
- J'aime prendre en considération différentes perspectives.
- Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences.
- J'aime travailler en collaboration avec des camarades

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec ces affirmations va de 67 % pour « Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e) » et 70 % pour « Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences », à 87 % pour « J'ai le sens de l'écoute », « J'aime prendre en considération différentes perspectives » et « J'aime travailler en collaboration avec des camarades », et 88 % pour « J'aime voir mes camarades de classe réussir » (graphique V.5.1). Il n'est pas possible de déterminer si ces réponses reflètent effectivement les attitudes à l'égard de la collaboration adoptées par les élèves dans la vie réelle ni si ceux-ci agissent en conséquence.

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE et des pays et économies partenaires, la majorité des élèves se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec ces affirmations. Deux pays uniquement échappent à ce constat : seuls 48 % des élèves en Turquie et 44 % des élèves au Monténégro se disent ainsi d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je préfère travailler en



Graphique V.5.1 ■ Attitudes à l'égard de la collaboration

		Moins de la moitié des élèves	De 50 à 75 % des élèves	Plus de 75 % des élèves					
		Pourcentage d'élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec les déclarations suivantes							
		Items constituant l'indice de valorisation du relationnel			Items constituant l'indice de valorisation du travail en groupe				
		J'ai le sens de l'écoute	J'aime voir mes camarades de classe réussir	Je tiens compte de ce qui intéresse les autres	J'aime prendre en considération différentes perspectives	Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e)	Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement	Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences	J'aime travailler en collaboration avec des camarades
OCDE	Australie	88	92	91	91	66	74	72	89
	Autriche	89	83	88	81	69	75	67	87
	Belgique	85	91	86	89	66	71	63	85
	Canada	89	90	89	90	67	72	70	87
	Chili	87	90	80	90	72	75	81	93
	République tchèque	92	78	86	86	72	76	67	89
	Danemark	91	91	86	89	65	67	61	90
	Estonie	88	89	92	87	62	72	71	81
	Finlande	91	86	92	79	63	72	60	83
	France	86	87	83	88	71	72	76	85
	Allemagne	90	82	89	81	66	72	65	92
	Grèce	85	90	87	91	72	83	76	89
	Hongrie	84	87	85	88	74	77	67	86
	Islande	82	87	79	89	58	63	65	87
	Irlande	85	93	89	89	68	74	72	88
	Israël	92	91	88	83	64	73	64	88
	Italie	85	85	78	91	71	74	71	88
	Japon	77	86	78	67	66	80	54	89
	Corée	95	82	89	91	76	83	84	87
	Lettonie	81	84	81	82	69	71	66	82
	Luxembourg	86	84	84	83	68	71	67	85
	Mexique	89	93	84	93	70	82	83	90
	Pays-Bas	89	91	94	81	64	63	68	84
	Nouvelle-Zélande	83	91	89	90	70	76	73	90
	Norvège	88	88	92	89	60	66	56	84
	Pologne	88	83	79	88	74	71	69	85
	Portugal	93	96	93	94	72	83	81	95
	République slovaque	78	78	84	83	72	74	70	81
	Slovénie	82	92	90	84	69	75	71	89
	Espagne	93	90	85	92	67	75	72	93
	Suède	87	87	90	86	58	63	67	83
	Suisse	87	88	88	86	73	76	72	91
	Turquie	86	83	76	88	48	71	79	81
Royaume-Uni	87	89	88	87	68	74	72	86	
États-Unis	90	93	86	91	69	75	74	87	
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>87</b>	<b>88</b>	<b>86</b>	<b>87</b>	<b>67</b>	<b>73</b>	<b>70</b>	<b>87</b>	
Partenaires	Brésil	84	94	84	87	71	80	83	94
	P-S-J-G (Chine)	87	89	89	91	87	86	89	93
	Bulgarie	88	87	80	89	67	73	74	82
	Colombie	90	93	79	84	68	83	77	94
	Costa Rica	89	95	84	94	71	82	78	93
	Croatie	93	92	77	87	76	81	79	90
	République dominicaine	88	90	84	83	74	82	82	94
	Hong-Kong (Chine)	90	85	90	92	71	80	77	84
	Lituanie	86	85	77	88	73	79	80	86
	Macao (Chine)	84	85	86	89	69	74	80	84
	Monténégro	83	95	81	84	44	76	74	90
	Pérou	90	85	78	91	68	79	77	91
	Qatar	85	92	75	87	62	80	83	88
	Russie	91	78	84	82	72	68	70	80
	Singapour	92	91	92	95	73	82	80	92
	Taipei chinois	92	91	92	93	85	84	85	91
	Thaïlande	90	98	93	89	83	91	87	96
	Tunisie	89	94	74	87	78	84	86	92
	Émirats arabes unis	88	93	86	91	69	87	86	91
	Uruguay	84	96	82	90	70	80	75	93

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.5.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933616161>



groupe plutôt que seul(e) ». En Corée, 95 % des élèves se disent toutefois d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'ai le sens de l'écoute » ; au Portugal, en Thaïlande et en Uruguay, plus de 95 % des élèves se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'aime voir mes camarades de classe réussir » ; à Singapour, 95 % des élèves se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'aime prendre en considération différentes perspectives » ; et en Thaïlande, 96 % des élèves se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'aime travailler en collaboration avec des camarades ».

Les réponses des élèves à ces huit affirmations sont positivement corrélées les unes avec les autres (graphique V.5.2). Les corrélations les plus fortes s'observent entre l'affirmation « Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences » et les trois suivantes : « Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e) » (0.43 dans les pays de l'OCDE), « Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement » (0.39 dans les pays de l'OCDE) et « J'aime travailler en collaboration avec des camarades » (0.39 dans les pays de l'OCDE).

Graphique V.5.2 ■ **Corrélations entre les attitudes à l'égard de la collaboration**  
Moyenne de l'OCDE

Corrélation entre :							
J'ai le sens de l'écoute	J'aime voir mes camarades de classe réussir	Je tiens compte de ce qui intéresse les autres	Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement	J'aime prendre en considération différentes perspectives	Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences	J'aime travailler en collaboration avec des camarades	et...
0.04	0.11	0.09	0.33	0.09	0.43	0.38	Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e)
	0.20	0.20	0.07	0.19	0.09	0.12	J'ai le sens de l'écoute
		0.31	0.16	0.21	0.16	0.23	J'aime voir mes camarades de classe réussir
			0.16	0.25	0.14	0.19	Je tiens compte de ce qui intéresse les autres
				0.16	0.39	0.31	Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement
					0.18	0.19	J'aime prendre en considération différentes perspectives
						0.39	Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.5.11.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933616180>

Comme le montre le graphique V.5.3, les réponses à ces huit affirmations sont combinées dans deux indices de coopération reflétant la valeur accordée respectivement au relationnel et au travail en groupe<sup>1</sup>. Les quatre affirmations composant l'indice de valorisation du relationnel sont liées aux interactions altruistes, où l'élève s'engage dans des activités de collaboration ne servant pas uniquement ses propres intérêts : « J'ai le sens de l'écoute » ; « J'aime voir mes camarades de classe réussir » ; « Je tiens compte de ce qui intéresse les autres » ; et « J'aime prendre en considération différentes perspectives ». En revanche, trois des quatre affirmations composant l'indice de valorisation du travail en groupe sont liées à ce que ce type de travail peut produire, par contraste avec le travail individuel : « Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e) » ; « Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement » ; et « Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences » (graphique V.5.3).

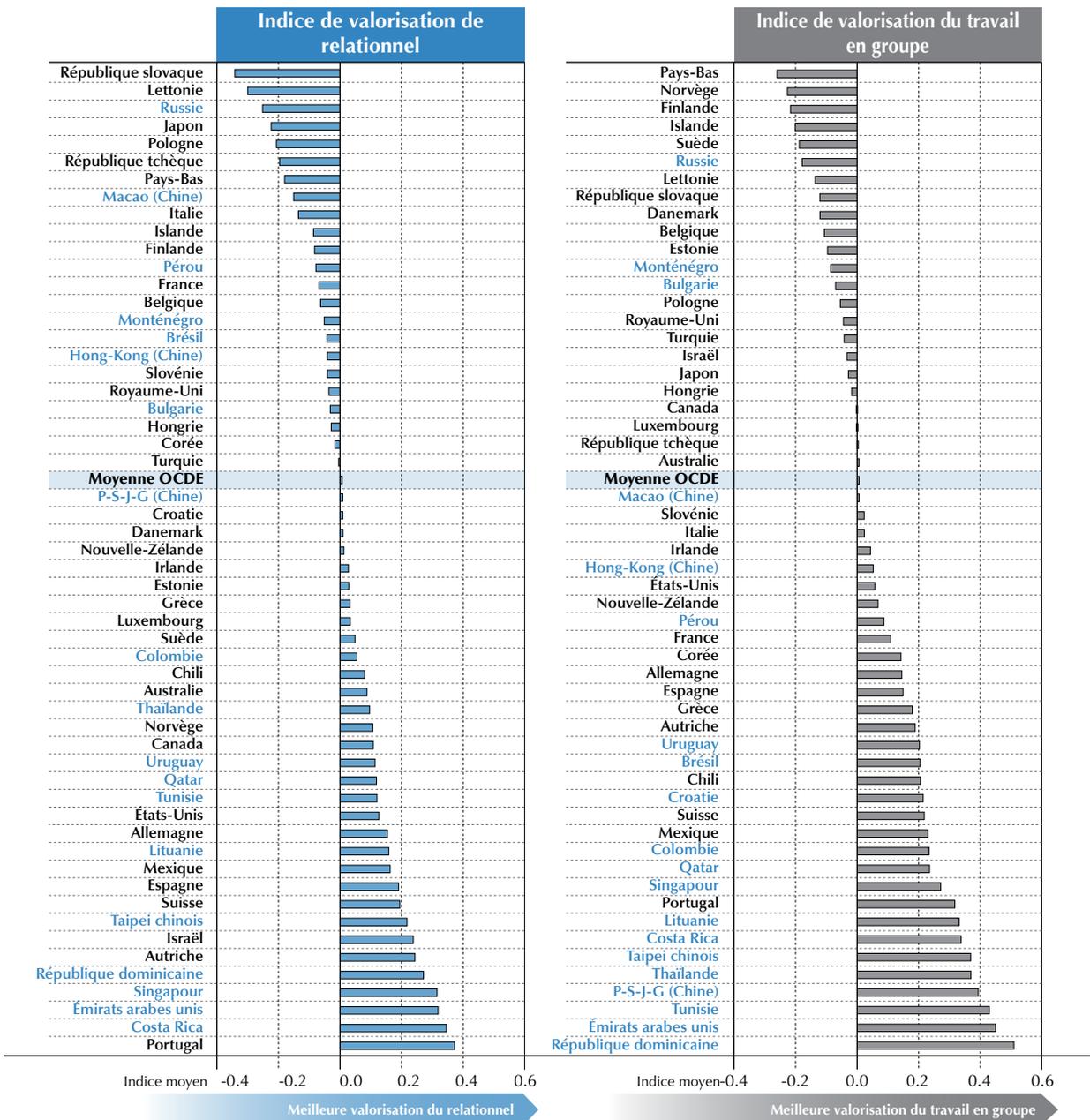
Chaque indice est normalisé de manière à avoir une moyenne de 0 et un écart-type de 1 dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Parmi tous les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires, c'est au Portugal que les élèves affichent l'indice de valorisation du relationnel le plus élevé (0.37). Suivent le Costa Rica, les Émirats arabes unis et Singapour, dont les indices moyens de valorisation du relationnel sont tous supérieurs à 0.30 (graphique V.5.4). Parmi les pays de l'OCDE, c'est aussi au Portugal que les élèves affichent l'indice de valorisation du travail en groupe le plus élevé (0.32). En République dominicaine, l'élève moyen présente toutefois un indice de valorisation du travail en groupe de 0.51 – soit une valeur supérieure de plus de la moitié d'un écart-type à celle de l'élève moyen des pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la corrélation entre les indices de valorisation du relationnel et du travail en groupe s'établit



Graphique V.5.3 ■ Indices de coopération

Indice de valorisation du relationnel	Indice de valorisation du travail en groupe
J'ai le sens de l'écoute	Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e)
J'aime voir mes camarades de classe réussir	Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement
Je tiens compte de ce qui intéresse les autres	Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences
J'aime prendre en considération différentes perspectives	J'aime travailler en collaboration avec des camarades

Graphique V.5.4 ■ Indices de valorisation du relationnel et de valorisation du travail en groupe



Les pays et économies sont classés par ordre croissant de chaque indice.

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.5.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933616199>



à 0.41 (tableau V.5.12). La corrélation au niveau des pays entre les indices moyens de valorisation du relationnel et du travail en groupe est de 0.58 dans les pays de l'OCDE : lorsque dans un pays, la valeur moyenne de l'un de ces deux indices est élevée, elle tend aussi à l'être pour l'autre.

## DIFFÉRENCES D'ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA COLLABORATION AU SEIN DES PAYS

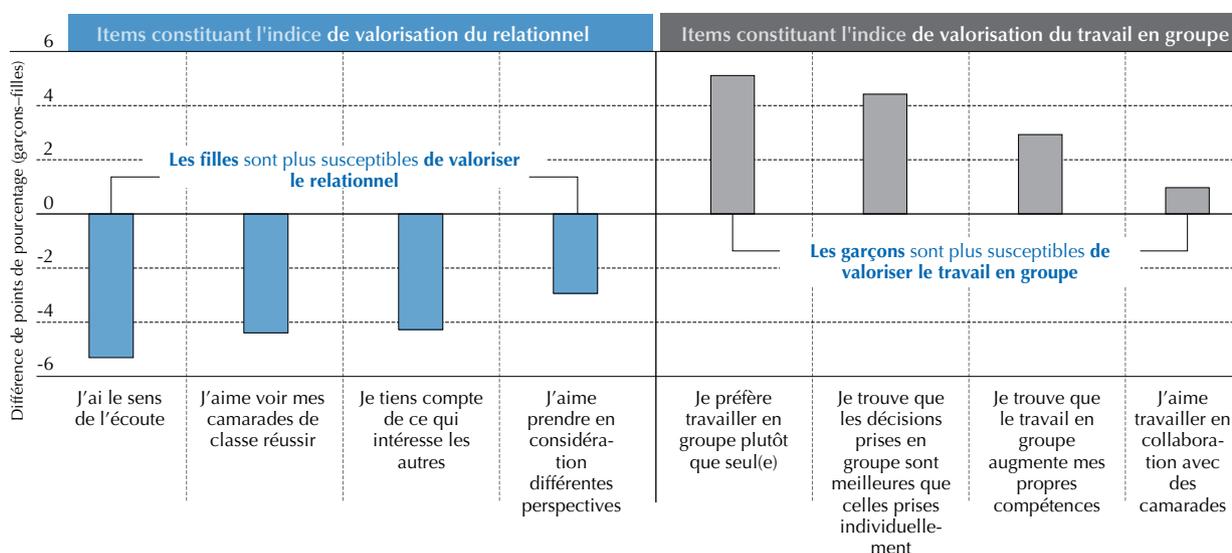
Le tableau V.5.3 propose une ventilation de la variation des attitudes à l'égard de la collaboration dans les pays et économies ayant participé à l'évaluation PISA 2015 de la résolution collaborative de problèmes. Environ 97 % et 98 %, respectivement, de la variation des indices de valorisation du relationnel et de valorisation du travail en groupe relèvent du niveau intra-établissement. En d'autres termes, les différences entre établissements n'expliquent que 3 % des différences d'indice de valorisation du relationnel et 2 % des différences d'indice de valorisation du travail en groupe. C'est donc la variation au niveau des élèves, et non des établissements, qui explique la majeure partie des différences d'attitudes observées à l'égard de la collaboration. La raison pourrait en être que le cadre de référence des élèves pour faire part de leurs attitudes réside dans l'environnement familial de leur établissement. La variation liée aux caractéristiques démographiques des élèves est examinée ci-après, tandis que celle relevant des comportements et activités des élèves, ainsi que des politiques et pratiques des établissements, sera analysée au chapitre 6.

### Différences d'attitudes à l'égard de la collaboration, selon le sexe

Il est difficile d'interpréter les comparaisons des attitudes à l'égard de la collaboration entre les pays compte tenu des différences culturelles entre les pays/économies, différences que l'examen des différences d'attitudes des élèves au sein des pays permet d'éliminer – jusqu'à un certain point<sup>2,3</sup>.

Ce type de comparaison au sein des pays peut par exemple porter sur les garçons et les filles. Celles-ci sont significativement plus susceptibles que les garçons de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec les quatre affirmations composant l'indice de valorisation du relationnel. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, elles sont ainsi plus susceptibles qu'eux – dans une mesure égale à 5.3 points de pourcentage – de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'ai le sens de l'écoute » (graphique V.5.5). En outre, cette différence est significative et en faveur des filles dans 54 des 56<sup>4</sup> pays ayant administré l'évaluation de la résolution collaborative de problèmes ; dans les deux pays restants, la différence n'est pas significative. Les différences les plus marquées entre les sexes s'observent en Italie et en Lettonie, où l'écart représente 10 points de pourcentage (tableau V.5.4a).

Graphique V.5.5 ■ Différences d'attitudes à l'égard de la collaboration, selon le sexe  
Différence de pourcentage des garçons et des filles se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec les déclarations suivantes relatives à la collaboration, moyenne de l'OCDE



Note : Toutes les différences sont statistiquement significatives (voir annexe A3).

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableaux V.5.4a et V.5.4b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933616218>



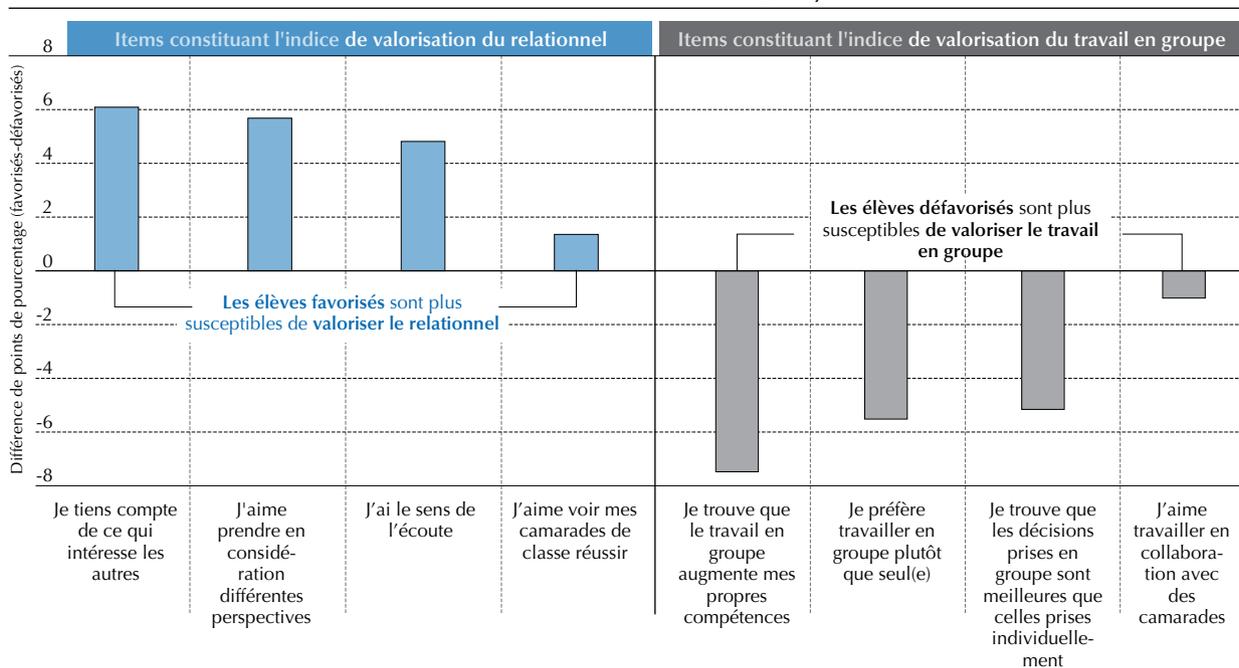
En revanche, les garçons sont significativement plus susceptibles que les filles de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec les quatre affirmations composant l'indice de valorisation du travail en groupe (graphique V.5.5)<sup>5</sup>. La différence la plus marquée s'observe pour l'affirmation « Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e) », avec laquelle les garçons sont plus susceptibles que les filles – dans une mesure égale à 5.1 points de pourcentage – de se dire d'accord ou tout à fait d'accord. Cette différence est significative et en faveur des garçons dans 38 pays sur 56 ; elle n'est significative et en faveur des filles que dans un pays : Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine), avec un écart de 4.1 points de pourcentage. L'écart le plus marqué entre les sexes s'observe au Canada, en Islande et en Suède, où il dépasse 10 points de pourcentage (tableau V.5.4b).

Les différences systématiques observées entre les sexes dans les réponses à ces huit affirmations dans les différents pays s'écartent des conclusions de Wang et al. (2009), qui ne constatent aucune différence significative entre filles et garçons dans le travail en groupe (qu'elles soient mises au jour par les élèves eux-mêmes, par les enseignants, ou par le biais de réponses à des situations hypothétiques) dans un établissement du deuxième cycle du secondaire aux États-Unis.

### Différences d'attitudes à l'égard de la collaboration, selon le statut socio-économique

Le graphique V.5.6 montre, pour les pays de l'OCDE, les différences d'attitudes à l'égard de la collaboration liées au statut socio-économique. Il illustre la différence de pourcentage d'élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec chaque affirmation entre ceux se situant dans le quartile national supérieur du statut socio-économique (tel que mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel) et ceux du quartile national inférieur. Les élèves se situant dans le quartile supérieur/inférieur du statut socio-économique sont respectivement dits « favorisés »/« défavorisés ».

Graphique V.5.6 ■ **Différences socio-économiques d'attitudes à l'égard de la collaboration**  
 Différence de pourcentage des élèves favorisés et défavorisés se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec les déclarations suivantes relatives à la collaboration, moyenne de l'OCDE



Notes : Toutes les différences sont statistiquement significatives (voir annexe A3).

Un élève défavorisé (favorisé) du point de vue socio-économique est un élève faisant partie du quartile inférieur (supérieur) de l'indice PISA de statut social, économique et culturel (SESC) au sein de son pays ou économie.

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.5.6a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933616237>

Des différences significatives liées au statut socio-économique s'observent dans la propension des élèves à se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec chaque affirmation. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves favorisés sont ainsi plus susceptibles que leurs pairs défavorisés de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations « Je tiens compte de ce qui intéresse les autres » (dans une mesure égale à 6.1 points de pourcentage), « J'aime prendre en considération différentes perspectives » (dans une mesure égale à 5.7 points de pourcentage), « J'ai le sens de l'écoute »



(dans une mesure égale à 4.8 points de pourcentage) et « J'aime voir mes camarades de classe réussir » (dans une mesure égale à 1.4 point de pourcentage (graphique V.5.6 et tableau V.6.6a). Ces quatre affirmations composent l'indice de valorisation du relationnel.

Ces résultats concordent avec certaines publications récentes qui montrent que les élèves issus d'un milieu socio-économique plus favorisé tendent à faire part de niveaux plus élevés d'empathie (Varnum et al., 2015), susceptible d'être liée à la valorisation du relationnel et à tout un ensemble d'autres traits positifs, tels que l'honnêteté, le sens de l'humour et la cordialité (Varnum, 2015). La plupart des publications semblent toutefois indiquer que ce sont les élèves issus d'un milieu socio-économique plus défavorisé qui affichent plus souvent un comportement compatible avec la coopération et la considération d'autrui (Pitt et Robinson, 2017). Aux États-Unis, les étudiants universitaires qui étaient les premiers de leur famille à fréquenter l'enseignement supérieur étaient ainsi plus susceptibles de se montrer altruistes (plutôt qu'auto-centrés) que ceux dont les parents avaient également fréquenté l'université. Ces étudiants de la première génération étaient moins performants sur le plan académique lorsque les universités étaient présentées comme un milieu indépendant où chacun devait poursuivre sa propre voie, mais aussi performants que les autres lorsqu'elles étaient présentées comme un milieu interdépendant ou une communauté (Stephens et al., 2012). Curieusement, les scanners cérébraux montrent que les individus issus d'un milieu socio-économique plus favorisé affichent de fait des réponses neurales plus faibles d'empathie (Varnum et al., 2015). Il semble que les individus jouissant d'un statut socio-économique plus élevé peuvent surestimer la mesure dans laquelle ils font preuve de certains traits positifs, avec le même résultat que s'ils affichaient des niveaux plus élevés de désirabilité sociale.

En revanche, les élèves défavorisés sont plus susceptibles que leurs pairs favorisés de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations « Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences » (dans une mesure égale à 7.5 points de pourcentage), « Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e) » (dans une mesure égale à 5.5 points de pourcentage), « Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement » (dans une mesure égale à 5.2 points de pourcentage) et « J'aime travailler en collaboration avec des camarades » (dans une mesure égale à 1.0 point de pourcentage) (graphique V.5.6 et tableau V.5.6a). Ces quatre affirmations composent l'indice de valorisation du travail en groupe.

D'après les données, les élèves favorisés sont plus susceptibles de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait d'entreprendre des activités de coopération dont ils ne tireront pas directement des bénéfices personnels, tandis que les élèves défavorisés sont plus susceptibles de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que le travail en groupe procure des avantages<sup>6</sup>. Une dichotomie similaire s'observe entre les filles et les garçons.

## RELATION ENTRE LES ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA COLLABORATION ET D'AUTRES ATTITUDES

Le rapport *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves* (OCDE, 2017) analyse tout un ensemble d'indicateurs du bien-être sur la base des données du questionnaire « Élèves ». Quelle est la relation entre ces indicateurs et les attitudes à l'égard de la collaboration ? Les élèves éprouvant un plus grand sentiment de bien-être sont-ils également plus prédisposés à coopérer et collaborer avec les autres ?

Il existe une corrélation faible, mais positive, entre d'un côté les indices de valorisation du relationnel et de valorisation du travail en groupe, et de l'autre, le niveau de satisfaction à l'égard de la vie dont font part les élèves et leur indice de motivation à l'idée de réussir (tableau V.5.12). Ces derniers indicateurs du bien-être sont tous deux positifs : plus la valeur de chaque indice est élevée, plus le sentiment de bien-être est grand.

En particulier, les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE sont significativement plus susceptibles de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec la quasi-totalité des affirmations susmentionnées relatives à la collaboration s'ils sont également d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations concernant leur motivation à l'idée de réussir. Dans chaque pays/économie, les élèves sont par exemple plus susceptibles de se dire d'accord avec chacune des affirmations composant l'indice de valorisation du relationnel s'ils se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme »<sup>7</sup> (tableau V.5.13b). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un écart de plus de 13 points de pourcentage s'observe dans les réponses à chacun des items composant l'indice de valorisation du relationnel entre les élèves d'accord ou tout à fait d'accord et ceux pas d'accord ou pas du tout d'accord avec cette affirmation.

Une seule exception est à noter : les élèves sont moins susceptibles – dans une mesure égale à au moins 1 point de pourcentage – de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je préfère travailler en groupe plutôt que



seul(e) » lorsqu'ils sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe » (tableau V.5.13b).

De même, il existe une corrélation faible, mais positive, entre ces deux indices et l'indice du sentiment d'appartenance à l'école, et une corrélation faible, mais négative, avec l'indice d'exposition au harcèlement. Le premier est un autre indicateur positif du bien-être, tandis que le second en est un indicateur négatif (une valeur plus élevée correspond à un niveau plus faible de sentiment de bien-être) (tableau V.5.12). Il semble donc qu'une plus grande disposition à la collaboration aille de pair avec les indicateurs du bien-être social.

On observe toutefois une corrélation faible, mais positive, entre ces deux indices et l'indice d'anxiété liée au travail scolaire – autre indicateur négatif (tableau V.5.12). Ce constat pourrait être lié à la corrélation positive entre, par exemple, la motivation à l'idée de réussir et l'anxiété, comme examiné dans les Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves (OCDE, 2017). Hewitt et Flett (1991) définissent les perfectionnistes auto-centrés comme ceux se fixant des normes élevées et évaluant fréquemment leurs propres comportements et performance. On constate qu'ils présentent des valeurs plus élevées pour certains indicateurs de l'anxiété, tels que l'inquiétude, mais plus faibles pour d'autres, tels que le manque de confiance ou le fait d'être distrait et préoccupé par d'autres pensées (Stoeber, Feast et Hayward, 2009). On observe également chez eux des niveaux élevés de connexion sociale (mesurée à travers la confiance et l'empathie) et des niveaux faibles d'hostilité envers les autres (Stoeber et al., 2017). Ces perfectionnistes auto-centrés pourraient donc en général faire preuve d'attitudes plus positives à l'égard de la coopération, mais aussi de niveaux plus élevés d'anxiété.

## RELATION ENTRE LES ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA COLLABORATION ET LA PERFORMANCE EN RÉOLUTION COLLABORATIVE DE PROBLÈMES

Les chapitres précédents présentent la performance des élèves à l'évaluation PISA 2015 de la résolution collaborative de problèmes, tandis que celui-ci s'intéresse aux attitudes dont les élèves font part à l'égard de la collaboration. Ces deux éléments sont-ils liés ? Les élèves présentant des attitudes plus positives à l'égard de la collaboration sont-ils également mieux à même de résoudre les problèmes de manière collaborative ?

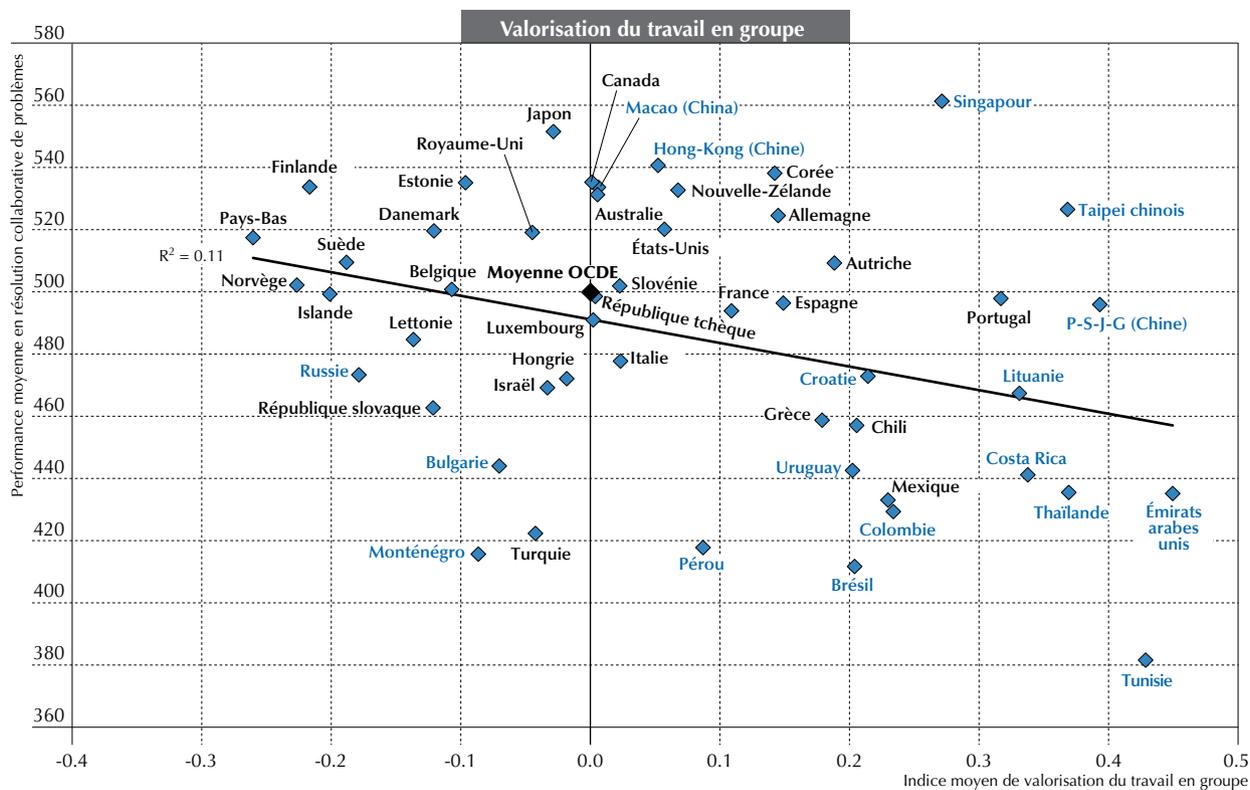
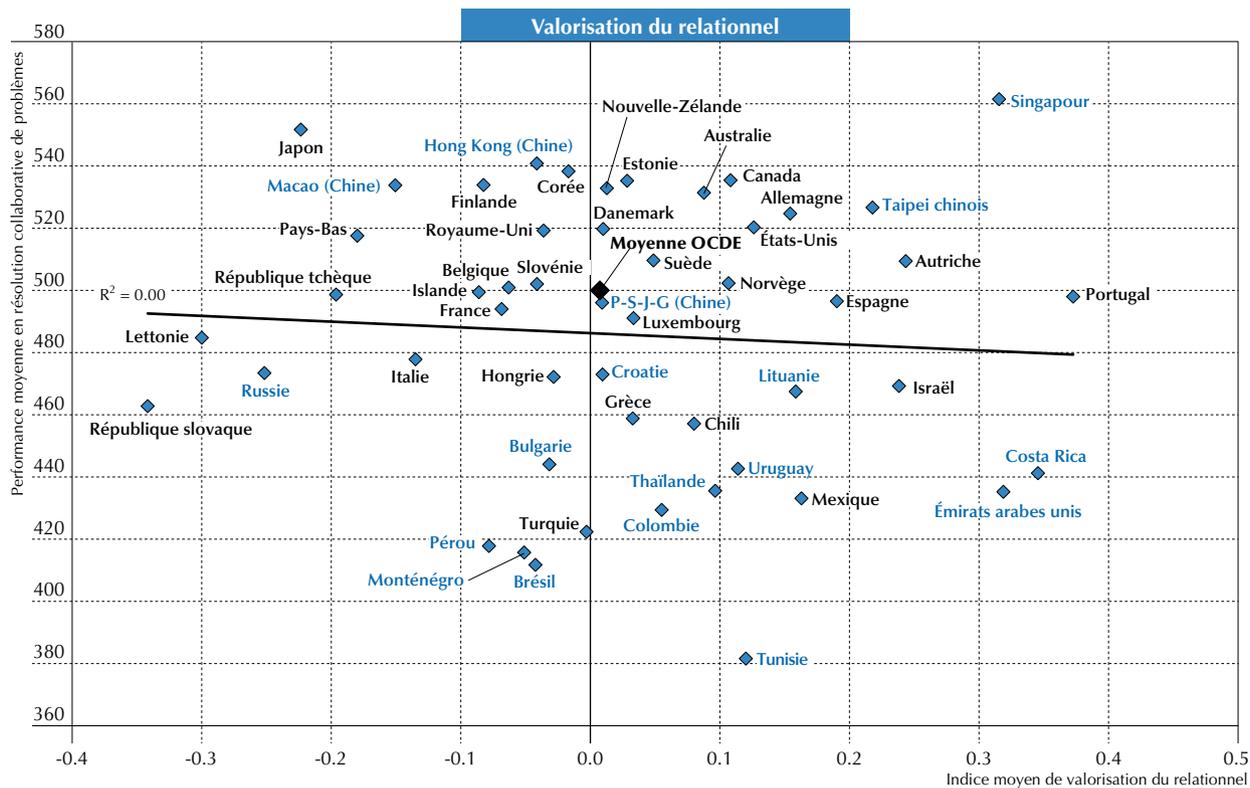
Le graphique V.5.7 présente le score moyen d'un pays/d'une économie en résolution collaborative de problèmes par rapport à son indice moyen de valorisation du relationnel ou de valorisation du travail en groupe. On n'observe aucune corrélation entre la performance et l'indice de valorisation du relationnel ( $r^2 = 0.00$ ). On note en revanche une légère corrélation négative ( $r^2 = 0.11$ ) entre la performance et l'indice de valorisation du travail en groupe. En raison des différences culturelles dans la façon dont les élèves font part de leurs attitudes à l'égard de la collaboration, il est difficile d'interpréter la relation entre les indices de collaboration et la performance en résolution collaborative de problèmes au niveau moyen du pays/de l'économie.

D'autre part, des relations significatives peuvent s'observer lorsque l'examen porte, au sein des pays, sur les différences de performance des élèves liées aux attitudes dont ils font part à l'égard de la collaboration. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations composant l'indice de valorisation du relationnel obtiennent de meilleurs scores que ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec celles-ci. L'écart de performance va de 38 points pour l'affirmation « Je tiens compte de ce qui intéresse les autres » à 26 points pour l'affirmation « J'aime voir mes camarades de classe réussir » (graphique V.5.8).

En revanche, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations composant l'indice de valorisation du travail en groupe obtiennent des scores inférieurs à ceux des élèves déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec celles-ci. L'écart de performance relatif à l'affirmation « Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences » s'établit par exemple à 22 points, tandis que celui relatif à l'affirmation « Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e) » représente 17 points (graphique V.5.8). La direction des écarts de performance liés à chaque affirmation est en outre remarquablement constante dans l'ensemble des pays et économies (tableaux V.5.2a à V.5.2h).

La prise en compte du sexe des élèves ainsi que du profil socio-économique des élèves et des établissements tend à réduire l'écart de performance pour toutes les affirmations, sans pour autant en changer la direction : les élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations de l'indice de valorisation du relationnel et ceux pas d'accord ou pas du tout d'accord avec les affirmations de l'indice de valorisation du travail en groupe restent plus performants en résolution collaborative de problèmes (graphique V.5.8). La réduction de l'écart de performance est quelque peu attendue, compte

Graphique V.5.7 ■ Performance en résolution collaborative de problèmes et indices de valorisation du relationnel et de valorisation du travail en groupe



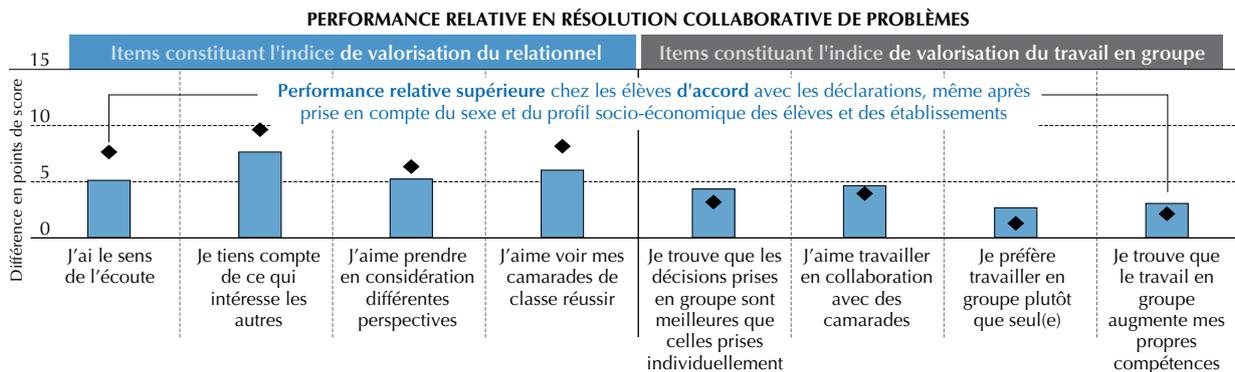
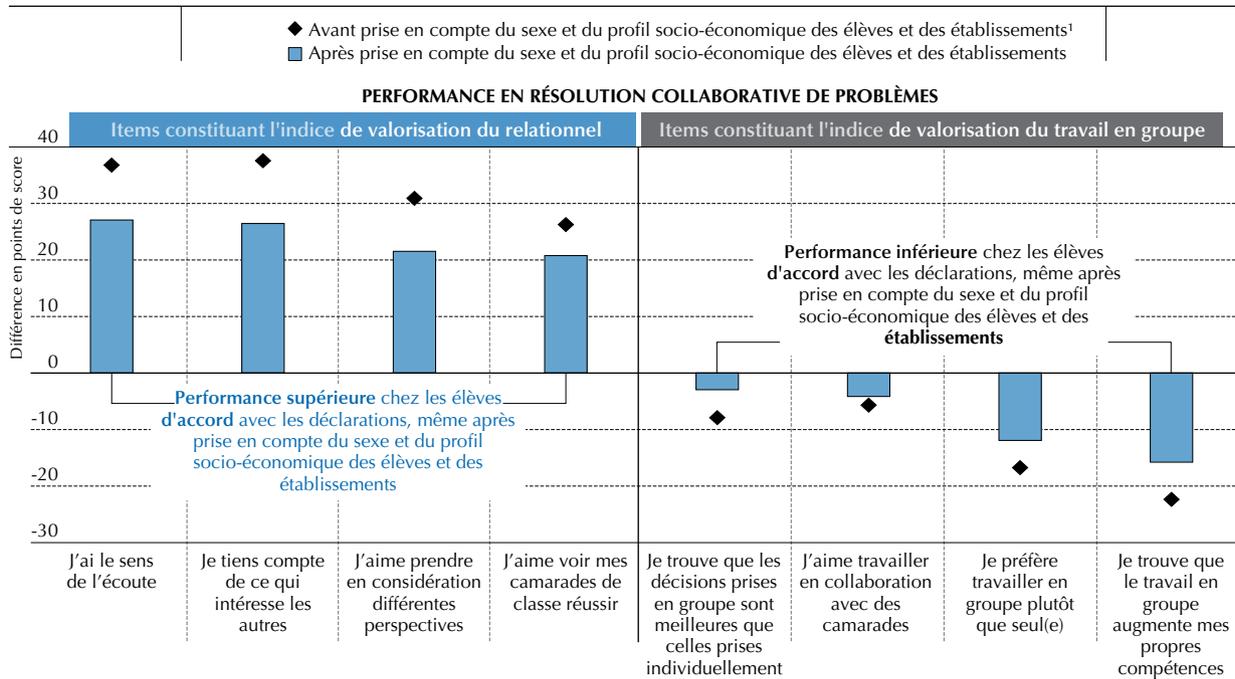
Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableaux V.3.2 et V.5.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933612656>



Graphique V.5.8 ■ Attitudes à l'égard de la collaboration et performance en résolution collaborative de problèmes

Différence de performance en points de score entre les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord et ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec chaque déclaration, moyenne de l'OCDE



1. Le profil socioéconomique est mesuré à l'aide de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Notes : Toutes les différences sont statistiquement significatives (voir annexe A3).

La performance relative est la performance résiduelle imputable aux compétences purement de « résolution collaborative de problèmes », après prise en compte de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques dans une régression effectuée sur l'ensemble des élèves à l'échelle nationale.

Les déclarations relatives aux attitudes à l'égard de la collaboration sont classées par ordre décroissant de la différence en points de score de la performance en résolution collaborative de problèmes entre les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord et ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec les déclarations ci-dessus.

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableaux V.5.2a-h.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933616275>

tenu des relations entre la performance, les attitudes, le sexe des élèves et le profil socio-économique. Les filles sont par exemple en général plus performantes que les garçons à l'évaluation de la résolution collaborative de problèmes et plus souvent d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations composant l'indice de valorisation du relationnel. Les élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec ces affirmations obtenant aussi de meilleurs résultats à l'évaluation de la résolution collaborative de problèmes, le contrôle du sexe des élèves devrait donc réduire la différence de score associée à l'assentiment à ces affirmations.

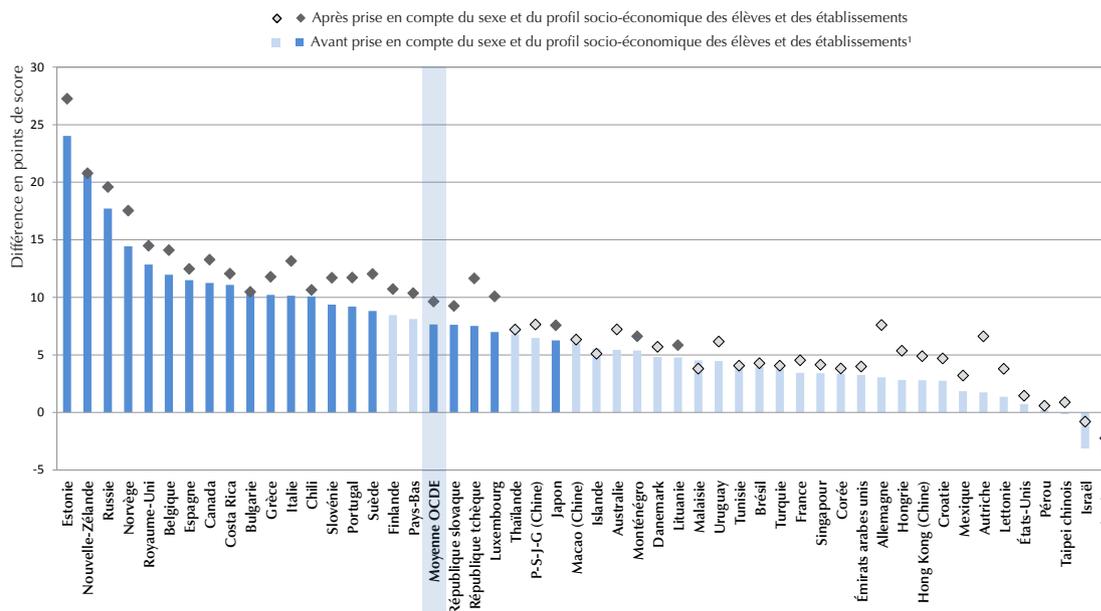


D'autres tendances s'observent toutefois après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA (sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques). Il existe une association positive entre le fait d'être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'un quelconque des items liés aux attitudes à l'égard de la collaboration – ceux composant l'indice de valorisation du relationnel comme ceux composant l'indice de valorisation du travail en groupe – et la performance relative en résolution collaborative de problèmes (graphique V.5.8)<sup>8</sup>. Ces associations positives persistent après contrôle du sexe des élèves ainsi que du profil socio-économique des élèves et des établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations de l'indice de valorisation du relationnel obtiennent des scores supérieurs de 5 à 8 points en résolution collaborative de problèmes, après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA, du sexe des élèves et du profil socio-économique des élèves et des établissements, mais supérieurs de 2 à 5 points lorsqu'ils se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations de l'indice de valorisation du travail en groupe.

La direction des écarts de performance entre les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord et ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec chaque affirmation est assez constante parmi les pays/économies. L'association positive la plus forte s'observe par exemple pour l'affirmation « Je tiens compte de ce qui intéresse les autres » (graphique V.5.8). Après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA, du sexe des élèves et du profil socio-économique des élèves et des établissements, les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation devancent de 8 points ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec celle-ci. Cette différence est significative et en faveur des élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation dans 20 des 52 pays ayant participé à l'évaluation PISA 2015 de la résolution collaborative de problèmes, et supérieure à 20 points<sup>9</sup> en Estonie et en Nouvelle-Zélande. La Colombie est le seul pays où cette différence est significative et en faveur des élèves déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « Je tiens compte de ce qui intéresse les autres » (graphique V.5.9 et tableau V.5.2d). On observe des résultats similaires pour les autres items de l'indice de valorisation du relationnel.

#### Graphique V.5.9 ■ Prise en compte de ce qui intéresse les autres et performance en résolution collaborative de problèmes

*Différence de performance en résolution collaborative de problèmes entre les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord et ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la déclaration « Je tiens compte de ce qui intéresse les autres », après prise en compte de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques*



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

**Note :** Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Toutes les différences sont statistiquement significatives avant prise en compte du sexe et du profil socio-économique des élèves et des établissements (voir annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence en points de score entre les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord et ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la déclaration ci-dessus, après prise en compte du sexe et du profil socio-économique des élèves et des établissements.

**Source :** OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.5.2d.

**StatLink** <http://dx.doi.org/10.1787/888933616294>

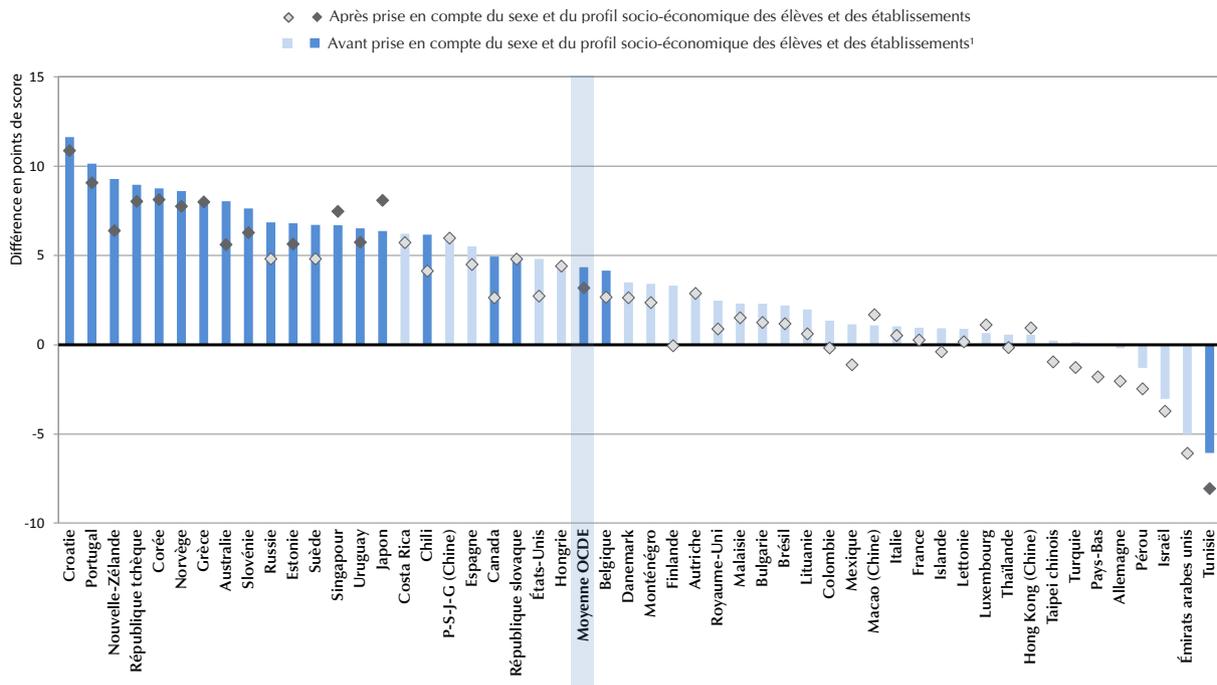


Les écarts de performance liés aux items de l'indice de valorisation du travail en groupe sont également assez constants parmi les pays. À titre d'exemple, dans 20 pays sur 52, les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement » obtiennent de meilleurs scores à l'évaluation de la résolution collaborative de problèmes, après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA, du sexe des élèves et du profil socio-économique des élèves et des établissements. L'écart est de 4 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et de plus de 10 points en Croatie et au Portugal. La Tunisie est le seul pays où cette différence est significative et en faveur des élèves déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec cette affirmation (graphique V.5.9 et tableau V.5.2e).

Il apparaît donc que les attitudes positives à l'égard de la collaboration – que ce soit pour des raisons altruistes ou en vue de son propre succès dans un projet collaboratif – sont associées aux aspects spécifiquement collaboratifs de la résolution collaborative des problèmes. Les élèves moins performants sont plus susceptibles de reconnaître l'efficacité de la collaboration. Toutefois, une disposition positive à l'égard de la collaboration – même si elle est motivée par les bénéfices personnels susceptibles d'en découler – reste associée à une meilleure performance en résolution collaborative de problèmes lorsque la comparaison porte sur des élèves présentant des performances similaires en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Graphique V.5.10 ■ **Fait de trouver que les décisions prises en groupe sont meilleures et performance en résolution collaborative de problèmes**

*Différence de performance en résolution collaborative de problèmes entre les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord et ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la déclaration « Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement », après prise en compte de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques*



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

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence en points de score entre les élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord et ceux déclarant n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la déclaration ci-dessus, après prise en compte du sexe et du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.5.2e.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933616313>



## Notes

1. Les quatre items fortement corrélés décrits dans le paragraphe précédent sont en effet les éléments composant l'indice de valorisation du travail en groupe.
2. L'examen des différences au sein des pays/économies permet d'éliminer les types de réponses spécifiques au pays/à l'économie communs à l'ensemble des sous-groupes du pays/de l'économie. Par exemple, si tous les élèves du pays A présentant une certaine caractéristique latente (par exemple, un certain « niveau » réel de valorisation du relationnel) font part d'un niveau plus élevé sur l'indice de valorisation du relationnel que les élèves du pays B ayant la même caractéristique latente, les comparaisons de la caractéristique déclarée sont biaisées. Toutefois, les différences au sein des pays entre les sous-groupes du pays A et du pays B peuvent toujours avoir du sens.  
  
Dans chaque pays/économie, les sous-groupes peuvent toutefois également donner des réponses différentes. Les garçons et les filles peuvent par exemple être socialisés différemment, de sorte que les garçons font systématiquement part d'un indice supérieur ou inférieur à celui des filles, alors que leurs caractéristiques latentes sont en réalité identiques. Il n'existe aucun moyen de déterminer l'ampleur de ces différences systématiques sur la base des données PISA, mais si elles sont communes à l'ensemble des pays, des comparaisons internationales restent possibles.
3. Il est difficile de comparer les attitudes entre les pays en raison des différences culturelles. Celles-ci pouvant toujours exister entre les élèves immigrés et non immigrés résidant dans un même pays/une même économie, ce chapitre n'abordera pas les différences d'attitudes liées au statut au regard de l'immigration. Les données sur ces différences sont présentées dans les tableaux V.5.8a à V.5.8d.
4. Bien que 57 pays et économies aient participé à l'évaluation informatisée en 2015, la couverture des données de la Malaisie sur les attitudes est trop limitée pour garantir la comparabilité.
5. Bien que les filles soient significativement plus susceptibles de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations composant l'indice de valorisation du relationnel, et les garçons significativement plus susceptibles de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations composant l'indice de valorisation du travail en groupe, il est toujours possible qu'il existe une corrélation positive entre les réponses aux huit affirmations. Tant les garçons que les filles valorisant le relationnel sont plus susceptibles de valoriser également le travail en groupe ; la différence réside dans leur propension moyenne à se dire d'accord avec chaque affirmation.
6. Des analyses séparées, non présentées dans le texte, montrent que la relation entre différents indicateurs de la diversité du statut socio-économique au niveau Établissement et les attitudes à l'égard de la collaboration n'est en général pas significative, tant en moyenne dans la zone OCDE que dans chacun des pays/économies.
7. Deux exceptions sont à noter : en Corée et au Portugal, les élèves qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme » et ceux qui ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec cette affirmation sont statistiquement aussi susceptibles les uns que les autres de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'aime voir mes camarades de classe réussir ».
8. La performance relative en résolution collaborative de problèmes est calculée à l'aide d'une régression par la méthode des moindres carrés ordinaires de la performance en résolution collaborative de problèmes sur la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Au chapitre 3, cette régression est effectuée au niveau international en vue de classer les pays et économies. Aux chapitres 4, 5, 6 et 7, elle est effectuée au niveau de chaque pays/économie, l'accent étant mis sur les facteurs liés aux différences de performance au sein de chaque pays/économie. Il en résulte un résidu moyen de 0 pour chaque pays/économie.
9. Les différences de performance relative en résolution collaborative de problèmes sont généralement plus limitées que les différences de performance brute (réelle) en résolution collaborative de problèmes, une grande partie de la variation des scores de cette dernière étant éliminée après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA.

## Références

- Hewitt, P.L. et G.L. Flett (1991), « Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualisation, assessment, and association with psychopathology », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 60/3, pp. 456-470, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>.
- OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.
- Pitt, P.K. et A.R. Robinson (2017), « Social class and prosocial behavior: Current evidence, caveats, and questions », *Current Opinion in Psychology*, vol. 18, pp. 6-10, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.003>.
- Stephens, N.M. et al. (2012), « Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 102/6, pp. 1178-1197, <http://dx.doi.org/10.1037/a0027143>.



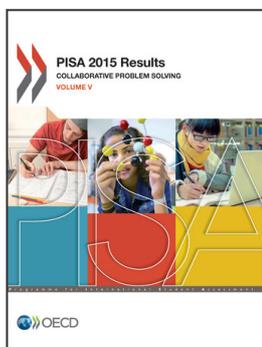
**Stoeber, J., A.R. Feast et J.A. Hayward** (2009), « Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety », *Personality and Individual Differences*, vol. 47/5, pp. 423-428, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014>.

**Stoeber, J. et al.** (2017), « Perfectionism, social disconnection, and interpersonal hostility: Not all perfectionists don't play nicely with others », *Personality and Individual Differences*, vol. 119, pp. 112-117, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.008>.

**Varnum, M.E.W.** (2015), « Higher in status, (even) better-than-average », *Frontiers in Psychology*, vol. 6, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00496>.

**Varnum, M.E.W. et al.** (2015), « Social class affects neural empathic responses », *Culture and Brain*, vol. 3/2, pp. 122-130, <https://doi.org/10.1007/s40167-015-0031-2>.

**Wang, L. et al.** (2009), « Assessing teamwork and collaboration in high school students: A multimethod approach », *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 24/2, pp. 108-124, <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509335470>.



Extrait de :  
**PISA 2015 Results (Volume V)**  
Collaborative Problem Solving

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2018), « Attitudes des élèves à l'égard de la collaboration », dans *PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264305199-10-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).