



Éditorial

Les réussites et les échecs scolaires façonneront de plus en plus le sort des pays. Les mêmes méthodes éducatives ne pourront toutefois produire que les mêmes forces et faiblesses. Les élèves d'aujourd'hui grandissent dans un monde hyperconnecté par l'informatique ; demain, ils évolueront dans un marché du travail déjà profondément transformé par l'automatisation. Pour ceux qui possèdent les savoirs et savoir-faire appropriés, ces changements sont libérateurs et passionnants. Mais pour ceux qui sont insuffisamment préparés, ils peuvent impliquer un avenir professionnel vulnérable et précaire, et une vie en marge de la société.

L'école doit préparer les élèves à des changements plus rapides que jamais, à des emplois pas encore créés, à des défis sociétaux impossibles à imaginer, et à des technologies pas encore inventées. Dans l'école d'aujourd'hui, les élèves apprennent en général séparément, et à la fin de l'année scolaire, leurs acquis individuels sont certifiés. Mais plus le monde devient interdépendant, plus il a besoin de grands collaborateurs et orchestrateurs. De nos jours, l'innovation est rarement le produit de personnes travaillant de manière isolée ; elle est plutôt un résultat de la façon dont nous mobilisons, partageons et intégrons les connaissances. L'école actuelle doit également renforcer son aptitude à préparer les élèves à vivre et travailler dans un monde où la plupart des gens devront collaborer avec des personnes issues d'autres cultures et apprécier des idées et points de vue différents ; un monde où les humains devront se faire confiance et collaborer malgré leurs différences, en rapprochant souvent l'espace et le temps au moyen de la technologie ; un monde où la vie des individus sera affectée par des problèmes transcendant les frontières nationales.

Nous sommes nés avec ce que le politologue Robert Putnam appelle le « capital social d'attachement », un sentiment d'appartenance à notre famille ou à d'autres groupes de personnes avec lesquelles nous partageons des expériences, des normes culturelles, des activités ou des objectifs communs. Il exige des efforts délibérés et continus pour élargir notre rayon de confiance aux étrangers et aux institutions, pour créer le type de capital social de création de passerelles à travers lequel nous pouvons partager des expériences, des idées et des innovations, et développer une compréhension commune entre des groupes issus d'environnements autres et ayant des intérêts différents. Les sociétés qui cultivent le capital social de création de passerelles et le pluralisme ont toujours été plus créatives, car elles peuvent miser sur les meilleurs talents venus de partout et en tirer profit, s'appuyer sur des perspectives multiples, et encourager la créativité et l'innovation.

L'enquête PISA a un long passé d'évaluation des compétences des élèves en résolution de problèmes. Une première évaluation des compétences transversales de résolution de problèmes a été menée en 2003. En 2012, PISA a évalué les compétences créatives en résolution de problèmes. L'évolution des technologies numériques d'évaluation a maintenant permis à PISA de réaliser la première évaluation internationale des compétences en résolution collaborative de problèmes, définie comme la capacité des élèves à résoudre des problèmes en mettant en commun leurs connaissances, leurs compétences et leurs efforts.

Comme on pouvait s'y attendre, les élèves affichant des compétences plus solides en sciences, compréhension de l'écrit ou mathématiques ont tendance à être meilleurs en résolution collaborative de problèmes, parce que la gestion et l'interprétation de l'information, ainsi que l'aptitude à raisonner sont toujours nécessaires pour résoudre des problèmes. Il en est de même dans l'ensemble des pays : les pays les plus performants dans l'enquête PISA, tels que le Japon, la



Corée et Singapour en Asie, l'Estonie et la Finlande en Europe, et le Canada en Amérique du Nord, arrivent également en tête dans l'évaluation PISA de la résolution collaborative de problèmes.

Les compétences cognitives individuelles expliquent toutefois moins de deux tiers de la variation des performances des élèves sur l'échelle PISA de résolution collaborative de problèmes, et le classement des pays à l'évaluation PISA 2012 des compétences créatives individuelles de résolution de problèmes explique une part à peu près semblable des différences de performance entre les pays. Dans certains pays, les élèves ont des performances nettement meilleures en résolution collaborative de problèmes que ne le laissent présager leurs performances en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques aux évaluations PISA. Par exemple, les élèves japonais obtiennent de très bons résultats dans ces matières, mais ont des scores encore meilleurs en résolution collaborative de problèmes. Il en est de même en Australie, Corée et Nouvelle-Zélande. Les élèves des États-Unis sont aussi beaucoup plus compétents en résolution collaborative de problèmes que ne le laisse supposer leur performance moyenne en compréhension de l'écrit et en sciences, et inférieure à la moyenne en mathématiques. Par contre, les élèves des quatre provinces chinoises qui ont participé à PISA (Pékin, Shanghai, Jiangsu et Guangdong) ont de bons résultats en mathématiques et en sciences, mais une performance à peine moyenne en résolution collaborative de problèmes. De même, en Lituanie, au Monténégro, en Fédération de Russie, en Tunisie, en Turquie et dans les Émirats arabes unis, les élèves jouent dans une catégorie inférieure à la leur en résolution collaborative de problèmes. En bref, si le manque de compétences en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques n'implique pas l'existence de compétences sociales et affectives, ces dernières ne sont pas non plus un sous-produit automatique du développement des compétences scolaires.

Même si les résultats montrent que certains pays réussissent nettement mieux que d'autres dans le développement des compétences des élèves en résolution collaborative de problèmes, tous les pays doivent faire des progrès dans la préparation des élèves à un monde beaucoup plus exigeant. En moyenne, seuls 8 % des élèves sont capables d'effectuer des tâches de résolution de problèmes présentant une complexité de collaboration assez élevée, leur demandant de rester attentifs à la dynamique du groupe, de prendre l'initiative de surmonter les obstacles et de régler les désaccords et les conflits. Même parmi les élèves très performants de Singapour, seul un élève sur cinq atteint ce niveau. Pourtant, les trois quarts des élèves montrent qu'ils peuvent contribuer à un effort concerté pour résoudre un problème de difficulté moyenne et qu'ils sont capables de prendre en considération différentes perspectives dans leurs interactions.

De même, tous les pays doivent faire des progrès dans la réduction des différences liées au genre. En 2012, au moment de l'évaluation PISA des compétences en résolution individuelle de problèmes, les garçons avaient des scores plus élevés dans la plupart des pays. En revanche, dans l'évaluation 2015 de la résolution collaborative de problèmes, les filles devançaient les garçons dans tous les pays, avant et après la prise en compte de leurs performances en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques. La taille relative de l'écart entre les sexes dans la performance en résolution collaborative de problèmes est encore plus importante qu'en compréhension de l'écrit.

Ces résultats se reflètent dans les attitudes des élèves à l'égard de la collaboration. Les filles affichent des attitudes plus positives à l'égard du relationnel, impliquant qu'elles ont tendance à plus s'intéresser aux opinions des autres et à souhaiter que les autres réussissent. De leur côté, les garçons sont plus susceptibles de percevoir les avantages déterminants du travail en groupe et la façon dont la collaboration peut les aider à travailler de manière plus efficace et efficiente. Les attitudes positives à l'égard de la collaboration étant associées à la composante de performance liée à la collaboration dans l'évaluation PISA, cela ouvre une voie d'intervention : même si la nature causale de la relation n'est pas claire, si l'école aidait les garçons à apprécier les autres et leurs amitiés et relations interpersonnelles, les résultats de ceux-ci pourraient s'améliorer en résolution collaborative de problèmes. Il est très bien que les garçons comprennent que le travail en groupe peut procurer des avantages, mais pour travailler efficacement en groupe et réaliser quelque chose de manière collaborative, ils doivent être capables d'écouter les autres et de tenir compte de leurs points de vue. Ce n'est que de cette façon que les groupes peuvent utiliser pleinement l'éventail de perspectives et d'expériences offertes par leurs membres.

Ces attitudes ne varient pas seulement entre les sexes, elles diffèrent également d'un pays à l'autre. Au Portugal, les élèves accordent plus de valeur au relationnel que dans les autres pays, et la situation est également positive au Costa Rica, à Singapour et dans les Émirats arabes unis. Les élèves de ces pays sont particulièrement susceptibles de déclarer avoir le sens de l'écoute, aimer voir leurs camarades de classe réussir, tenir compte de ce qui intéresse les autres, et aimer prendre en considération différentes perspectives. Ces différences d'attitudes pourraient, dans une certaine mesure, être déterminées par des facteurs culturels allant bien au-delà des murs de l'école, mais les responsables des politiques doivent noter qu'elles ne sont pas gravées dans le marbre.



Certaines situations intervenant dans les salles de classe semblent également associées à ces attitudes. PISA a demandé aux élèves à quelle fréquence avaient lieu des activités à haute intensité de communication, telles que le fait que les élèves expriment leurs idées durant les cours de sciences ; passent du temps au laboratoire pour réaliser des expériences pratiques ; débattent en classe des projets de recherche ; et construisent des argumentations sur des questions scientifiques. Les résultats montrent une relation claire entre ces activités et des attitudes positives à l'égard de la collaboration. En moyenne, l'appréciation du relationnel et du travail en groupe est plus fréquente chez les élèves déclarant participer plus souvent à ces activités. Par exemple, même après la prise en compte du genre et du profil socioéconomique des élèves et des établissements, les élèves disant exprimer leurs idées lors de la plupart ou de tous les cours de sciences sont plus susceptibles de déclarer « avoir le sens de l'écoute » (dans 46 des 56 systèmes éducatifs) et aussi « aimer prendre en considération différentes perspectives » (dans 37 des 56 systèmes éducatifs). Les enseignants peuvent donc faire beaucoup de choses pour faciliter un climat propice à la collaboration.

De nombreux établissements peuvent également faire mieux dans la mise en place d'un climat d'apprentissage au sein duquel les élèves développent un sentiment d'appartenance et sont à l'abri de la crainte. Les élèves signalant des interactions élèves-élèves plus positives obtiennent de meilleurs scores en résolution collaborative de problèmes, même après prise en compte du profil socioéconomique des élèves et des établissements. Les élèves qui ne se sentent pas menacés par d'autres élèves ont également de meilleurs résultats en résolution collaborative de problèmes. Par contre, les élèves déclarant que leurs enseignants leur disent quelque chose d'insultant devant les autres au moins quelques fois par an obtiennent 23 points de moins en résolution collaborative de problèmes que ceux auxquels la chose n'est jamais arrivée au cours des 12 derniers mois.

Il est intéressant de constater que les élèves défavorisés perçoivent souvent plus clairement la valeur du travail en groupe que leurs condisciples favorisés. Ils ont tendance à plus souvent déclarer que le travail en groupe augmente leurs propres compétences, qu'ils préfèrent travailler en groupe plutôt que seuls et qu'ils trouvent que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement. Les établissements qui réussissent à tirer parti de ces attitudes en créant des environnements d'apprentissage collaboratifs pourraient arriver à entraîner les élèves défavorisés sur de nouvelles voies.

Les relations entre le milieu social, les attitudes à l'égard de la collaboration et la performance en résolution collaborative de problèmes sont encore plus intéressantes. Les données montrent que l'exposition à la diversité dans les classes est généralement associée à de meilleures compétences de collaboration. Par exemple, dans certains pays, les élèves non issus de l'immigration sont plus performants dans les aspects de l'évaluation spécifiques à la collaboration lorsqu'ils fréquentent des établissements comptant une plus grande proportion d'élèves immigrés. Ainsi, la diversité et le contact des élèves avec des enfants différents d'eux-mêmes et susceptibles d'avoir des points de vue autres que les leurs peuvent contribuer au développement des compétences de collaboration.

Enfin, l'éducation ne s'arrête pas à la porte de l'école lorsqu'il s'agit d'aider les élèves à développer leurs compétences sociales. Il est frappant que seul un quart de la variation de la performance en résolution collaborative de problèmes se situe entre les établissements, nettement moins que pour les disciplines scolaires. Pour commencer, les parents doivent jouer leur rôle. Par exemple, les élèves ont un score beaucoup plus élevé en résolution collaborative de problèmes lorsqu'ils déclarent avoir parlé à leurs parents après l'école, la veille du test PISA et aussi lorsque leurs parents disent s'intéresser aux activités scolaires de leurs enfants ou les encourager à avoir confiance en eux.

PISA a également demandé aux élèves les types d'activités qu'ils mènent avant et après l'école. Certaines d'entre elles (utiliser Internet, les messageries instantanées ou les réseaux sociaux ; jouer à des jeux vidéo ; rencontrer des amis ou parler avec eux au téléphone ; effectuer des tâches ménagères ou s'occuper d'autres membres de la famille) peuvent avoir une composante sociale, ou éventuellement antisociale. Les résultats montrent que les élèves qui jouent à des jeux vidéo ont en moyenne un score nettement plus faible que ceux qui n'y jouent pas. Cet écart demeure significatif, même après prise en compte des facteurs sociaux et économiques, ainsi que de la performance en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques. En même temps, l'accès à Internet, aux messageries instantanées ou aux réseaux sociaux a tendance à être associé à une meilleure performance en résolution collaborative de problèmes, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, toutes choses restant par ailleurs égales.

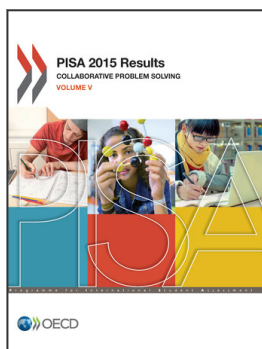
En résumé, dans un monde où les compétences sociales prennent de plus en plus d'importance, beaucoup reste à faire pour plus systématiquement les encourager dans les programmes de cours. De bonnes compétences académiques n'entraînent pas automatiquement de solides compétences sociales. Une partie de la réponse pourrait consister à accorder aux élèves une plus grande maîtrise du temps, du lieu, de la trajectoire, du rythme et des interactions de leur apprentissage. Une autre partie pourrait être d'encourager des relations plus positives à l'école et de mettre en place des environnements



d'apprentissage propices aux compétences des élèves en résolution collaborative de problèmes et à leurs attitudes à l'égard de la collaboration. Les établissements peuvent identifier les élèves socialement isolés, organiser des activités sociales favorisant les relations constructives et l'attachement à l'école, offrir aux enseignants une formation à la gestion de leurs classes, et adopter une approche scolaire globale en matière de prévention et de lutte contre le harcèlement. Une partie de la réponse revient toutefois également aux parents et à la société en général. Développer de meilleures compétences pour une vie meilleure requiert une collaboration au sein de la communauté.

Andreas Schleicher

Directeur de l'Éducation et des Compétences



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), « Éditorial », dans *PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264305199-2-fr>

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

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

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