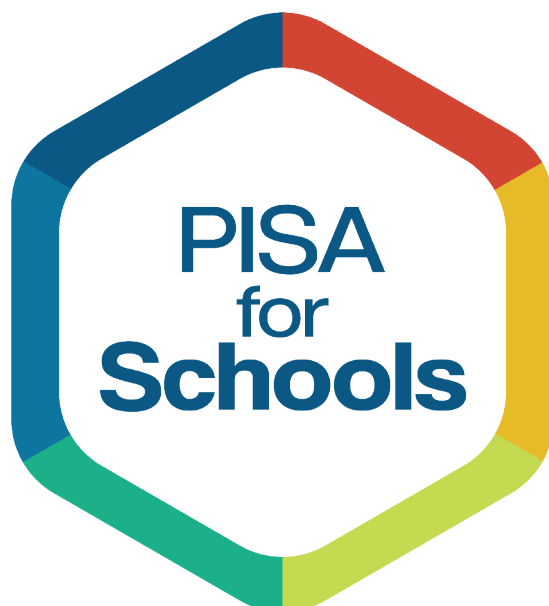




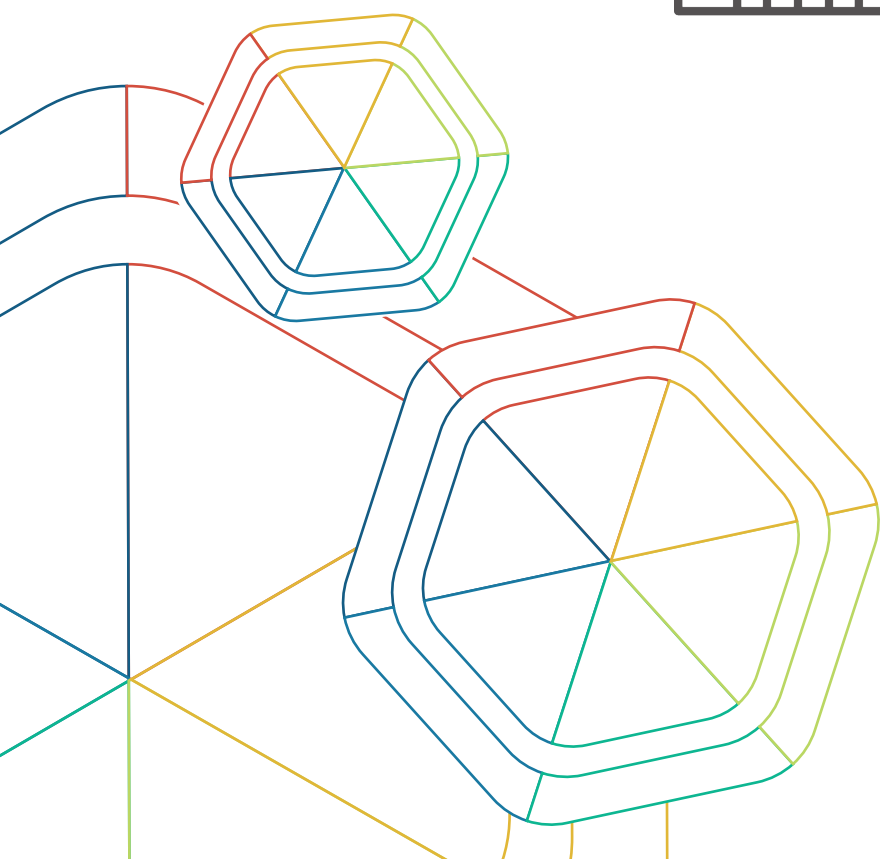
École européenne de Bergen

Où se situe votre école sur la
scène internationale

Rapport

Projet PISA pour les écoles

2022



École européenne de Bergen

Où se situe votre école sur la scène
internationale

2022

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 toutes données et cartes 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.

Les données statistiques pour Israël sont fournies par les autorités israéliennes compétentes et sous leur responsabilité. L'utilisation de ces données par l'OCDE ne préjuge pas du statut du plateau du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies israéliennes en Cisjordanie au regard du droit international.

Note de la Turquie

Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne

La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Icônes réalisées par Good Ware obtenues sur le site www.flaticon.com

© OCDE 2022



Avant-propos

Les enseignants et responsables éducatifs ont besoin d'informations sérieuses et fiables pour évaluer la mesure dans laquelle leurs élèves sont préparés à affronter la vie et le travail. De nombreux gestionnaires évaluent l'apprentissage des élèves en fonction des attentes locales ou nationales. Toutefois, dans le cadre d'une économie mondialisée, la réussite éducative ne se mesure plus seulement au niveau national, mais aussi par rapport aux écoles et systèmes éducatifs les plus performants du monde.

Depuis 20 ans, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE évalue la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes scolaires de plus de 80 pays et économies qui, tous ensemble, représentent les neuf dixièmes de l'économie mondiale. Grâce au programme PISA, les écoles et pays peuvent apprendre les uns des autres. Les systèmes éducatifs qui sont parvenus à atteindre des acquis d'apprentissage solides et équitables et à s'améliorer rapidement montrent aux autres ce qui est possible.

Tout comme l'évaluation internationale PISA, le test PISA pour les écoles mesure les connaissances et compétences des élèves de 15 ans en lecture (« compréhension de l'écrit »), mathématiques et sciences.

Il évalue également leur attitude à l'égard de l'apprentissage et de l'école, ainsi que le cadre pédagogique des écoles. Il importe de noter que ces évaluations ne permettent pas seulement de savoir si les élèves sont capables de reproduire ce qu'ils ont appris, mais qu'elles évaluent aussi leur capacité à extrapoler ce qu'ils savent et à appliquer leurs connaissances de manière créative dans de nouveaux contextes. Le test PISA pour les écoles est un outil unique conçu pour permettre aux différentes écoles de comparer de manière innovante les acquis d'apprentissage de leurs élèves aux acquis d'autres élèves du monde entier.

Ce rapport présente les résultats obtenus par votre école au test PISA pour les écoles. Cependant, les données ne sont que la première étape d'une meilleure compréhension de la situation et ne sont utiles que si elles ouvrent la voie à l'action. Vous avez également la possibilité d'échanger avec d'autres écoles participantes du monde entier qui partagent votre attachement à l'apprentissage par les pairs, à la pensée critique et à l'amélioration de l'école, et de tirer des enseignements de leurs stratégies, politiques et pratiques. L'OCDE est prête à soutenir quiconque cherche à mener « de meilleures politiques pour de meilleures écoles et de meilleures vies ».

Andreas Schleicher

Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences

Conseiller spécial du Secrétaire général, chargé de la politique de l'éducation

OCDE

Remerciements

Ce rapport d'école est basé principalement sur les données et la coordination du projet apportées par le Bureau du Secrétaire général des Écoles européennes. En tant que prestataire de services accrédité pour le test PISA pour les écoles dans le système des Écoles européennes, le Bureau du Secrétaire général des Écoles européennes s'est chargé de l'administration du test, du codage et de la gestion des données, et il a fourni les résultats analytiques qui composent ce rapport.

Cette évaluation numérique est fournie par Janison Ltd Pty, qui fait office de fournisseur de plate-forme internationale pour le test PISA pour les écoles, en partenariat avec l'OCDE.

L'orientation stratégique et la supervision du projet PISA pour les écoles sont assurées par Andreas Schleicher et Yuri Belfali, avec Joanne Caddy.

Ce rapport a été préparé par Tanja Bastianic, Federico de Luca, Tiago Fragoso, Tomoya Okubo, Chi Sum Tse, Gonçalo Xufre, et Nathanael Reinersten, tandis que Fiorella Cianchi et Jenny Baracaldo Fernández leur a apporté un soutien administratif.

Table des matières

1.	Résumé analytique	7
2.	Les enseignements que votre école peut tirer du test PISA pour les écoles	9
	2.1 Votre échantillon et votre participation	11
	2.2 Comprendre les résultats de votre école	13
3.	Compétences cognitives : ce que les élèves de votre école savent et ce qu'ils peuvent faire	15
	3.1 Analyse des performances des élèves de votre école	15
	3.2 Performances des élèves en compréhension de l'écrit	18
	3.3 Performances des élèves en mathématiques	20
	3.4 Performances des élèves en sciences	23
	3.5 Les résultats de votre école par rapport aux niveaux de compétence PISA	26
	3.6 Analyse des performances des filles et des garçons	29
	3.7 Mesure de l'écart de performance entre les élèves les plus performants et les moins performants	31
	3.8 Étude de l'effet du statut socio-économique sur les performances des élèves de votre école	34
	3.9 Les performances de votre école dans le contexte socio-économique le système des Écoles européennes	38
	3.10 Tendances des performances des élèves	43
4.	À l'écoute des élèves : étude de l'implication des élèves et de leur ressenti par rapport à l'école	47
	4.1 Motivation à apprendre les sciences	50
	4.2 Confiance des élèves en leur propre efficacité	52
	4.3 Perception des pratiques pédagogiques par les élèves	55
	4.4 Climat disciplinaire de la classe	58
	4.5 Les élèves et le harcèlement	61
5.	Aperçu des compétences sociales et émotionnelles des élèves	65
	5.1 Les différentes dimensions des compétences sociales et émotionnelles	66
	5.2 La relation entre le cadre scolaire et les compétences sociales et émotionnelles	68
	5.3 La relation entre les compétences sociales et émotionnelles et la réussite dans la vie	70
A.	Annexe 1	75
A.	Annexe 2	81



1. Résumé analytique

Les déclarations comparatives décrivent des résultats qui sont statistiquement significatifs avec un niveau de confiance de 95 %.

Les performances sont rapportées sur une échelle dont le score moyen est de 500 et l'écart-type de 100 pour l'ensemble des pays participants de l'OCDE.

École européenne de Bergen

	 Lecture	 Mathématiques	 Sciences
Performance moyenne de votre école	549 ce qui est supérieur à l'UE  483  OECD 487	542 ce qui est supérieur à l'UE  490  OECD 489	561 ce qui est supérieur à l'UE  485  OECD 489
Différences de performances en fonction du sexe	Les filles et les garçons obtiennent des résultats similaires	Les filles et les garçons obtiennent des résultats similaires	Les filles et les garçons obtiennent des résultats similaires
Différences de performances en fonction de la situation socio-économique	Les élèves les plus favorisés et les moins favorisés obtiennent des résultats similaires	Les élèves les plus favorisés et les moins favorisés obtiennent des résultats similaires	Les élèves les plus favorisés et les moins favorisés obtiennent des résultats similaires
Implication et ressenti des élèves	 77% Croient que ce qu'ils apprennent en sciences est important pour leur avenir.  40% Voient leurs enseignants apporter une aide individuelle aux élèves en difficulté.  21% Sont confrontés au bruit et à l'agitation.		
Compétences sociales et émotionnelles	Les liens les plus forts entre les compétences sociales et émotionnelles et la réussite dans la vie ont été observés pour :  Le climat disciplinaire de la classe ↔ Empathie  Perception de leur santé par les élèves ↔ L'optimisme  Satisfaction globale des élèves dans la vie ↔ L'optimisme		

Note: Les statistiques de l'UE figurant dans ce rapport ont été calculées en prenant la moyenne simple de l'ensemble des statistiques correspondantes calculées dans chacun des 27 pays de l'UE dont les données ont été communiquées pour PISA 2018 oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results. Aucune pondération n'a été appliquée, de sorte que chaque pays a contribué de manière égale à la moyenne de l'UE. Les erreurs standard (SE) ont été calculées de manière similaire en appliquant une formule combinant les erreurs standard de chaque pays.



2. LES ENSEIGNEMENTS QUE VOTRE ÉCOLE PEUT TIRER DU TEST PISA POUR LES ÉCOLES

Tandis que le programme PISA vise à fournir des résultats nationaux, le test PISA pour les écoles (PBTS) est conçu pour fournir des résultats au niveau des écoles à des fins d'amélioration et d'analyse comparative.

En administrant le test PISA pour les écoles dans votre établissement, vous avez accès à des estimations comparables au niveau international des performances de vos élèves et à des informations sur leur cadre pédagogique et leurs attitudes.

En outre, le PBTS vous donne également un aperçu des compétences sociales et émotionnelles de vos élèves, un aspect de plus en plus important en éducation qui semble essentiel pour la capacité des élèves à s'adapter et à naviguer dans le monde en évolution rapide dans lequel nous vivons.

Compte tenu de notre économie mondialisée et axée sur la connaissance, il est aujourd'hui plus important que jamais de comparer les élèves non seulement aux autres élèves à l'échelle locale ou nationale, mais aussi aux systèmes scolaires les plus performants du monde.

Comme le programme PISA et le PBTS reposent tous les deux sur le même cadre, leurs résultats sont comparables, ce qui signifie que vous pourrez comparer les performances de votre école à celles de systèmes éducatifs nationaux du monde entier. Cela vous permettra à la fois de déterminer la mesure dans laquelle vos élèves sont préparés à participer à une société mondialisée et de vous fixer des objectifs par rapport aux meilleurs systèmes scolaires du monde.

De plus, grâce au PBTS, vous comprendrez mieux les difficultés que rencontrent les élèves les moins performants de votre école, ce qui vous permettra de mettre en place des mesures et pratiques spécifiques ciblées visant à réduire tous les écarts qui peuvent exister sur le plan de la réussite et du développement.

Compétences cognitives : ce que les élèves de votre école savent et ce qu'ils peuvent faire:

Ce chapitre présente les performances de vos élèves en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences, et il situe les résultats de votre école par rapport aux niveaux de compétence PISA. Il étudie également les écarts de performance entre les élèves les plus performants et les moins performants, entre les sexes et entre les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés et défavorisés.

À l'écoute des élèves : étude de l'implication des élèves et de leur ressenti par rapport à l'école:

Ce chapitre étudie la motivation que vos élèves ont affirmé avoir pour l'apprentissage, leur confiance en leur propre efficacité (efficacité perçue), ainsi que leur perception des pratiques pédagogiques adoptées en classe, de leur environnement d'apprentissage et de leurs relations avec leurs pairs.

Aperçu des compétences sociales et

émotionnelles des élèves : ce chapitre apporte un éclairage sur les compétences sociales et émotionnelles de vos élèves, mesurées à l'aide de déclarations relatives à cinq sous-domaines liés aux cinq grandes dimensions (« Big Five ») (la régulation émotionnelle, l'interaction avec autrui, la collaboration, l'exécution de tâches et l'ouverture d'esprit).

Enfin, l'OCDE vous encourage à profiter de la possibilité d'apprendre de vos pairs en prenant part aux discussions de la communauté PISA pour les écoles. Ce forum en ligne multilingue permet à toutes les écoles qui ont reçu les résultats de leur test PBTS de partager leurs bonnes pratiques, de poser des questions, d'obtenir des conseils de leurs pairs, de co-créer des ressources pédagogiques et de participer à des webinaires et discussions sur divers thèmes animés par l'OCDE ou des acteurs nationaux.

« Qu'est-ce qu'il est important que les citoyens sachent et soient capables de faire ? » Pour répondre à cette question et à la nécessité de disposer de données comparables à l'échelle internationale sur les performances des élèves, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a lancé auprès d'élèves de 15 ans du monde entier une enquête triennale, connue sous le nom de **Programme international pour le suivi des acquis des élèves**, ou **programme PISA**. L'enquête PISA évalue la mesure dans laquelle des élèves de 15 ans ont acquis les connaissances et compétences clés essentielles à leur pleine participation à la société moderne.

Au cours de chaque cycle de l'enquête PISA, l'un des trois domaines de compétence de base fait l'objet de tests plus approfondis, nécessitant près de la moitié du temps total consacré aux tests.

La compréhension de l'écrit a été le domaine principal en 2009 et 2018, les sciences en 2006 et 2015, et les mathématiques en 2003 et 2012 (elles le seront à nouveau en 2021).

Les résultats de l'enquête PISA révèlent les possibilités éducatives en montrant ce que peuvent faire les élèves des systèmes éducatifs les plus performants ou qui s'améliorent le plus vite.

Ces résultats permettent aux décideurs politiques du monde entier de comparer les connaissances et compétences des élèves de leur pays et de leurs écoles à celles des élèves d'autres pays.



Pour en savoir
Plus sur PISA
[oe.cd/PISA](https://www.oecd.org/pisa)

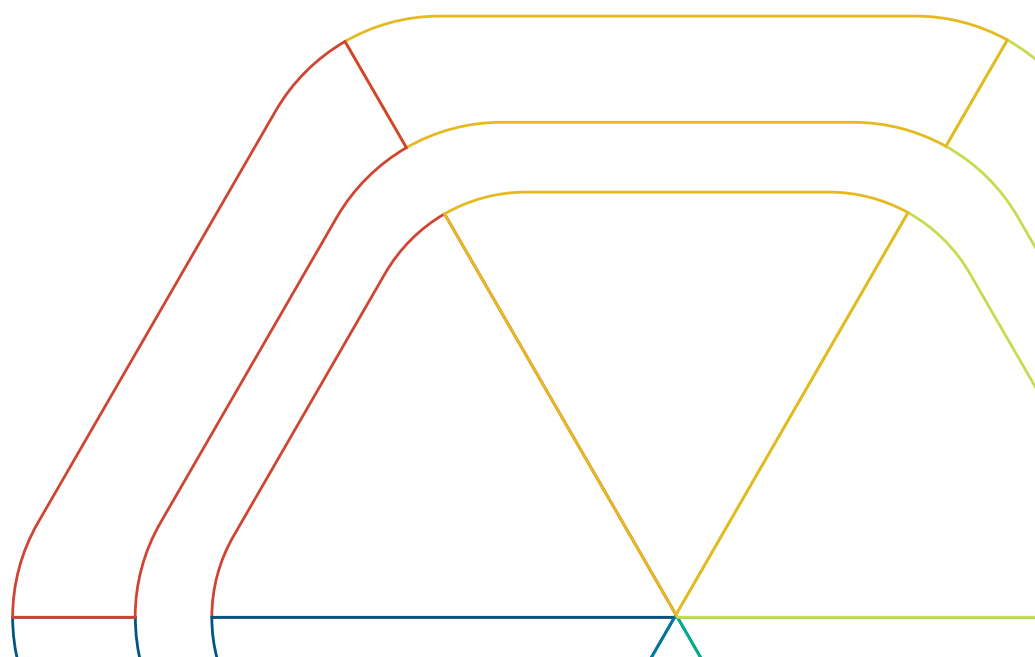
2.1 Votre échantillon et votre participation

La figure 2.1 présente de manière succincte la participation de votre école au PBTS. Elle indique les caractéristiques de l'échantillon et donne des informations sur la logistique de votre participation. Le guide du lecteur (www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools) contient des informations supplémentaires sur les conditions que doivent remplir les écoles pour participer au PBTS et sur les procédures d'échantillonnage utilisées pour sélectionner les écoles et les élèves.

Figure 2.1 Récapitulatif de votre participation

	 Vosre école	 EU	 OCDE
Écoles testées	1		11 327
Élèves dans l'échantillon	54		328 281
Élèves testés	54		292 999
Âge moyen des élèves testés	15,69	15,78	15,71
Pourcentage de filles parmi les élèves testés	56%	49%	50%
Pourcentage de garçons parmi les élèves testés	44%	51%	50%
Statut social et culturel moyen des élèves testés	1,12	-0,03	-0,03
Date(s) du test PBTS	2022		

Sources : les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data



La communauté PISA pour les écoles vise à soutenir les éducateurs des écoles participantes de diverses façons :

- **Par un soutien réciproque :** Les éducateurs peuvent obtenir des réponses à leurs questions et partager leurs idées, suggestions et pratiques concrètes pour les points d'attention.
- **Par le développement de leurs connaissances et compétences :** Les éducateurs peuvent améliorer leurs connaissances relatives à la matière ainsi que leurs compétences pédagogiques. Ils peuvent également développer leurs compétences en coaching de leurs pairs..
- **Par la mise en place d'un réseau professionnel international :** Les éducateurs peuvent développer leur réseau avec des éducateurs internationaux. Ils peuvent également se bâtir une réputation et obtenir la reconnaissance d'un public international.
- **En les informant des dernières recherches en éducation et par des interactions avec le personnel et les experts de l'OCDE :** grâce à des webinaires réguliers et à des alertes qui leur signalent les nouvelles publications de l'OCDE, les éducateurs peuvent rester au courant des dernières recherches en éducation et bénéficier d'interactions avec le personnel et les experts de l'OCDE.



Pour en savoir plus sur

La communauté du projet PISA pour les écoles

www.oecd-pisa-forschools.org

2.2 Comprendre les résultats de votre école

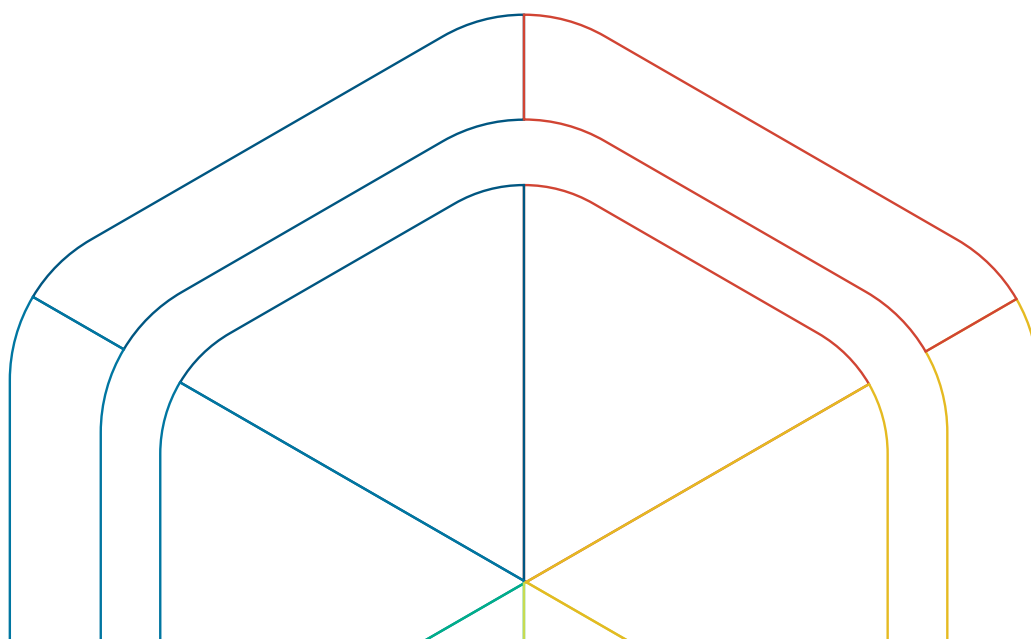
Ce rapport présente les résultats de votre école selon sa dernière participation au test PISA pour les écoles (PBTS). Cette évaluation mesure les compétences d'élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique. Comme le PBTS est basé sur le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, votre école peut comparer ses résultats avec ceux de plus de 80 pays et économies qui ont participé aux différents cycles du programme PISA.

Concentrer l'analyse au niveau de l'école implique nécessairement de travailler avec un nombre d'élèves relativement restreint. Par conséquent, dans certains cas, un sous-groupe d'élèves analysé peut ne comprendre qu'une poignée de personnes (par exemple le sous-groupe des garçons dans une école fréquentée principalement par des filles). Dans ces cas, nous vous recommandons de faire preuve de prudence si vous souhaitez tirer des conclusions en examinant les résultats de ces sous-groupes, puisque leurs estimations ne seront basées que sur quelques cas. Tout au long du rapport, une note apparaîtra sous chaque figure pour indiquer si un ou plusieurs sous-groupes de cette figure sont constitués d'un nombre d'élèves trop restreint pour pouvoir en tirer des conclusions fiables.

En outre, ce rapport ne présente que des estimations ponctuelles pour les valeurs concernant l'UE et l'OCDE. Bien que ces scores soient également teintés d'une certaine incertitude, celle-ci a été omise de la représentation visuelle des données vu que celles-ci sont utilisées à titre de références dans le présent rapport. Néanmoins, tous les tests de signification statistique utilisés pour les données présentées dans ce rapport tiennent pleinement compte de leur incertitude inhérente.

Si vous souhaitez étudier plus en profondeur les résultats de votre école, vous trouverez d'autres possibilités d'interagir avec vos données et celles des pays qui ont participé à l'enquête PISA sur le prochain tableau de bord numérique PISA pour les écoles.

Le guide du lecteur qui l'accompagne (www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools) constitue une boîte à outils utile pour mieux comprendre les résultats de votre école. Tout au long du rapport, des liens vous permettront d'obtenir des informations supplémentaires basées sur les données de l'OCDE et du programme PISA.



3. **COMPÉTENCES COGNITIVES :** **CE QUE LES ÉLÈVES DE VOTRE ÉCOLE SAVENT ET CE QU'ILS PEUVENT FAIRE**

Ce chapitre donne un aperçu des performances de votre école dans le cadre du test PISA pour les écoles. Il se concentre sur les performances des différents groupes d'élèves de votre école et sur les types de tâches qu'ils peuvent accomplir dans chaque domaine.

3.1 Analyse des performances des élèves de votre école

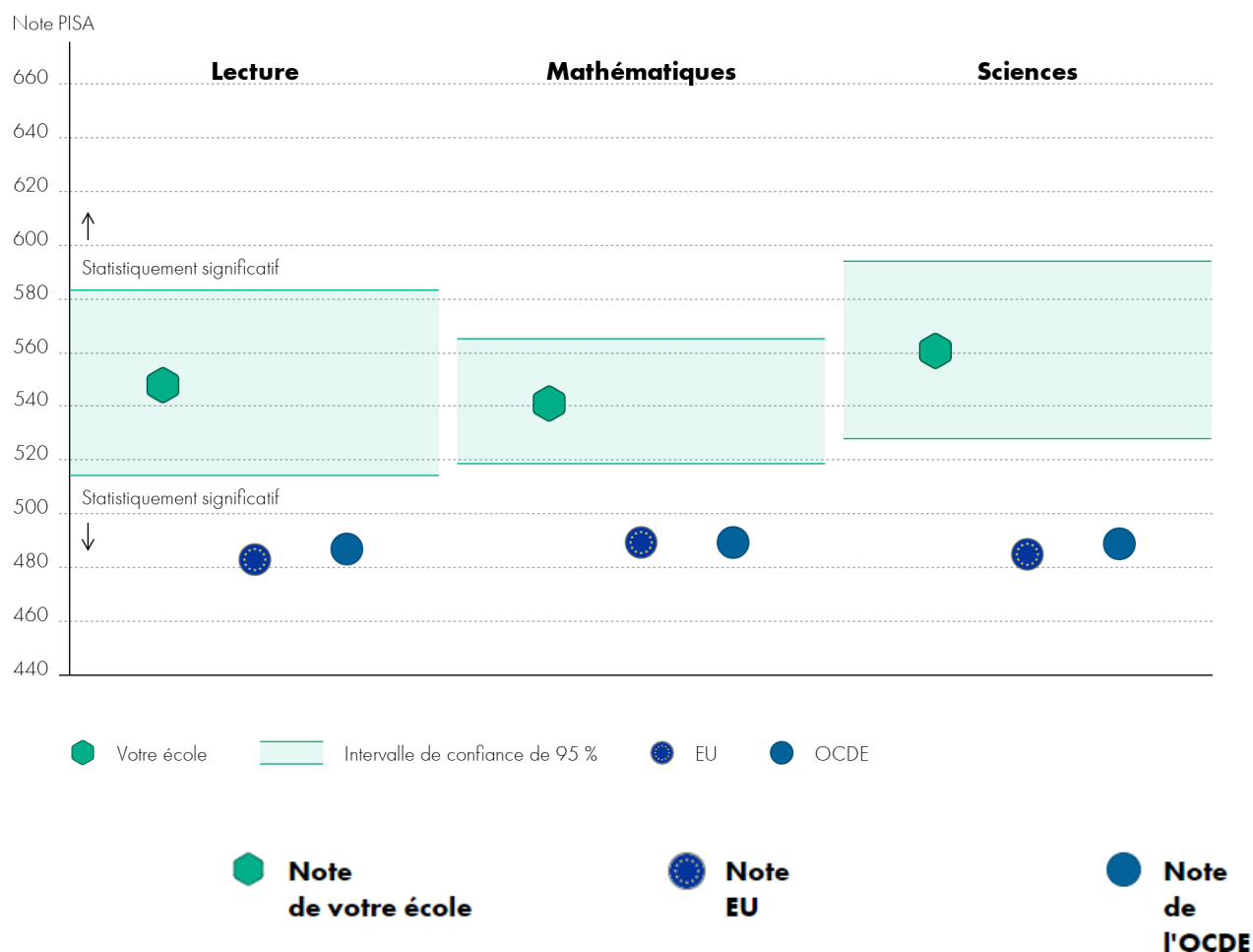
Les élèves de 15 ans de votre école sont-ils prêts à relever les défis que l'avenir leur réserve ? Sont-ils capables d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées de manière efficace ? Ont-ils développé les compétences, aptitudes et connaissances qui s'avèrent essentielles pour participer avec succès aux sociétés du XXI^e siècle ?

L'enquête PISA mesure les compétences, aptitudes et connaissances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique aux quatre coins du monde. Les résultats obtenus par votre école dans le cadre du test PISA pour les écoles (PBTS) vous permettent de comparer les niveaux de compétence de vos élèves dans ces trois domaines avec les niveaux des autres élèves de l'UE et de systèmes scolaires du monde entier.

Les résultats peuvent servir d'indicateur de la mesure dans laquelle les élèves de votre école sont préparés à participer avec succès à l'économie mondiale.

Figure 3.1 Performances des élèves en compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique

La figure 3.1 présente les résultats de votre école dans ces trois domaines – la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la culture scientifique – ainsi que les résultats obtenus par l'UE et l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2018. Pour chacune des valeurs de votre école, la figure montre également son intervalle de confiance à 95 %. Si le score de l'UE ou de l'OCDE ne se trouve pas dans l'intervalle, la différence entre ce score et celui de votre école peut être considérée comme statistiquement significative.



Lecture	549	ce qui est significativement supérieure à	483	et de manière significative supérieure à	487
Mathématiques	542	ce qui est significativement supérieure à	490	et de manière significative supérieure à	489
Sciences	561	ce qui est significativement supérieure à	485	et de manière significative supérieure à	489

Sources : les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Les résultats de l'enquête PISA indiquent la qualité et l'équité des résultats d'apprentissage obtenus dans le monde entier et permettent aux éducateurs et aux décideurs de tirer des enseignements des politiques et des appliquées dans d'autres pays. **Les résultats de l'enquête PISA 2018**, septième cycle de l'évaluation triennale, sont publiés dans six volumes :

- **Le volume I, « Savoirs et savoir-faire des élèves » (seul volume disponible en français)**, examine en détail les performances des élèves en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences et décrit l'évolution de ces performances depuis les évaluations PISA précédentes.
- **Le volume II, intitulé Where All Students Can Succeed (« Tous les élèves peuvent réussir »)**, examine les différences de performance entre les élèves des deux sexes ainsi que les liens entre le statut socio-économique et l'origine immigrée des élèves, d'une part, et leurs performances scolaires et leur bien-être, d'autre part.
- **Le volume III, intitulé What School Life Means for Students' Lives (« L'influence de la vie à l'école sur la vie des élèves »)**, porte sur la santé physique et émotionnelle des élèves, le rôle des enseignants et des parents dans l'instauration du climat scolaire et la vie sociale à l'école. Ce volume examine également les indicateurs du bien-être des élèves et leurs relations avec le climat scolaire.
- **Le volume IV, intitulé Are Students Smart about Money? (« Les élèves font-ils preuve d'intelligence pécuniaire? »)**, examine la compréhension des questions pécuniaires qu'ont les élèves de 15 ans des 21 pays et économies qui ont participé à cette évaluation facultative.
- **Le volume V, intitulé Effective Policies, Successful Schools (« Des politiques efficaces pour la réussite à l'école »)**, analyse les politiques et pratiques des écoles et systèmes scolaires ainsi que leur relation avec les acquis éducatifs en général.
- **Le volume VI, intitulé Are Students Ready to Thrive in Global Societies? (« Les élèves sont-ils prêts à s'épanouir dans les sociétés mondiales? »)**, étudie la capacité des élèves à examiner les questions locales, mondiales et interculturelles, à comprendre et apprécier des perspectives et des visions du monde différentes, à interagir respectueusement avec autrui et à agir de manière responsable pour la durabilité et le bien-être collectif.



Découvrez les

volumes PISA publiés le plus récemment et les volumes à venir

[oe.cd/publications](https://www.oecd.org/fr/publications)

3.2 Performances des élèves en compréhension de l'écrit

Le PBTS évalue plusieurs processus cognitifs ou éléments différents impliqués dans la lecture. Ces éléments représentent les stratégies mentales, les approches ou les objectifs dont se servent les lecteurs pour se frayer un chemin dans, autour et entre les textes.

Cinq éléments guident l'élaboration des tâches d'évaluation de la compréhension de l'écrit dans le cadre de l'enquête PISA : la recherche d'informations, la compréhension générale, l'interprétation, la réflexion et l'évaluation du contenu d'un texte, ainsi que la réflexion et l'évaluation de la forme d'un texte.

Comme il n'est pas possible d'inclure suffisamment d'éléments dans le PBTS pour rendre compte de chaque élément en tant que sous-échelle distincte, ces cinq éléments sont organisés en trois sous-échelles pour rendre compte des compétences en lecture :

- **Localisation d'informations** : cet élément consiste à consulter l'espace d'information prévu et à naviguer dans cet espace pour trouver et extraire une ou plusieurs informations distinctes.
- **Compréhension** : cet élément consiste à traiter ce qui est lu pour donner un sens interne à un texte, que celui-ci soit clairement énoncé ou non.
- **Évaluation et réflexion** : cet élément consiste à faire appel à des connaissances, des idées ou des attitudes qui ne figurent pas dans le texte afin d'établir un lien entre les informations présentes dans le texte et ses propres cadres de référence conceptuels et expérientiels.

Les cadres d'évaluation du programme PISA définissent la compétence comme étant bien plus que la capacité à reproduire les connaissances acquises.

Selon le programme PISA, la compétence est l'aptitude à répondre avec fruit à des demandes complexes dans des contextes variés par la mobilisation de ressources psychosociales, notamment les connaissances et aptitudes, la motivation, les attitudes, les émotions et d'autres composantes sociales et comportementales.

Plutôt que d'évaluer si les élèves peuvent reproduire ce qu'ils ont appris, le programme PISA mesure la capacité des élèves à extrapoler ce qu'ils ont appris et à appliquer leurs compétences dans des situations nouvelles.

Les tâches qui peuvent être résolues par la simple mémorisation ou à l'aide d'algorithmes préétablis sont les tâches les plus faciles à numériser et à automatiser. C'est pourquoi ces types de compétences seront moins pertinents dans une société moderne axée sur la connaissance et ne sont pas le sujet de l'enquête PISA.



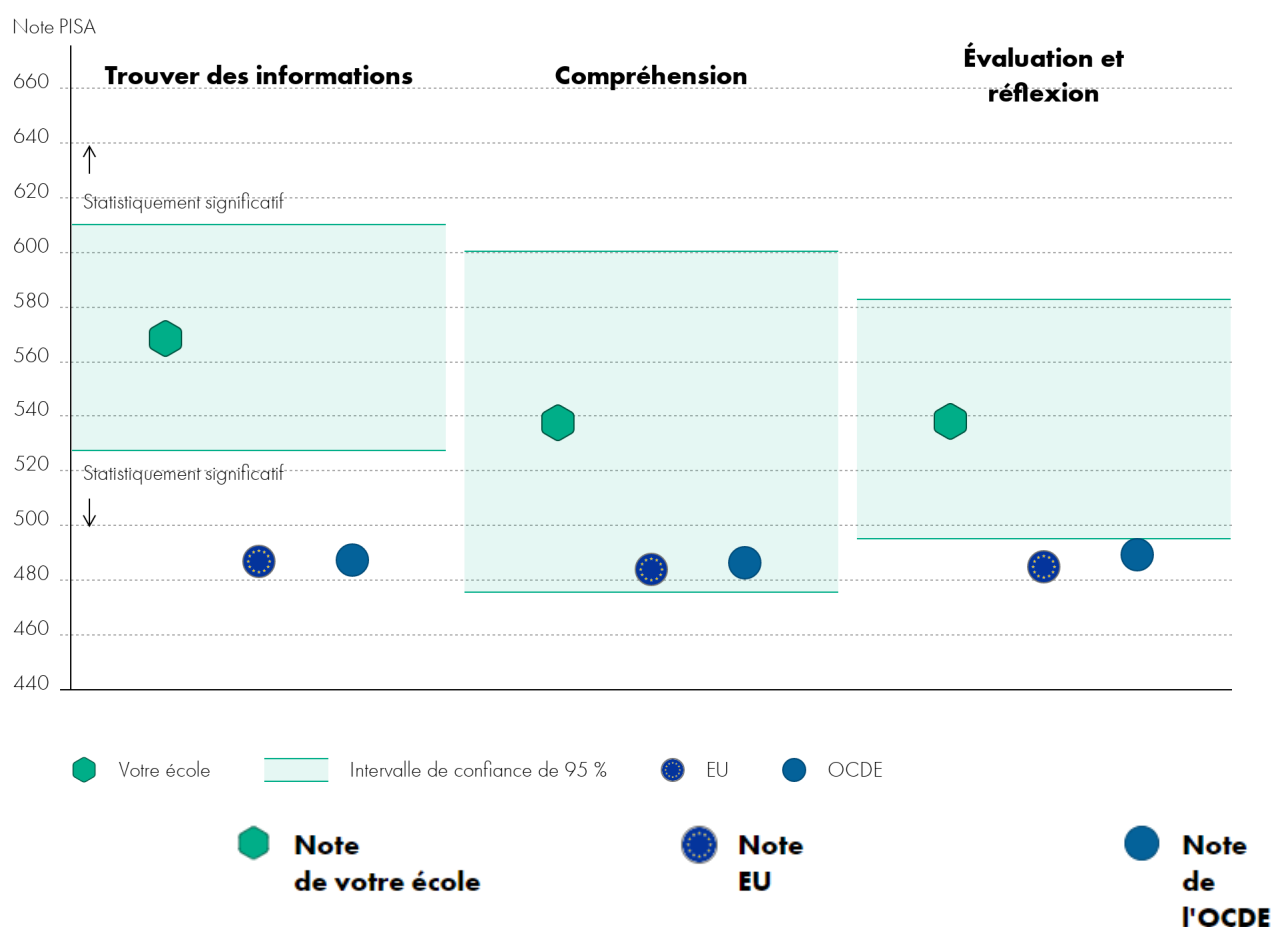
Pour en savoir plus sur

Les cadres d'évaluation du programme PISA

[oe.cd/publications](https://www.oecd.org/pisa/publications/)

3.2 Performances des élèves dans les sous-échelles de la compréhension de l'écrit

Si toutes les tâches du PBTS ne testent pas les élèves dans chaque sous-échelle, les items peuvent être classés en fonction de leur processus dominant. La figure 3.2 montre les résultats de votre école pour les trois sous-échelles de la compréhension de l'écrit ainsi que les résultats obtenus par l'UE et l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2018. Pour chacune des valeurs de votre école, la figure montre également son intervalle de confiance à 95 %. Si le score de l'UE ou de l'OCDE ne se trouve pas dans l'intervalle, la différence entre ce score et celui de votre école peut être considérée comme statistiquement significative.



Trouver des informations	569	ce qui est significativement supérieure à	487	et de manière significative supérieure à	487
Compréhension	538	ce qui est similaire à	484	et est similaire à	487
Évaluation et réflexion	539	ce qui est significativement supérieure à	485	et de manière significative supérieure à	489

Sources : les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

3.3 Performances des élèves en mathématiques

Le cadre de l'enquête PISA relatif aux mathématiques définit les fondements théoriques de l'évaluation de cette enquête, qui reposent sur le concept fondamental de la culture mathématique, en établissant un lien entre le raisonnement mathématique et trois processus, ou éléments, du cycle de résolution de problèmes (modélisation mathématique).

Le PBTS mesure l'efficacité avec laquelle les écoles préparent les élèves à utiliser les mathématiques dans tous les aspects de leur vie personnelle, civique et professionnelle, en tant que citoyens constructifs, motivés et réfléchis du XXI^e siècle.

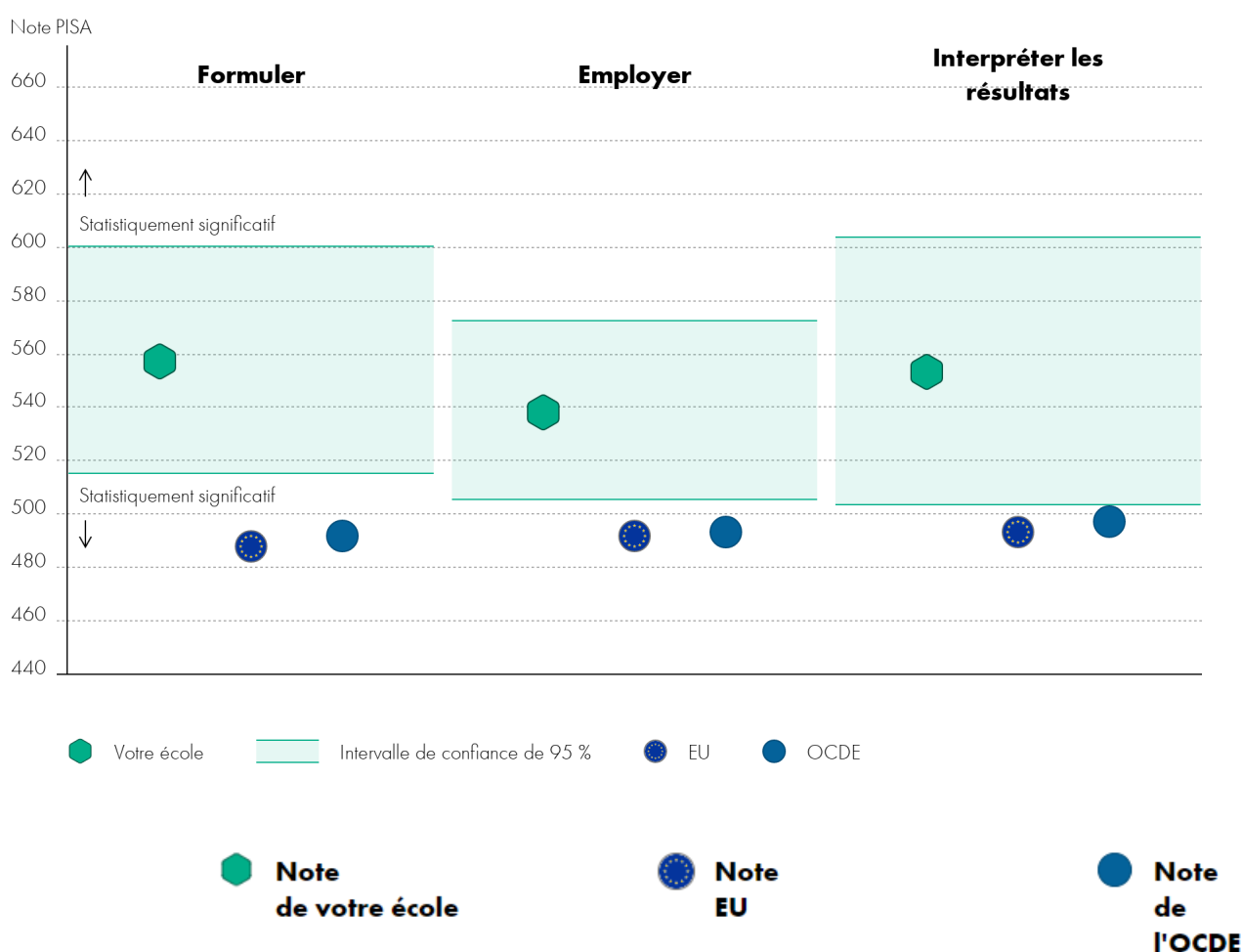
Ce cadre schématise trois éléments du cycle de modélisation mathématique : la formulation, l'utilisation et l'interprétation.

Chacun de ces éléments s'appuie sur les capacités mathématiques fondamentales et, en son temps, sur les connaissances mathématiques précises de la personne qui résout le problème, comme indiqué ci-dessous :

- **Formulation** : l'action commence par le «problème dans son contexte». L'élève qui résout le problème tente d'identifier les compétences mathématiques pertinentes dans cette situation, formule la situation de façon mathématique en fonction des concepts et relations identifiés, et émet des hypothèses pour simplifier la situation. L'élève transforme donc le «problème dans son contexte» en un «problème mathématique» qui peut être résolu à l'aide des mathématiques.
- **Utilisation** : pour résoudre le problème à l'aide des mathématiques, l'élève emploie des concepts, faits, procédures et raisonnements mathématiques afin d'arriver aux «résultats mathématiques». Cette étape implique généralement des manipulations, transformations et calculs mathématiques, avec ou sans outils.
- **Interprétation des résultats** : les «résultats mathématiques» doivent ensuite être interprétés en fonction du problème initial afin d'obtenir les «résultats mis en contexte». L'élève qui résout le problème doit donc interpréter, appliquer et évaluer les résultats mathématiques et leur caractère raisonnable dans le contexte d'un problème concret.

3.3 Performances des élèves dans les sous-échelles des mathématiques

Si toutes les tâches du PBTS ne testent pas les élèves à chaque étape du cycle de modélisation, les items peuvent être classés en fonction de leur processus dominant. La figure 3.3 montre les résultats de votre école pour les trois sous-échelles des mathématiques ainsi que les résultats obtenus par l'UE et l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2012. Pour chacune des valeurs de votre école, la figure montre également son intervalle de confiance à 95 %. Si le score de l'UE ou de l'OCDE ne se trouve pas dans l'intervalle, la différence entre ce score et celui de votre école peut être considérée comme statistiquement significative.



Formuler	558	ce qui est significativement supérieure à	488	et de manière significative supérieure à	492
Employer	539	ce qui est significativement supérieure à	492	et de manière significative supérieure à	493
Interpréter les résultats	554	ce qui est significativement supérieure à	493	et de manière significative supérieure à	497

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2013), base de données PISA 2012, oecd.org/pisa/data

3

L'apprentissage commence bien avant que les enfants n'entrent à l'école et se poursuit tout au long de la vie adulte. Il a lieu en famille, dans son quartier et individuellement. Mais c'est surtout en classe que les élèves apprennent. C'est à l'école que les élèves ressentent le plus fortement les joies et les frustrations qui accompagnent l'apprentissage et que nombre d'entre eux, le plus souvent par inadvertance, apprennent à apprendre. Même si la plupart des systèmes éducatifs se concentrent sur ce que les élèves apprennent plutôt que sur leur façon d'apprendre, la plupart des élèves élaborent inévitablement des stratégies d'apprentissage particulières pour accomplir leurs devoirs et se préparer aux examens. Les stratégies qu'ils adoptent peuvent faire toute la différence dans leur apprentissage.

Faisant partie intégrante du processus d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage des élèves influencent directement leurs résultats scolaires et ont donc un impact sur leur quotidien. Outre cette influence immédiate, les stratégies d'apprentissage peuvent également avoir des conséquences à long terme pour les élèves. L'apprentissage par cœur, par exemple, peut être utile dans certains environnements scolaires, mais le fait de s'appuyer sur cette seule stratégie peut sérieusement pénaliser les élèves plus tard dans leur parcours éducatif ou dans de nombreuses situations professionnelles où le simple fait de retenir et reproduire des informations peut ne pas suffire pour accomplir une tâche. Tôt ou tard, l'absence de réflexion approfondie, d'esprit critique, de créativité et de souplesse de l'esprit devient un problème, en particulier dans les sociétés innovantes où la demande en compétences non routinières augmente.

Les stratégies d'apprentissage désignent les processus cognitifs et métacognitifs employés par les élèves lorsqu'ils tentent d'apprendre quelque chose de nouveau. Dans le cadre de l'enquête PISA, les principales stratégies utilisées par les élèves pour apprendre les mathématiques sont regroupées en trois grandes approches : les stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle.

Les élèves diffèrent par l'intensité avec laquelle ils utilisent ces types de stratégies d'apprentissage. Certains se sentent plus à l'aise avec certaines stratégies ; d'autres peuvent adopter différentes stratégies en fonction des attentes de leurs enseignants, de leur motivation, du type de tâche et, plus généralement, de leur environnement d'apprentissage. Les élèves peuvent aussi accorder une importance différente à certaines stratégies d'apprentissage lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles informations, selon la phase du processus d'apprentissage dans laquelle ils se trouvent : identification, compréhension, rétention ou extraction d'information. Après tout, « aucune stratégie ne constitue la panacée ».



Pour en savoir plus sur

les stratégies d'apprentissage des élèves en mathématiques

oe.cd/il/teach

3.4 Performances des élèves en sciences

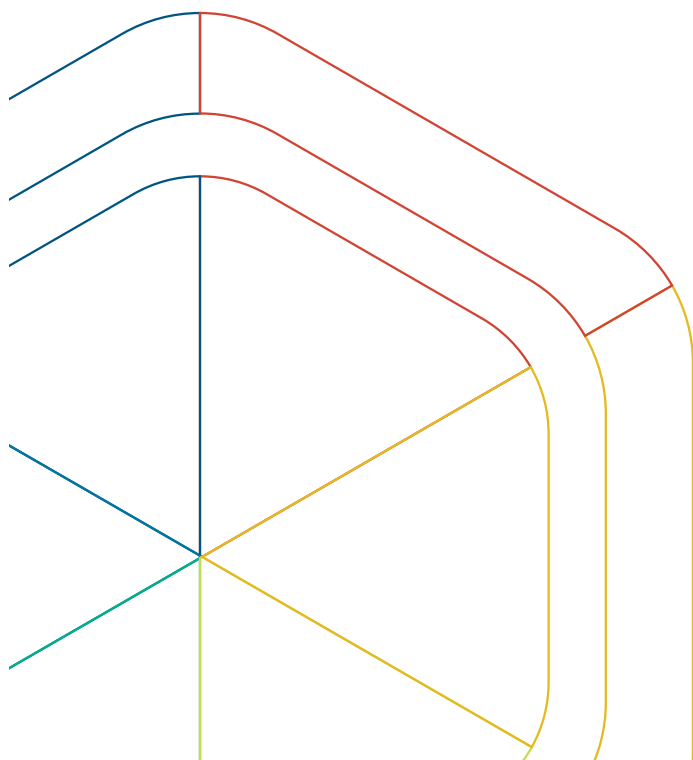
Les performances scientifiques nécessitent trois éléments de connaissance : des compétences scientifiques, la connaissance des procédures méthodologiques standard utilisées en sciences et la connaissance du contenu des matières scientifiques.

Ces trois éléments sont interconnectés. Par exemple, l'explication des phénomènes scientifiques et technologiques nécessite une connaissance du contenu scientifique. L'évaluation de la recherche scientifique et l'interprétation scientifique des données nécessitent aussi une compréhension de la manière dont les connaissances scientifiques sont constituées et du degré de confiance qu'on leur accorde.

Selon la définition du programme PISA, une personne ayant une culture scientifique est capable et désireuse de prendre part à un discours raisonné concernant les sciences et technologies.

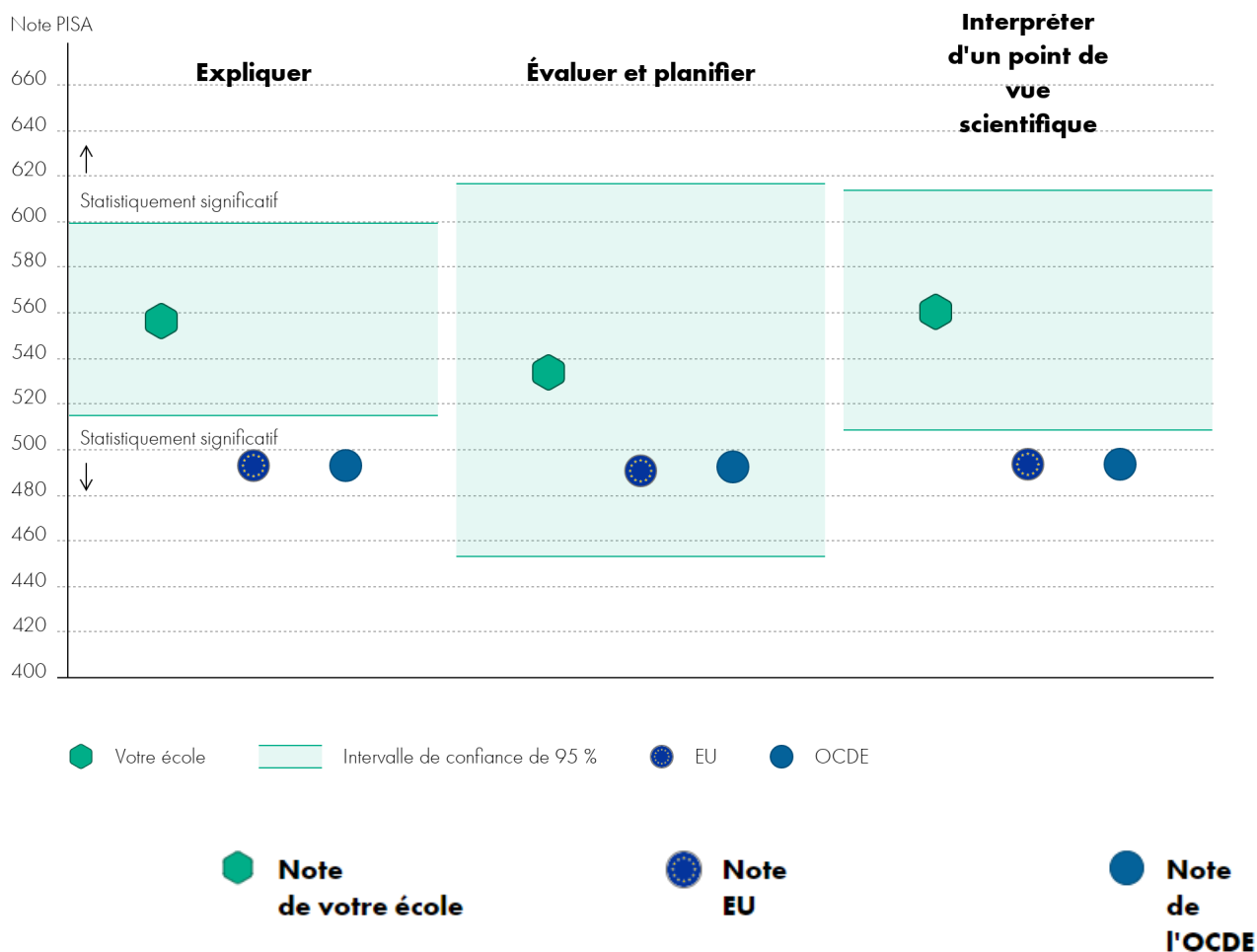
Elle doit pour cela disposer des compétences nécessaires pour arriver à :

- **Expliquer** : cet élément implique de pouvoir reconnaître, proposer et évaluer des explications scientifiques pour une série de phénomènes naturels et technologiques.
- **Évaluer et planifier** : cet élément implique de pouvoir décrire, concevoir et évaluer la recherche scientifique et proposer des moyens de répondre à des questions d'un point de vue scientifique.
- **Interpréter d'un point de vue scientifique** : cet élément implique de pouvoir analyser et évaluer des données, affirmations et arguments représentés de diverses manières et en tirer des conclusions scientifiques pertinentes.



3.4 Performances des élèves dans les sous-échelles scientifiques

Si toutes les tâches du PBTS ne nécessitent pas l'ensemble de ces compétences, les items peuvent être classés en fonction de la compétence dominante nécessaire. La figure 3.4 montre les résultats de votre école pour les trois sous-échelles scientifiques ainsi que les résultats obtenus par l'UE et l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2015. Pour chacune des valeurs de votre école, la figure montre également son intervalle de confiance à 95 %. Si le score de l'UE ou de l'OCDE ne se trouve pas dans l'intervalle, la différence entre ce score et celui de votre école peut être considérée comme statistiquement significative.



Expliquer	557	ce qui est significativement supérieure à	493	et de manière significative supérieure à	493
Évaluer et planifier	535	ce qui est similaire à	491	et est similaire à	493
Interpréter d'un point de vue scientifique	561	ce qui est significativement supérieure à	493	et de manière significative supérieure à	493

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2016), base de données PISA 2015, oecd.org/pisa/data

La science influence tous les aspects de la vie moderne. Elle est partout autour de nous, de l'humble grille-pain à la puissante fusée qui met des satellites en orbite. La contribution de la science à l'amélioration de nos conditions de vie grâce à la médecine, aux moyens de communication, aux transports et à bien d'autres domaines est indéniable.

Dans le monde actuel, la maîtrise des sciences n'est pas un luxe mais une nécessité. Selon le United States Bureau of Labor Statistics (Bureau des statistiques de l'emploi des États-Unis), en 2015, aux États-Unis, 8,6 millions d'emplois (soit 6,2 % de tous les emplois) étaient dans des domaines liés aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques. Les emplois dans les domaines des sciences et des mathématiques, en particulier, devraient connaître une croissance sans précédent de 28,2 % entre 2014 et 2024, contre 6,5 % pour toutes les autres professions.

Cette hausse s'accompagnera de l'automatisation progressive des emplois routiniers et peu qualifiés. Les chiffres de la Banque mondiale montrent qu'un large éventail d'emplois, des chauffeurs routiers aux professionnels de la finance, ont une forte probabilité d'être automatisés dans les années à venir, la technologie remplaçant entièrement ou en grande partie les tâches de routine effectuées par des travailleurs humains. Ces données font ressortir l'importance que revêtiront les sciences à l'avenir : les élèves qui obtiennent de bons résultats en sciences auront plus de chances de poursuivre une carrière dans ce domaine et de trouver un bon emploi.



Pour en savoir plus sur

la relation entre les stratégies d'enseignement des sciences et les résultats des élèves en sciences

oe.cd/il/scienceteaching

Plusieurs études indiquent que les pratiques pédagogiques adoptées pour l'enseignement des sciences pourraient avoir un effet plus significatif sur l'attitude et les performances des élèves en sciences que l'expérience et les diplômes d'études supérieures de leurs professeurs. En effet, ce que les enseignants mettent en œuvre en classe a le potentiel d'intéresser les élèves aux sciences ou de les en éloigner. Il est donc nécessaire d'identifier les pratiques pédagogiques essentielles qui ont un impact positif sur l'attitude et les performances des élèves en sciences.

Les travaux de l'OCDE montrent que l'association négative entre l'enseignement des sciences fondé sur la recherche et les résultats des élèves en sciences est fortement atténuée lorsque les leçons sont dispensées dans des classes de sciences disciplinées. Cette approche pourrait contribuer à combler l'écart entre les filles et les garçons en ce qui concerne leur attitude à l'égard des sciences et leur décision de poursuivre une carrière dans le domaine des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques.

Les travaux montrent également que l'enseignement dirigé par l'enseignant est une stratégie fiable qui est positivement associée aux résultats des élèves en sciences, indépendamment du climat scolaire et des ressources de l'école. L'enseignement adaptatif est positivement corrélé aux performances en sciences dans la majorité des pays, en particulier dans les pays connus pour leur adoption d'approches pédagogiques personnalisées, tandis que le retour d'information de l'enseignant est faiblement mais positivement associé aux performances en sciences une fois que les résultats des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit sont pris en compte.

3.5 Les résultats de votre école par rapport aux niveaux de compétence PISA

Pour que les élèves de votre école s'épanouissent au XXI^e siècle, il est primordial qu'ils soient en mesure de démontrer des aptitudes et compétences qui leur permettront de mener une vie productive en poursuivant leurs études et en entrant dans la vie active. Selon l'enquête PISA, des niveaux d'aptitudes et de compétences différents à l'âge de 15 ans peuvent être associés à des situations professionnelles différentes.

Les résultats de l'enquête PISA regroupent les performances des élèves selon six niveaux de compétence pour chaque matière, des élèves les plus performants (niveau 6) aux moins performants (niveau inférieur à 2).

Le niveau 2 sert de référence et de groupe de base. Il constitue le niveau de compétence à partir duquel les élèves commencent à démontrer les compétences qui leur permettront de participer à la vie de la société de manière efficace et productive lors de la poursuite de leurs études et en tant que travailleurs et citoyens.

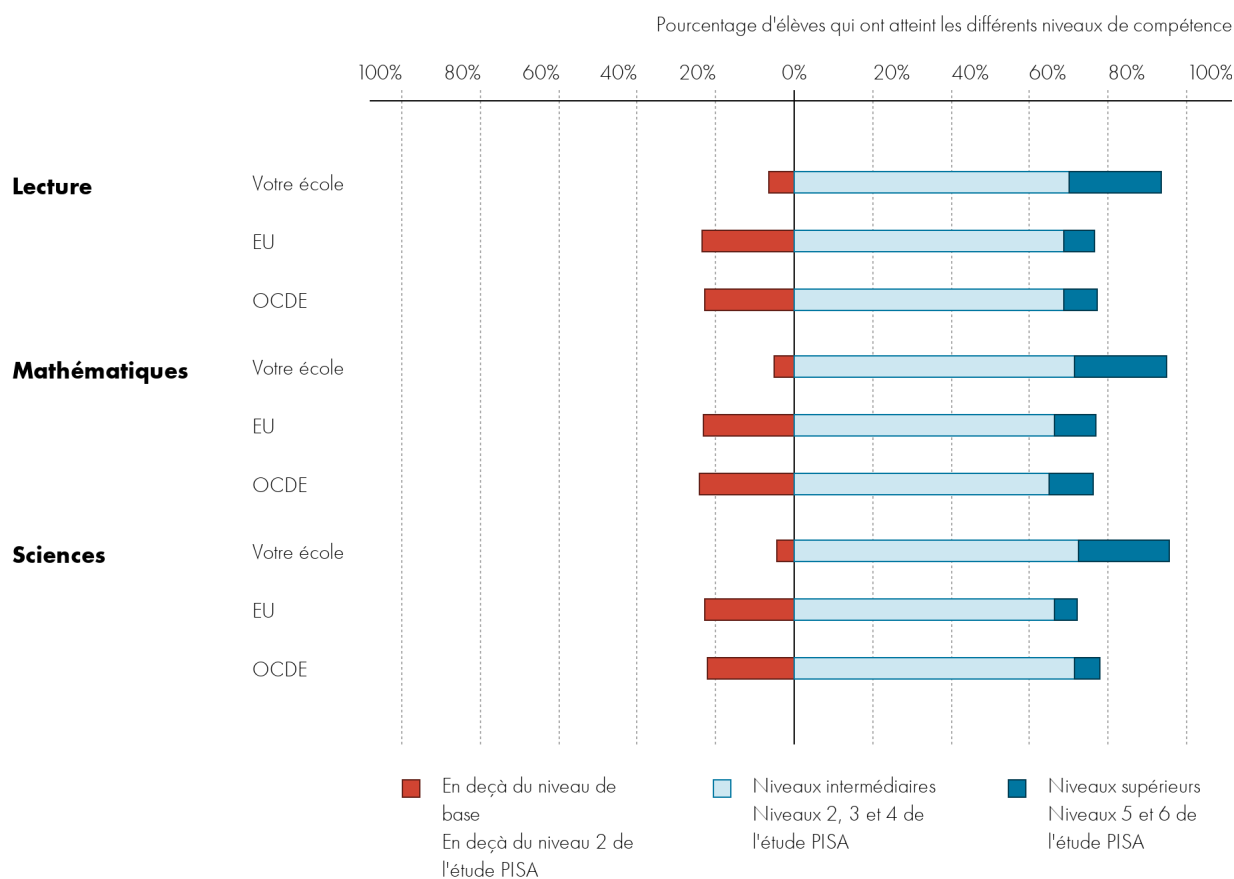
Souhaitez-vous une description détaillée de chaque niveau de compétence dans chacun des trois domaines? Consultez le guide du lecteur!
www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools

En raison de la taille généralement réduite de l'échantillon d'écoles participant au PBTS, le présent rapport regroupe les élèves en trois groupes :

- Les élèves qui atteignent les niveaux supérieurs (qui correspondent aux niveaux 5 et 6 du PISA) et qui sont en passe de devenir les travailleurs du savoir hautement qualifiés de demain.
- Les élèves dont les résultats se situent aux niveaux intermédiaires (qui correspondent aux niveaux 2, 3 et 4) et qui sont en mesure de démontrer des aptitudes et compétences qui leur permettront de mener une vie productive en poursuivant leurs études et en entrant dans la vie active.
- Les élèves qui obtiennent des résultats inférieurs au niveau 2 du PISA, soit le niveau de base, et qui risquent d'obtenir de mauvais résultats tant à l'école que sur le marché du travail.

Figure 3.5 Niveaux de compétence des élèves en compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique

La figure 3.5 synthétise les résultats des élèves de votre école en termes de niveaux de compétence. Elle indique les résultats de votre école ainsi que la performance moyenne des élèves des écoles de l'UE et de l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2018.



Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data



L'OCDE a rassemblé de nombreuses vidéos présentant des politiques et pratiques particulières de pays et d'économies très performants ou en voie d'amélioration.

Aimeriez-vous en apprendre plus sur leur expérience? Rendez-vous ici!

oe.cd/strongperf

Compréhension de l'écrit : Le domaine de la compréhension de l'écrit de l'évaluation mesure l'application active, résolue et fonctionnelle de la lecture dans un ensemble de situations et à des fins diverses. Les élèves qui maîtrisent la lecture aux niveaux les plus élevés sont capables d'évaluer de manière critique des textes qui ne leur sont pas familiers et de formuler des hypothèses à leur propos, en s'appuyant sur des connaissances spécialisées et en s'accommodant de concepts qui peuvent être contraires aux attentes.

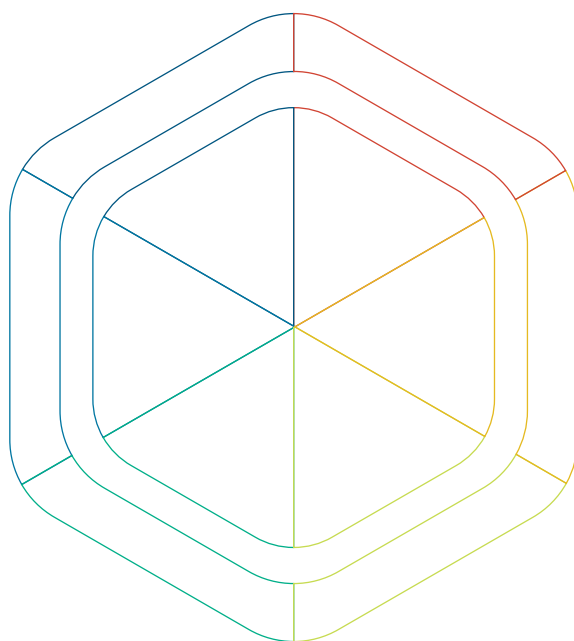
À l'autre extrémité de l'échelle de performances, le programme PISA définit le niveau 2 comme le niveau de compétence de base, à partir duquel les élèves commencent à démontrer les compétences en lecture qui leur permettront de participer à la vie de la société de manière efficace et productive.

Mathématiques : La partie de l'évaluation consacrée aux mathématiques mesure l'aptitude des élèves à formuler, employer et interpréter les mathématiques dans un éventail de contextes. Les élèves qui atteignent les niveaux 5 et 6 en mathématiques sont capables d'élaborer des modèles et de les utiliser dans des situations complexes pour identifier des contraintes et construire des hypothèses.

Les élèves dont la performance en mathématiques se situe au niveau de base (niveau 2) sont capables d'utiliser les algorithmes, formules, procédures et conventions fondamentaux et d'interpréter et reconnaître des situations qui leur demandent tout au plus d'établir des inférences directes.

Sciences : Le domaine scientifique mesure la capacité des élèves à expliquer des phénomènes de manière scientifique, évaluer et concevoir des recherches scientifiques, et interpréter des données et des faits de manière scientifique. Les élèves qui atteignent les plus hauts niveaux de compétence en sciences ont suffisamment de compétences et de connaissances en sciences pour appliquer de manière créative et autonome leurs connaissances et compétences à diverses situations, y compris des situations qui ne leur sont pas familières.

Au niveau de compétence de base en sciences (niveau 2), les élèves sont à même d'exploiter leurs connaissances fondamentales du contenu scientifique pour reconnaître une explication scientifique correcte, démontrant ainsi les compétences qui leur permettront de participer activement à des situations en rapport avec les sciences et la technologie.



3.6 Analyse des performances des filles et des garçons

Les données de l'enquête PISA 2018 montrent qu'au sein même des écoles, en moyenne, les filles obtiennent des résultats légèrement – quoique significativement – meilleurs que les garçons en compréhension de l'écrit, tandis que les garçons obtiennent des résultats légèrement – quoique significativement – meilleurs que les filles en mathématiques et en sciences. Toutefois, ces résultats varient selon les pays et les économies.

Une comparaison des résultats en compréhension de l'écrit entre 2009, année où la lecture était également la principale matière évaluée dans le cadre de l'enquête PISA, et 2018 montre que l'écart entre les sexes en compréhension de l'écrit s'est réduit au fil du temps dans 36 pays et économies. Cependant, dans 11 de ces pays, la réduction de l'écart entre les sexes en compréhension de l'écrit est due non pas à une amélioration des performances des garçons mais à une baisse des performances des filles.

Y a-t-il des écarts entre les résultats des élèves en fonction de leur sexe dans votre école? Ces écarts sont-ils similaires aux écarts constatés dans l'UE et dans le monde? Compte tenu des résultats de votre école, quelles mesures ciblées pourriez-vous introduire pour combler ces écarts?

Des trois matières évaluées, sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit, les sciences sont la matière dans laquelle on constate le plus faible écart moyen entre les sexes dans le cadre de l'enquête PISA.

Cependant, les performances moyennes similaires en sciences ne reflètent pas le fait que de nombreuses filles éprouvent des difficultés à atteindre les niveaux de compétence les plus élevés et qu'un grand nombre de garçons ont du mal à acquérir les compétences de base. Dans les trois domaines, les garçons présentent des performances bien plus variables que les filles, ce qui signifie que les garçons les plus performants sont loin devant les garçons les moins performants. Chez les filles, la différence entre les meilleures performances et les moins bonnes est plus faible.

Mais pour chacune de ces constatations, il y a des différences considérables d'un pays à l'autre et d'une année à l'autre. Cela indique que les disparités de performance entre les sexes ne sont pas dues à des différences innées d'aptitude, mais plutôt à des facteurs que les parents, les enseignants, les décideurs et les leaders d'opinion peuvent influencer.

Un effort collectif visant à encourager les attitudes des élèves qui sont propices à la réussite, tant chez les garçons que chez les filles, et à modifier les comportements qui entravent l'apprentissage peut donner aux garçons et aux filles des chances égales de réaliser leur plein potentiel et de contribuer à la société grâce à leurs capacités individuelles uniques.



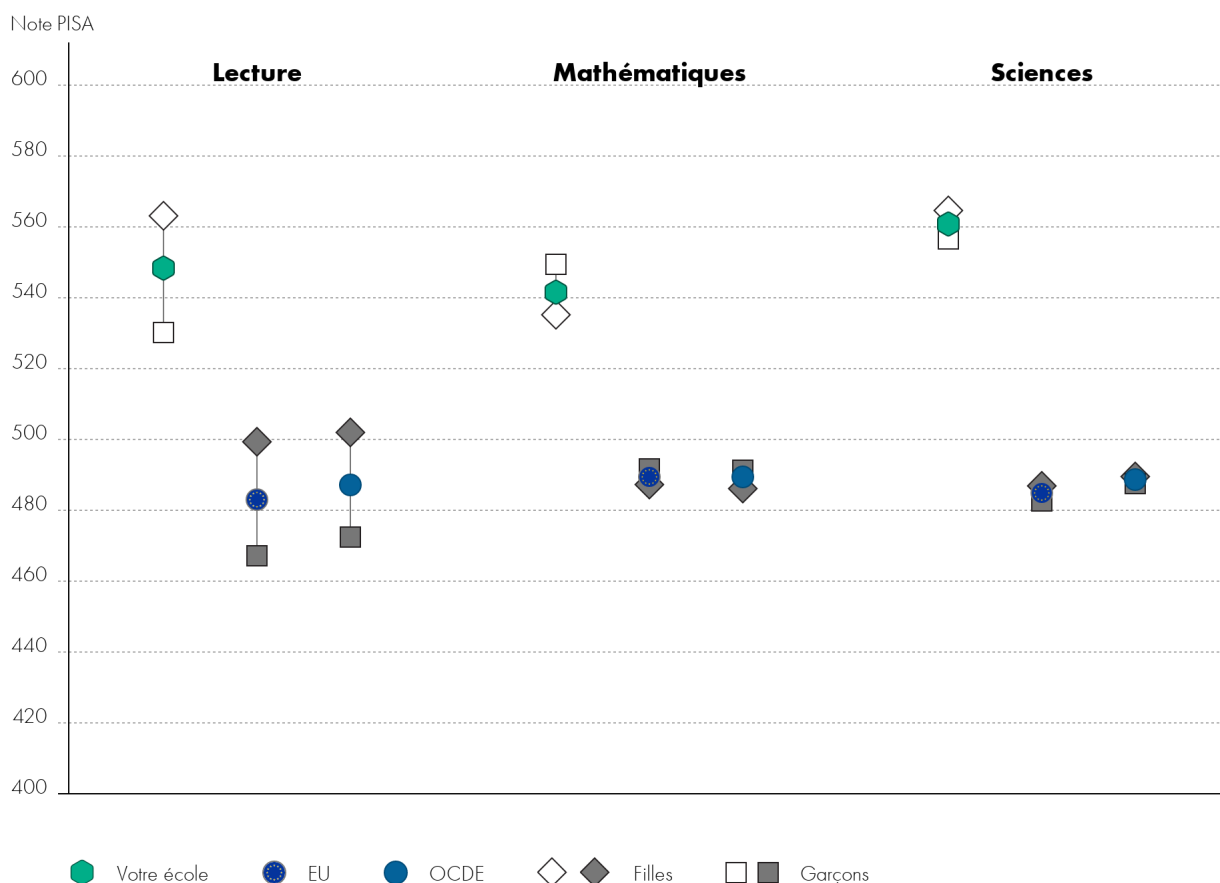
Pour en savoir plus sur

les implications politiques des différences de performance entre les sexes

oe.cd/il/PISA15vol1

Figure 3.6 Performances des filles et des garçons en compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique

La figure 3.6 montre les performances des filles et des garçons de votre école en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences et les compare aux résultats obtenus par les autres écoles de l'UE et de l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2018. Elle comporte trois graphiques, un pour chaque domaine. Les marques remplies indiquent que l'écart entre les niveaux atteints par les deux sexes est statistiquement significatif avec un niveau de confiance de 95 %.



Remarque: Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Sources: Les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data)

3.7 Mesure de l'écart de performance entre les élèves les plus performants et les moins performants

Cette section et les sections suivantes du rapport se concentrent sur l'équité, en accordant une attention particulière aux résultats de groupes spécifiques d'élèves au sein de votre école. Ainsi, ces sections comparent essentiellement les résultats de votre école aux résultats intrascolaires des autres écoles, et non aux résultats obtenus à l'échelle nationale dans les différents pays et économies. Contrairement à un résultat obtenu à l'échelle nationale, un résultat intrascolaire est une « moyenne de moyennes » qui représente toutes les écoles d'un pays ou d'une économie.

Si, par exemple, les résultats d'une entité désignent les scores des élèves du quartile supérieur de chaque école, en termes de statut socio-économique, ces résultats sont produits en calculant le score moyen du quartile supérieur en termes de statut socio-économique dans chaque école d'un pays ou d'une économie. On calcule alors la moyenne des moyennes de toutes les écoles d'un pays ou d'une économie pour produire la moyenne intrascolaire du premier quartile en termes de statut socio-économique des élèves. Ces informations représentent les résultats de l'école moyenne d'un pays ou d'une économie.

La différence de score entre les élèves les plus performants et les moins performants de votre école peut indiquer l'inégalité entre les acquis de l'apprentissage dans votre école. Un écart plus important que celui des autres écoles de l'UE pourrait suggérer une moindre parité entre les résultats de l'apprentissage, en moyenne, dans votre école que dans les autres écoles de l'UE. En revanche, un écart plus faible pourrait suggérer que votre école atteint une plus grande parité des acquis de l'apprentissage.

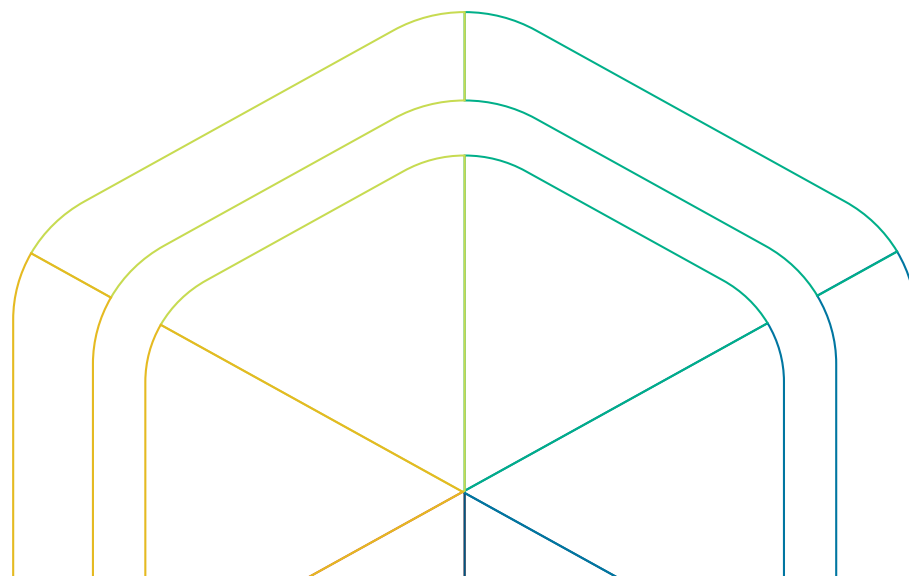
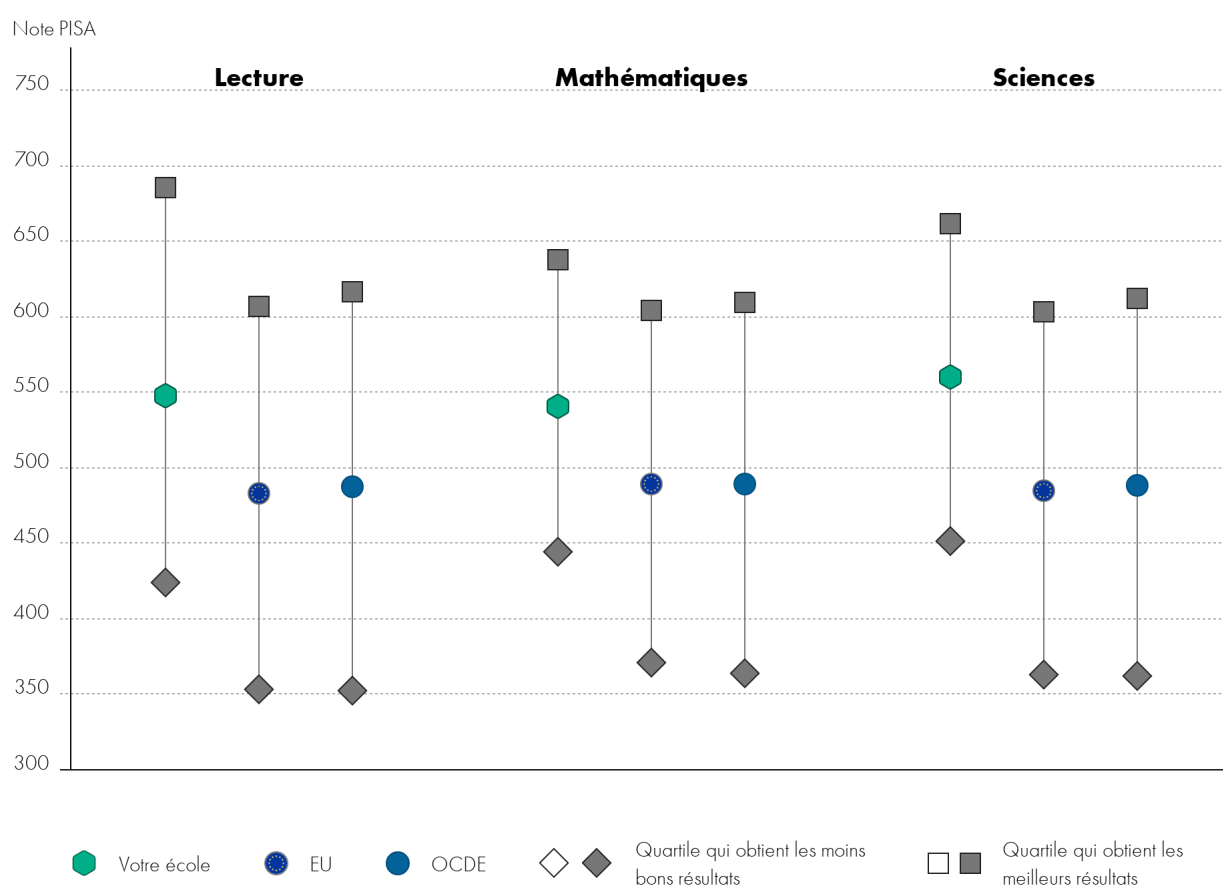


Figure 3.7 Performances en compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique des élèves les plus performants et les moins performants

La figure 3.7 montre la différence de performance entre les quartiles supérieur et inférieur des élèves de votre école. Elle comporte trois graphiques, un pour chaque domaine. Chaque graphique illustre les résultats de votre école ainsi que la moyenne intrascolaire de l'UE et de l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2018. Pour chaque domaine, la marque du haut représente la performance moyenne du quartile le plus performant de votre école. La marque du bas, quant à elle, représente la performance moyenne du quartile le moins performant de votre école. Les marques remplies indiquent que l'écart entre les niveaux atteints par les élèves les plus performants et les moins performants est statistiquement significatif avec un niveau de confiance de 95 %.



Remarque: Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Sources: Les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Les analyses montrent qu'une faible performance à l'âge de 15 ans ne découle pas d'un facteur de risque unique, mais plutôt de la combinaison et de l'accumulation de divers obstacles et désavantages qui affectent les élèves tout au long de leur vie.

Bien que tous les élèves puissent connaître ces circonstances défavorables, chez les moins performants, la combinaison des facteurs de risque est plus préjudiciable aux élèves défavorisés qu'aux élèves favorisés. En effet, en moyenne dans les pays de l'OCDE, la plupart des caractéristiques démographiques, ainsi que l'absence d'éducation préprimaire, augmentent la probabilité d'une faible performance dans une plus large mesure chez les élèves défavorisés que chez les élèves favorisés.

Les élèves peu performants ont tendance à faire preuve de moins de persévérance, de motivation et de confiance en eux en mathématiques que les élèves plus performants, et ils manquent plus souvent des cours ou des jours d'école. Les élèves qui ont manqué des cours au moins une fois au cours des deux semaines précédant le test PISA sont presque trois fois plus susceptibles d'avoir de mauvais résultats en mathématiques que les élèves qui n'ont pas manqué de cours.

Les élèves qui fréquentent une école où les enseignants leur apportent un grand soutien et ont davantage le moral sont moins susceptibles de mauvaises performances, tandis que les élèves dont les enseignants ont de faibles attentes à leur égard et sont plus souvent absents sont plus susceptibles de faibles

performances en mathématiques, même en tenant compte du statut socio-économique des élèves et des écoles.

En outre, en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, dans les écoles présentant une plus grande concentration d'élèves qui obtiennent de mauvais résultats, la qualité des ressources éducatives est moindre et une pénurie d'enseignants est plus fréquente, même après prise en compte du statut socio-économique des élèves et des écoles.

Dans les pays et économies où les ressources éducatives sont réparties plus équitablement entre les écoles, on constate une moindre fréquence de mauvais résultats en mathématiques et un pourcentage plus élevé de très bons résultats, même en comparant des systèmes scolaires dont les ressources éducatives sont de qualité similaire.

Les décideurs politiques doivent tout d'abord faire de la lutte contre les mauvaises performances une priorité de leur agenda politique et la traduire en ressources supplémentaires.

Un programme visant à réduire la fréquence des mauvaises performances peut comprendre diverses mesures telles que :

- la mise en place d'un environnement d'apprentissage à la fois exigeant et porteur d'un soutien à l'école;
- l'organisation de cours de rattrapage le plus tôt possible;
- l'identification des élèves en difficulté et la conception d'une stratégie politique adaptée;
- la mise en place de programmes particuliers pour les élèves immigrants, de langue minoritaire et provenant de zones rurales;
- la réduction des inégalités d'accès à l'enseignement maternel.



Pour en savoir plus sur

les raisons pour lesquelles les élèves peu performants sont en retard et les moyens de les aider à réussir

oe.cd/lowperf

3.8 Étude de l'effet du statut socio-économique sur les performances des élèves de votre école

Dans quelle mesure les élèves de votre école présentent-ils des écarts de performance en fonction de leur statut socio-économique ? Et où se situent les écarts de performance socio-économiques de votre école par rapport à ceux des écoles des autres pays et économies ?

Les données de l'enquête PISA montrent que dans de nombreux pays, même ceux qui obtiennent de bons résultats aux tests PISA, le milieu d'origine des élèves continue à influencer leurs possibilités de bénéficier d'une éducation et de développer leurs compétences.

Les familles à hauts revenus investissent souvent dans l'achat de livres, une crèche et une école maternelle de qualité, des activités d'enrichissement et des cours particuliers si nécessaire. Les faibles revenus ont un impact négatif sur la capacité des parents à prendre soin de leurs enfants et à répondre à leurs besoins, et l'expérience de la pauvreté pendant l'enfance et l'adolescence est souvent associée à un développement cognitif plus lent et à une santé plus fragile.

C'est pourquoi l'équité éducative – qui consiste à faire en sorte que les résultats scolaires dépendent des capacités, de la volonté et des efforts des élèves, plutôt que de leur situation personnelle – est cruciale pour l'égalité des chances et pour une croissance inclusive.

Faire en sorte que les élèves les plus doués, et non les plus riches, aient accès aux meilleures études possibles, est également un moyen d'utiliser efficacement les ressources et d'améliorer les acquis éducatifs et sociaux en général.

Le statut socio-économique est un vaste concept qui résume de nombreux aspects différents des élèves, des établissements ou des systèmes. Dans le cadre de l'enquête PISA et du PBTS, ce concept est mesuré à l'aide des informations recueillies dans un questionnaire qui interroge les élèves sur leur milieu familial. Différentes variables du questionnaire adressé aux élèves – le niveau d'éducation de leurs parents, la profession de leurs parents, les biens familiaux représentant la richesse matérielle, et le nombre de livres et d'autres ressources éducatives disponibles à la maison – constituent l'indice PISA du statut économique, social et culturel (ESCS), qui est également utilisé dans le cadre du PBTS.

À titre de référence générale, l'indice ESCS est généralement compris entre -3,5 et +2,0 au niveau d'un pays, les valeurs les plus basses indiquant un statut socio-économique inférieur. L'indice ESCS est construit de telle manière que la valeur de 0,0 correspond au statut économique, social et culturel moyen de l'OCDE, et il est normalisé de telle sorte qu'une valeur de 1 équivaut à une différence de 1 écart-type par rapport à la moyenne de 0,0 de l'OCDE. Pour plus de détails concernant l'indice ESCS, vous pouvez consulter le guide du lecteur et le rapport technique PBTS.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que l'excellence et l'équité en matière d'éducation peuvent être atteintes au sein d'un même système scolaire. En d'autres termes, les élèves peuvent être très performants en moyenne tandis que l'influence de leur statut socio-économique sur leurs performances est relativement faible.

L'équité en matière d'éducation est une question de conception et d'efforts politiques concertés. Parvenir à une plus grande équité dans l'éducation n'est pas seulement un impératif de justice sociale, c'est aussi un moyen d'utiliser les ressources plus efficacement, d'accroître l'offre de compétences qui alimentent la croissance économique et de promouvoir la cohésion sociale. En tant que telle, l'équité devrait être l'un des objectifs clés de toute stratégie visant à améliorer un système éducatif.

L'enquête PISA montre que, dans la plupart des pays et économies participants, le statut socio-économique et l'origine immigrée sont associés à des différences significatives quant aux performances des élèves. Cependant, l'enquête PISA montre également que la relation entre l'origine des élèves et leurs résultats scolaires varie considérablement d'un pays à l'autre.

Dans certains pays très performants, cette relation est plus faible que la moyenne, ce qui implique que de bons résultats et l'équité ne s'excluent pas mutuellement. Cela souligne la définition de l'équité dans le cadre de l'enquête PISA, à savoir de bonnes performances pour les élèves de tous les milieux, et non seulement des performances similaires pour tous les élèves.

L'enquête PISA évalue l'apprentissage cumulatif qui a eu lieu depuis la naissance. Les investissements dans l'éducation de la petite enfance sont relativement rentables à mesure que les enfants progressent dans leur scolarité. En revanche, intervenir lorsque les élèves ont déjà pris du retard est souvent plus coûteux et moins efficace, même si les compétences peuvent être développées à tout âge.

Dans la plupart des pays, une politique éducative globale doit également viser à accroître l'inclusion socio-économique et à permettre à davantage de familles de mieux aider leurs enfants dans leur parcours scolaire. Pour d'autres pays, il s'agit aussi d'améliorer l'offre scolaire et d'accroître la qualité de l'enseignement dans son ensemble. Et surtout, des niveaux élevés d'équité et de performance doivent être considérés comme des objectifs complémentaires plutôt que concurrents.



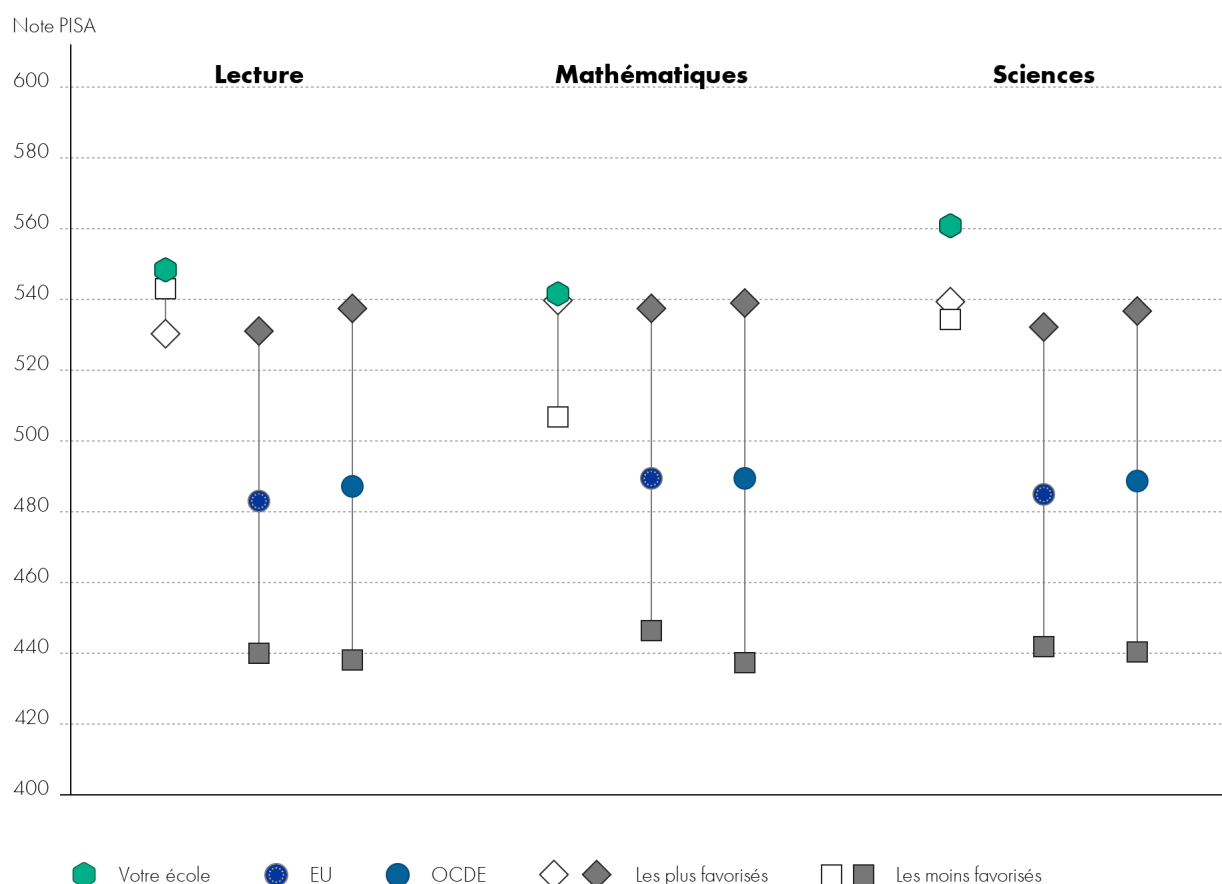
Pour en savoir plus sur

les implications politiques des différences en matière d'équité

oe.cd/il/PISA15vol1

Figure 3.8 Performances en compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique des quartiles d'élèves les plus favorisés et les moins favorisés sur le plan socio-économique

La figure 3.8 montre la différence de performance entre les élèves de votre école les plus favorisés et les moins favorisés sur le plan socio-économique ainsi que les résultats intrascolaires de ces mêmes catégories d'élèves dans l'UE et l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2018. Pour chaque domaine, le graphique présente pour votre école, l'UE et l'OCDE la performance moyenne de tous les élèves et des quartiles le plus favorisé et le moins favorisé selon l'indice ESCS (les élèves les plus favorisés et les moins favorisés sur le plan socio-économique). Les marques remplies indiquent que l'écart entre les niveaux atteints par les deux groupes est statistiquement significatif avec un niveau de confiance de 95 %.



Remarque : Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Sources : les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Jşçosyrç cı k_ræpc bşçbsa_rgmı cqr d_tmppqçc n_p
jşçjgkyl_rgmı bcq m`qr_ajcq_s bçtcjmnncılr bs_rıclı
bçamsj_lı bc j_qrs_rgmı çamlmkğosc cr qmağ_jc qsp
jçqoscıq jçq çjætçq lşmılr_sasl amırpðjc* lmr_kkclı
jş_aaæq glçe_j_sv pcqmqspacq çbsa_rğtcq b_lı jçsp
cl tğpml lckclı d_kğjğ_j cr qamj_gpc,

Nmsp çt_jçsp jşçosyrç* jşçlosèrc NğQ? çrsbğc lmr_kkclı
j_kçqspc b_lı j_oscıjc jç qr_rsr qmağm+çamlmkğosc
bşsl çjætç nçpkcr bc nççğpç q_nçpdmpk_lac &ac osc
NğQ? _nncıjc j_dmpac bs ep_bğclı qmağm+çamlmkğosc',

J_kçjıçspc d_âml bş_l_jwqçp jçq rclb_lacq pçaclırcq
cl k_ræpc bşçosyrç cqr bc amkn_pçp jşçtmısrğmı bc acr
glbğa_rcsp clırc jçq cl osèrc NğQ? 0. .4 cr NğQ? 0. /3*
bçsv awajcq_s amspq bçqoscıq jşçt_js_rgmı _kğq
jş_aaclırc qsp jçq qayçlacq,

?s amspq bc j_bçplğæpc bçaclığç* jşçosyrç qşçqr
rğkğbckclı _kçjğmpçc b_lı bc lmk`pcsv n_wq cr
çamlmkğoc n_pğğğn_lı p jşçlosèrc NğQ?, Cl 0. .4* cl
kmwclı c b_lı jçq n_wq bc jşçMABC* /2 # bc j_
t_pğ_rgmı bcq nçpdmpk_lacq bcq çjætçq cl qayçlacq
nmst_gclırc qşçvnığosc n_p jç qr_rsr qmağm+çamlmkğosc
bcq çjætçq cl 0. /3* /1 # bc j_t_pğ_rgmı bc jçspq
nçpdmpk_lacq nmst_gçr qşçvnığosc n_p ac d_arcsp,
Lç_lı kmğıq* b_lı oscıosçq n_wq* jç ep_bğclırc qmağm+
çamlmkğosc _bğkğı sç bc 0 p 5 nmğırq bc nmspacr_ec,
Jçq nmpæpç _aamknığq nmsp slc nısq ep_lıbc çosyrç cl
k_ræpc bşçbsa_rgmı qmılr bş_sr_lı nısq jms_`jçq osc
`c_samsn bc acq n_wq mılr ts jçq glçe_jğççq bc pctclsq
qşğırc lıqğğçp_s amspq bc j_kèkc nçğğmbc,

Les tendances en matière d'équité se reflètent également dans l'évolution de l'impact moyen du statut socio-économique sur les performances des élèves. Au cours de la dernière décennie, la différence moyenne de performance observée entre les élèves des différents groupes socio-économiques a diminué de 5 à 13 points dans plusieurs pays.

Les progrès en matière d'équité sont-ils bien dus à l'amélioration des performances des élèves défavorisés ? Les tendances en matière de « résilience » des élèves suggèrent que c'est le cas dans de nombreux pays. Les élèves résilients sont les élèves issus de milieux défavorisés qui surmontent les obstacles et obtiennent de meilleurs résultats que les élèves du monde entier du même statut socio-économique.



Pour en savoir plus sur
l'équité dans l'éducation – où s'est-elle améliorée ces dix dernières années ?

oe.cd/il/equity

3.9 Les performances de votre école dans le contexte socio-économique de l'Union européenne

La figure 3.9 présente les résultats de votre école dans le contexte socio-économique de toutes les écoles de l'Union européenne ayant participé à l'enquête PISA 2018, pour le domaine de la compréhension de l'écrit. La graduation du côté gauche de la figure (l'axe des y) représente la performance sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. La graduation du bas (l'axe des x) montre le statut socio-économique des élèves tel que mesuré par l'indice PISA du statut économique, social et culturel (ESCS).

Ce qu'il importe de garder à l'esprit lorsque l'on regarde ce graphique, c'est que plus les valeurs augmentent (de gauche à droite), plus le statut socio-économique moyen des écoles s'élève. Ainsi, les écoles qui se situent vers le bas de l'échelle (par exemple -1,5) apparaissent sur le côté gauche de la figure, et l'on peut conclure qu'en moyenne, les élèves de ces écoles sont issus de milieux plus défavorisés. Les écoles affichant des valeurs plus élevées pour l'indice ESCS, telles que +1,0 ou plus (vers la droite de l'axe des x), accueillent des élèves issus principalement de milieux plus favorisés.

La ligne diagonale de la figure (qui est la ligne de régression) indique la relation entre le statut socio-économique et la performance, d'après les performances de toutes les écoles qui ont participé à l'étude PISA de 2018. Les écoles situées bien au-dessus de la diagonale obtiennent des résultats supérieurs à ceux auxquels on aurait raisonnablement pu s'attendre dans l'UE compte tenu du statut socio-économique de leurs élèves, tandis que les écoles situées bien en dessous signent une performance moins bonne que celle à laquelle on aurait raisonnablement pu s'attendre.

Chaque figure comporte également deux zones ombrées. La zone ombrée horizontale représente l'intervalle de confiance autour du score de votre école sur l'échelle PISA pour la compréhension de l'écrit. La zone ombrée verticale représente l'intervalle de confiance autour de la valeur de votre école pour l'indice ESCS. La zone de chevauchement représente la zone dans laquelle les résultats de votre école devraient se situer 95 % du temps si le PBTS était administré de manière continue dans votre école.

Il est utile de comparer les résultats de votre école non seulement aux résultats de l'ensemble des écoles de l'UE dans le cadre de l'enquête PISA 2018, mais surtout aux résultats des écoles dont les élèves sont issus de milieux socio-économiques similaires aux vôtres. On peut les trouver dans toute la zone ombrée verticale.

Où se situe la performance de votre école par rapport aux autres écoles de cette zone ombrée? Où se situe la performance de votre école par rapport à sa performance attendue (la diagonale) compte tenu du milieu socio-économique de vos élèves?

En outre, il peut être utile de comparer les résultats de votre école avec ceux d'écoles situées dans la zone ombrée horizontale, dont les élèves ont des performances similaires mais proviennent de milieux socio-économiques différents. Votre école atteint-elle des performances comparables avec des élèves plus ou moins favorisés?

Les figures 3.10 et 3.11 présentent les résultats de votre école dans le contexte socio-économique de toutes les écoles de l'Union européenne ayant participé à l'enquête PISA 2018, pour les domaines des mathématiques et des sciences.

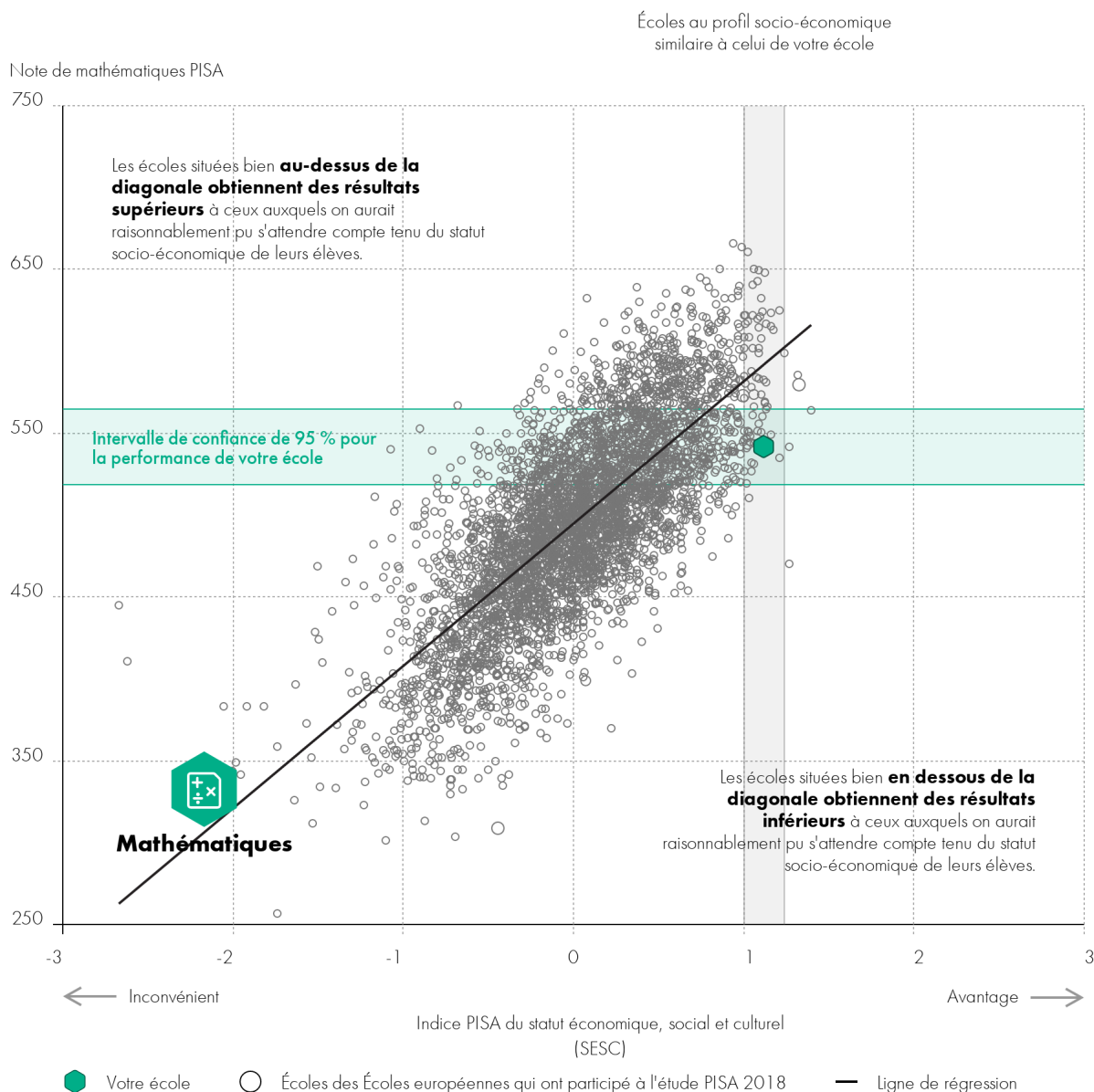
Figure 3.9 Où se situent les résultats obtenus par votre école en compréhension de l'écrit (lecture) par rapport à ceux des écoles de l'UE qui ont participé à l'enquête PISA de 2018 ?



Remarque: La taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves inscrits à l'école.

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure 3.10 Où se situent les résultats obtenus par votre école en mathématiques par rapport à ceux des écoles de l'UE qui ont participé à l'enquête PISA de 2018 ?



Remarque: La taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves inscrits à l'école.

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure 3.11 Où se situent les résultats obtenus par votre école en sciences par rapport à ceux des écoles de l'UE qui ont participé à l'enquête PISA de 2018 ?



Remarque : La taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves inscrits à l'école.

Sources : les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Selon les définitions PISA, les élèves « résilients sur le plan scolaire » sont ceux qui font partie des 25 % d'élèves les plus défavorisés sur le plan socio-économique dans leur pays, mais qui sont capables d'atteindre le niveau 3 ou un niveau de performance supérieur dans toutes les matières de l'enquête PISA.

La variation du pourcentage d'élèves résilients sur le plan scolaire selon les pays et dans le temps reflète largement les différences de résultats obtenus par tous les élèves, en moyenne. Les plus faibles pourcentages d'élèves résilients se trouvent dans les pays où les performances moyennes sont faibles, même pour les élèves les plus favorisés. Mais cette variation reflète également des disparités dans le degré d'équité avec lequel les possibilités d'apprentissage sont réparties.

Les données de l'enquête PISA montrent que plusieurs pays ont réussi à augmenter le pourcentage d'élèves résilients sur le plan scolaire parmi les élèves du quartile inférieur du statut socio-économique.

La probabilité que les élèves défavorisés fassent preuve de résilience sur le plan scolaire varie non seulement d'un pays à l'autre, mais aussi au sein de chaque système éducatif, en fonction de l'école que ces élèves fréquentent. Une analyse approfondie des données PISA de 2012 et 2015 s'est concentrée sur le sous-ensemble des pays et économies où au moins 5 % des élèves défavorisés sont résilients sur le plan scolaire.

Cette analyse a permis d'identifier quelques traits communs aux environnements scolaires dans lesquels les élèves défavorisés réussissent.

Dans la grande majorité des systèmes éducatifs examinés, la probabilité que les élèves défavorisés soient résilients est plus élevée dans les écoles où les élèves ont signalé un bon climat disciplinaire que dans les écoles où l'environnement est plus perturbé, même après prise en compte des différences de profil socio-économique des élèves et des écoles et d'autres caractéristiques individuelles associées à la résilience.

La fréquentation de classes ordonnées, dans lesquelles les élèves peuvent se concentrer et où les enseignants dispensent un enseignement bien rythmé, est bénéfique pour tous les élèves, mais plus encore pour les plus vulnérables. On observe une relation similaire avec le pourcentage d'élèves qui n'ont pas manqué de jours d'école au cours des deux semaines précédant le test PISA, un autre indicateur du climat scolaire (positif).

En revanche, la probabilité de résilience chez les élèves défavorisés n'est que faiblement liée à la disponibilité des ressources humaines et matérielles dans leurs écoles.



Pour en savoir plus sur

les pays et établissements où les élèves défavorisés réussissent

oe.cd/il/succeed

3.10 Tendances des performances des élèves

Les tendances que suivent les performances des élèves fournissent une indication utile pour savoir si et comment votre école s'améliore au fil du temps.

Pour que les comparaisons soient significatives, certaines conditions doivent être remplies.

- Tout d'abord, les évaluations successives doivent comprendre un nombre suffisant d'éléments d'évaluation (items) communs, de sorte que les résultats puissent être rapportés sur une échelle commune.
- Deuxièmement, l'échantillon d'élèves des évaluations successives doit être également représentatif de la population cible, et seuls les résultats des échantillons qui satisfont aux normes du programme PISA pour les écoles peuvent être comparés dans le temps.
- Troisièmement, les conditions d'évaluation doivent être suffisamment similaires dans le temps pour que la performance au test reflète la même compétence sous-jacente dans un domaine.
- Quatrièmement, la même échelle de notation doit être utilisée pour rendre compte des compétences des élèves.

Lorsque le test PISA pour les écoles est passé au numérique en 2019, les ancrages de l'échelle de notation ont été réestimés, de sorte qu'aucune comparaison ne peut être faite avec les résultats des tests PISA pour les écoles antérieurs, passés sur papier.

Les figures 3.12, 3.13 et 3.14 montrent l'évolution moyenne des performances de votre école au fil du temps et la mesure dans laquelle les résultats de votre école se sont améliorés, détériorés ou sont restés inchangés. Pour chacune des valeurs de votre école, les figures montrent également son intervalle de confiance à 95 %. Lorsque les intervalles de deux années se chevauchent, la différence entre ces deux années ne peut être considérée comme statistiquement significative.

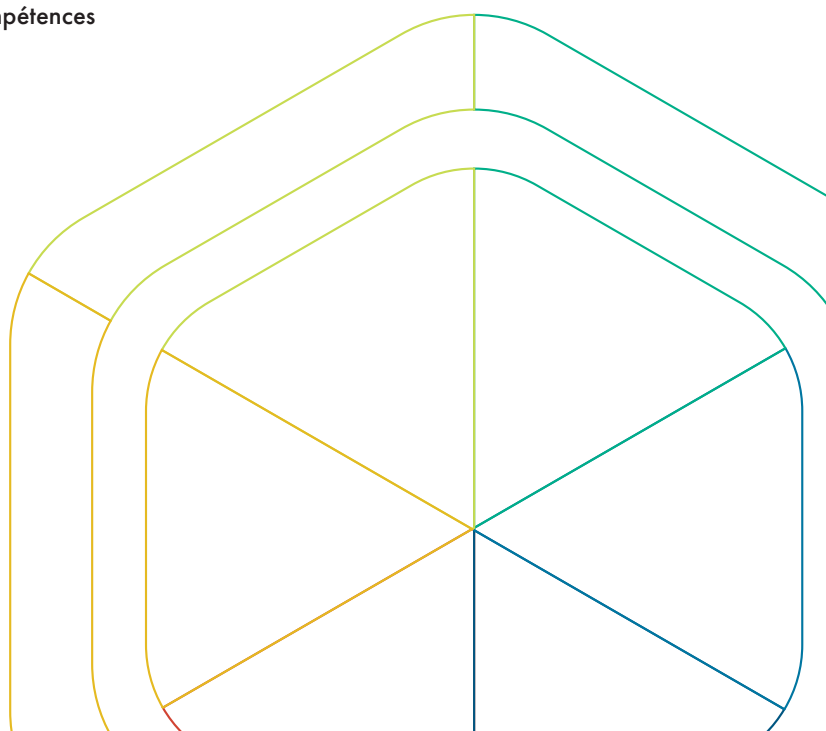
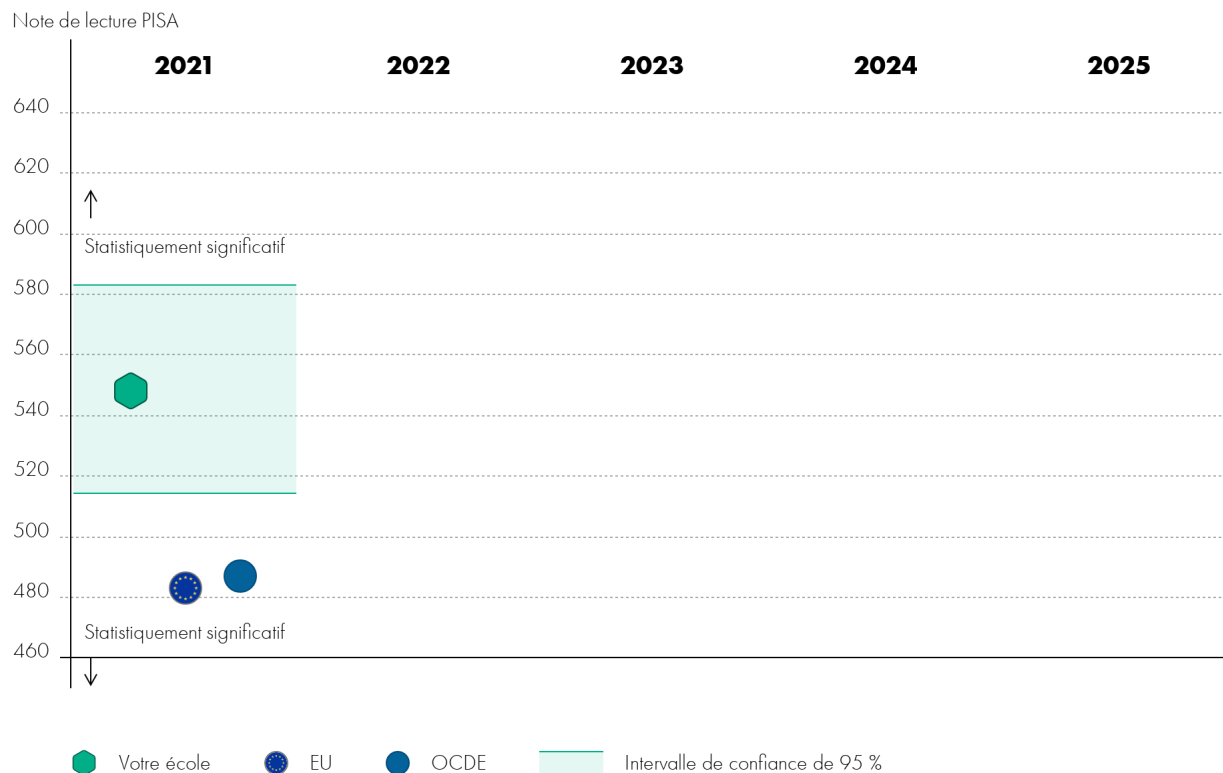
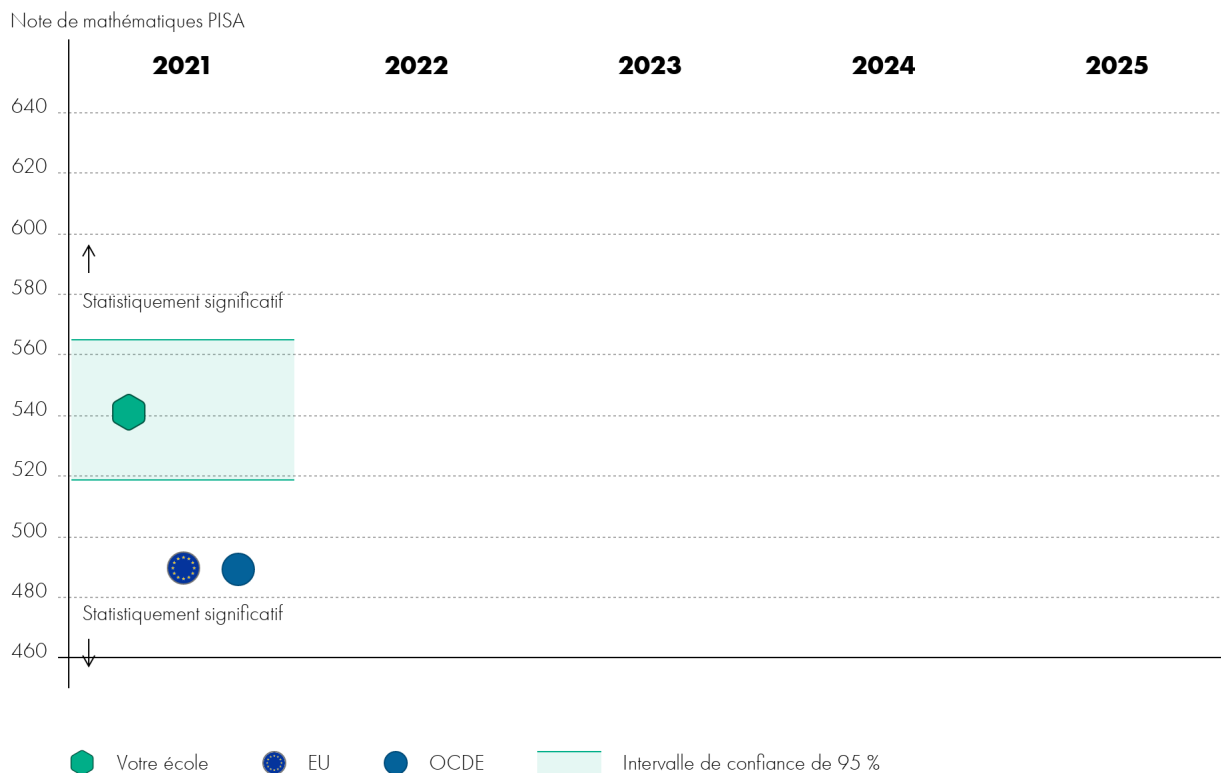


Figure 3.12 Tendances des performances des élèves en compréhension de l'écrit
(avec un intervalle de confiance à 95 % pour votre école)



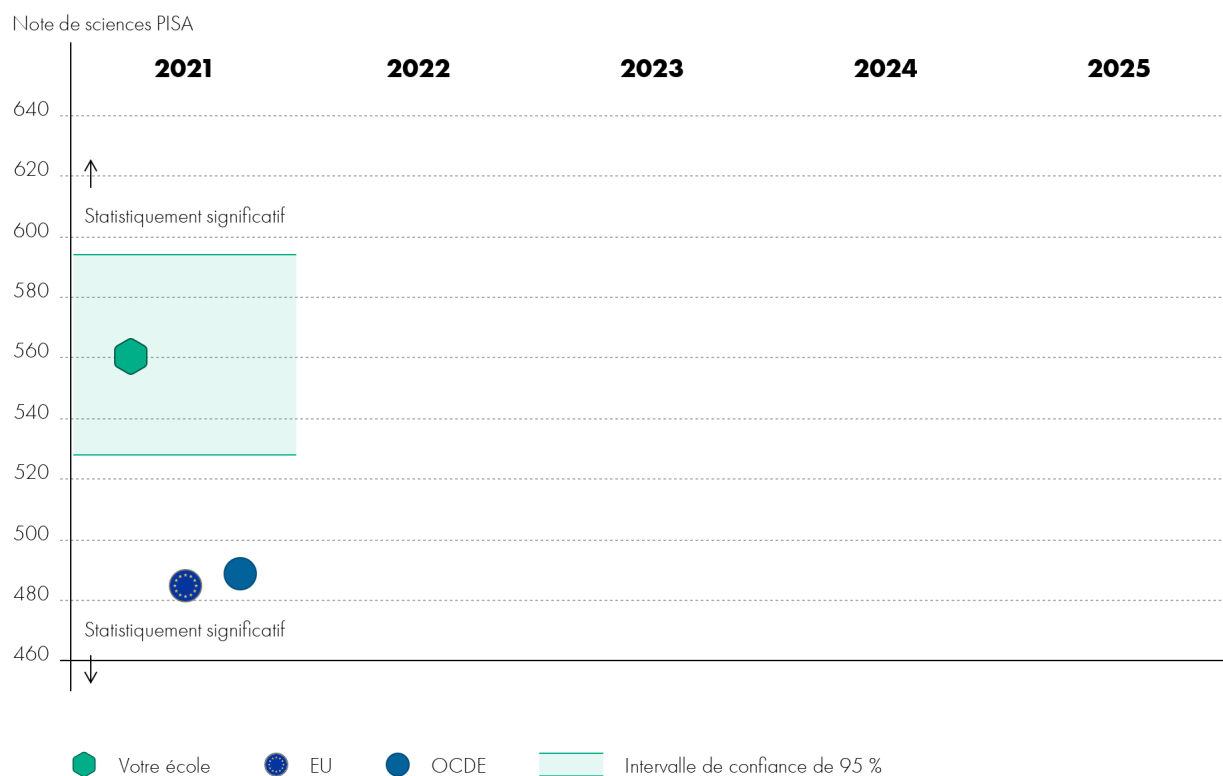
Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

**Figure 3.13 Tendances des performances des élèves en mathématiques
(avec un intervalle de confiance à 95 % pour votre école)**



Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

**Figure 3.14 Tendances des performances des élèves en sciences
(avec un intervalle de confiance à 95 % pour votre école)**



Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

4. À L'ÉCOUTE DES ÉLÈVES :

ÉTUDE DE L'IMPLICATION DES ÉLÈVES ET DE LEUR RESSENTI PAR RAPPORT À L'ÉCOLE

Ce chapitre donne un aperçu de la motivation de vos élèves à réussir, de leur attitude à l'égard de l'apprentissage et de leur perception de leur environnement d'apprentissage. Les résultats de l'enquête PISA montrent que la compréhension de ce que les élèves ressentent à l'école et dans la vie pourrait expliquer leurs performances ainsi que ce à quoi ils parviendront dans la vie.

Quel est le lien entre les attitudes et perceptions des élèves et leurs performances ?

Les élèves de votre école ont répondu à plusieurs questions concernant leur perception de l'utilité de la compréhension de l'écrit, des mathématiques et des sciences pour les études et la carrière qu'ils envisagent. Ces questions peuvent constituer un indicateur important de la sélection des cours, du choix de carrière et des performances professionnelles, et elles donnent un aperçu intéressant de la motivation des élèves à réussir. En outre, les données PISA montrent qu'une faible motivation est associée à de moins bonnes performances.

Par ailleurs, les élèves ont également répondu à plusieurs questions concernant leur « efficacité perçue », terme désignant la conviction des élèves que, par leurs actions, ils peuvent produire les effets désirés, comme résoudre un problème difficile ou atteindre un objectif personnel (leur sentiment d'efficacité). Celle-ci constitue à son tour une puissante incitation à agir ou à persévérer face aux difficultés.

Les apprenants qui réussissent croient souvent en leur efficacité personnelle, ou ont confiance en leur capacité à lire efficacement.

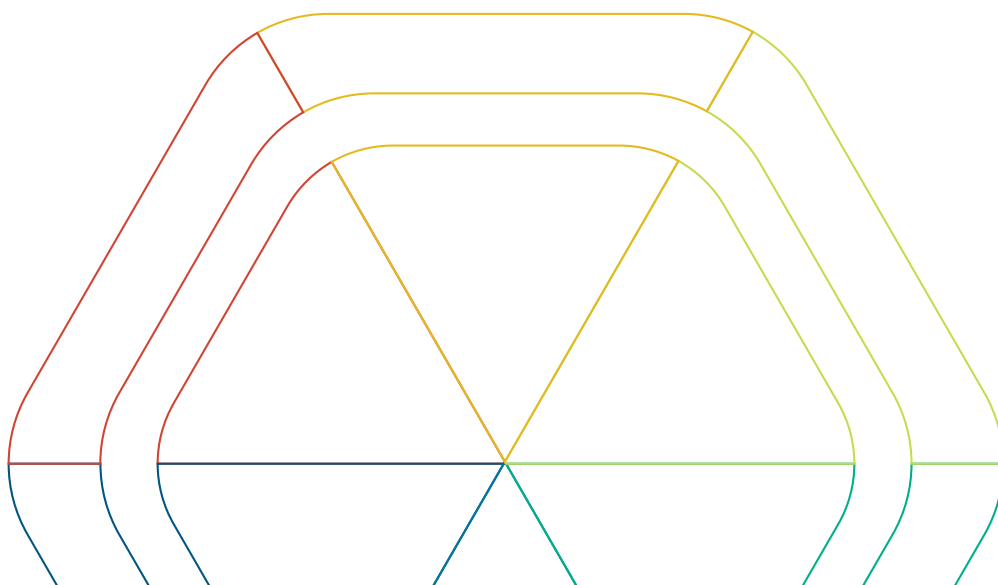
On pourrait se demander si ce que les élèves pensent de leurs capacités ne fait pas que refléter leurs performances. Cependant, des recherches montrent que la confiance contribue à la réussite des élèves et qu'elle ne fait donc pas que refléter leurs résultats.

Les élèves doivent croire en leurs capacités personnelles avant d'investir dans les stratégies d'apprentissage qui les aideront à améliorer leurs performances. En fait, en 2018, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, une plus grande efficacité perçue (correspondant à une augmentation d'une unité de l'indice d'efficacité perçue) était associée à une augmentation de 9 points sur l'échelle de lecture PISA.

En outre, l'efficacité perçue des élèves en mathématiques était l'un des meilleurs prédicteurs de leurs performances en mathématiques en 2012, dernière année disponible pour cet indice, puisqu'elle expliquait en moyenne 28 % de sa variance dans les pays de l'OCDE et était associée à une augmentation de 49 points sur l'échelle de mathématiques PISA, soit l'équivalent d'une année scolaire supplémentaire.

Enfin, les élèves du quartile supérieur de leur pays en termes d'efficacité perçue en sciences ont obtenu 41 points de plus que la moyenne en 2015, dernière année disponible pour cet indice, bien que l'efficacité personnelle en sciences n'explique que 6 % de la variation des performances des élèves en sciences.

Dans les sections suivantes, vous trouverez les résultats de votre école en termes de motivation pour l'apprentissage des sciences et d'efficacité personnelle en sciences. Si vous souhaitez étudier en détail les résultats de ces concepts en mathématiques, vous pourrez le faire dans le prochain tableau de bord numérique du test PISA pour les écoles.



Un des facteurs de réussite les plus importants, aussi bien à l'école que dans la vie, est la motivation à réussir. Dans de nombreux cas, les personnes moins douées, mais plus motivées pour atteindre leurs objectifs, ont plus de chances de réussir que celles qui ont du talent mais qui ne sont pas capables de se fixer des objectifs et de rester concentrées pour les atteindre.

Cette motivation peut être interne ou externe. La motivation à réussir est intrinsèque lorsqu'elle est suscitée par un intérêt pour la tâche elle-même ou par le plaisir que l'on a à l'accomplir. Elle est naturelle pour la personne et n'est pas le produit d'une pression extérieure ou de la recherche de récompenses externes. La motivation à réussir est extrinsèque lorsqu'elle vient de l'extérieur. La motivation extrinsèque peut s'expliquer par des préoccupations sociales, comme le fait de ne pas vouloir décevoir un parent, ou du désir d'obtenir des récompenses, comme de bonnes notes ou les félicitations des enseignants.

Les recherches montrent que la motivation interne et la réussite se renforcent mutuellement. La motivation intrinsèque renforce l'application et peut être liée au concept de maîtrise du travail, défini comme le désir de travailler dur pour maîtriser les tâches.

En revanche, la motivation externe a un impact ambigu sur la réussite. Par exemple, l'accent excessif mis sur la compétition peut saper la motivation intrinsèque et générer de l'anxiété. La pression exercée pour qu'ils obtiennent de meilleures notes et la crainte d'avoir de mauvaises notes sont parmi les sources de stress les plus souvent citées par les enfants et adolescents d'âge scolaire.

Le degré de motivation intrinsèque ou extrinsèque des élèves peut varier en fonction de leur sexe. Les filles disent généralement éprouver plus de plaisir à lire, ce qui constitue un élément de motivation intrinsèque. En revanche, les garçons ont tendance à avoir une attitude plus positive vis-à-vis de la compétition.

Les données empiriques indiquent que les différences entre les sexes sur le plan de l'esprit de compétition peuvent apparaître tôt et persister, même si leur ampleur est liée aux normes sociales dominantes d'un pays/d'une économie.



Pour en savoir plus sur

la motivation des élèves à maîtriser des tâches

oe.cd/il/PISA18vol2

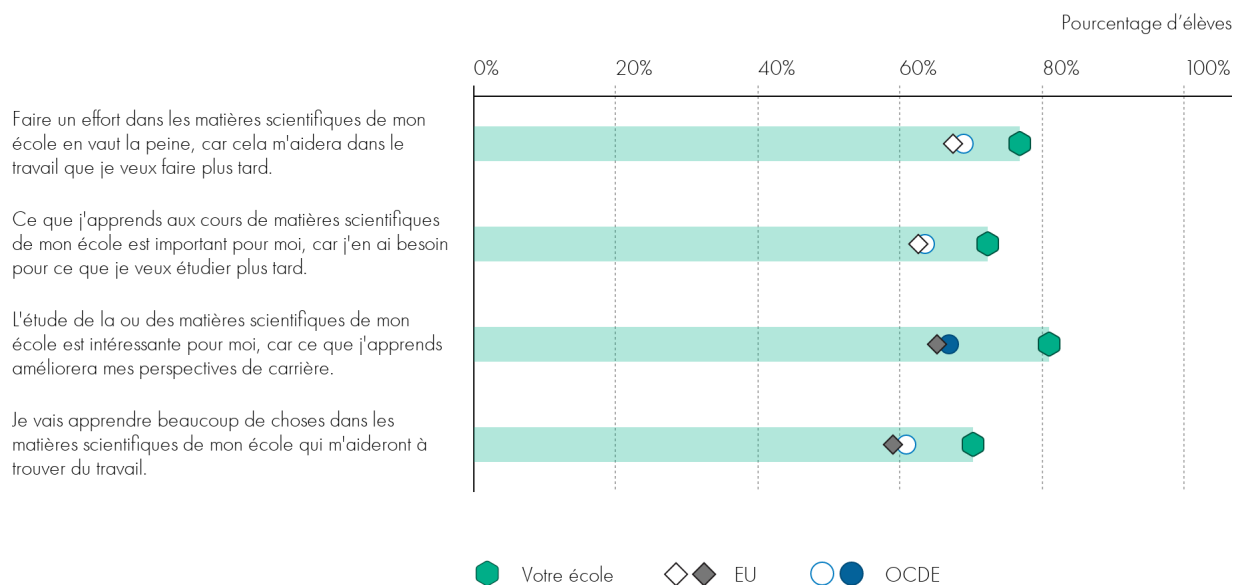
4.1 Motivation à apprendre les sciences

La motivation à apprendre les sciences désigne la mesure dans laquelle les élèves croient que les sciences seront utiles pour leur carrière et leurs études à venir, et il s'avère qu'elle est systématiquement liée aux performances en sciences.

La figure 4.1 montre les réponses des élèves de votre école à quatre questions concernant leur motivation à apprendre les sciences. On leur a demandé dans quelle mesure les sciences seraient importantes pour eux lorsqu'ils poursuivraient leurs études et entreraient sur le marché du travail.

Les barres représentent le pourcentage d'élèves de votre école qui sont d'accord ou tout à fait d'accord avec chacune des affirmations. La figure montre également les réponses moyennes des élèves de l'UE et de l'OCDE lors de l'enquête PISA 2015 (la dernière année disponible pour ces questions). Les marques remplies pour l'UE et l'OCDE indiquent que la différence entre ces entités et votre école est statistiquement significative avec un niveau de confiance de 95 %.

Figure 4.1 Motivation des élèves à apprendre les sciences (élèves tout à fait d'accord ou d'accord)



Remarque: Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2016), base de données PISA 2015, oecd.org/pisa/data

Les données de l'enquête PISA montrent que la motivation à réussir varie grandement selon les pays, même si les différences constatées peuvent refléter autre chose que des disparités de motivation. Elles peuvent également refléter, par exemple, les différences entre les pays quant au degré d'acceptation sociale de l'ambition et de la recherche de la réussite individuelle, ou les différences entre les pays quant aux comportements considérés comme reflétant une motivation élevée ou faible.

Dans l'ensemble, la motivation n'est pas fortement liée aux performances. Toutefois, dans presque tous les systèmes éducatifs, il existe une corrélation positive entre la motivation et les performances.

Une plus grande motivation est associée non seulement à une meilleure performance, mais aussi à une plus grande anxiété. On observe ce même lien entre la motivation et l'anxiété au sein des pays : une plus grande motivation à réussir est souvent associée à une anxiété accrue liée au travail pour l'école.

Dans presque tous les pays et économies, les élèves qui affirment vouloir obtenir d'excellentes notes dans la plupart ou la totalité des matières sont également plus susceptibles d'affirmer se sentir très anxieux même lorsqu'ils sont bien préparés en vue d'un test.

Le lien entre la motivation des élèves et leur anxiété peut dépendre de la nature de cette motivation.

Les élèves qui sont motivés de manière extrinsèque veulent obtenir de bons résultats parce que leurs parents, leurs enseignants et leurs pairs attendent beaucoup d'eux ; les élèves qui sont motivés de manière intrinsèque attendent beaucoup d'eux-mêmes et veulent bien réussir pour eux-mêmes, et non pour les autres.

Les élèves peuvent combiner ces deux types de motivation. En effet, certains élèves peuvent intérioriser la motivation extrinsèque au point qu'ils s'approprient les attentes des autres à leur égard. Mais la motivation externe peut être source de stress et d'anxiété, car les élèves redoutent la honte et la censure des autres en cas d'échec. Ces élèves peuvent développer des tendances perfectionnistes et finir par souffrir de découragement, d'un manque de confiance en eux et de surmenage.



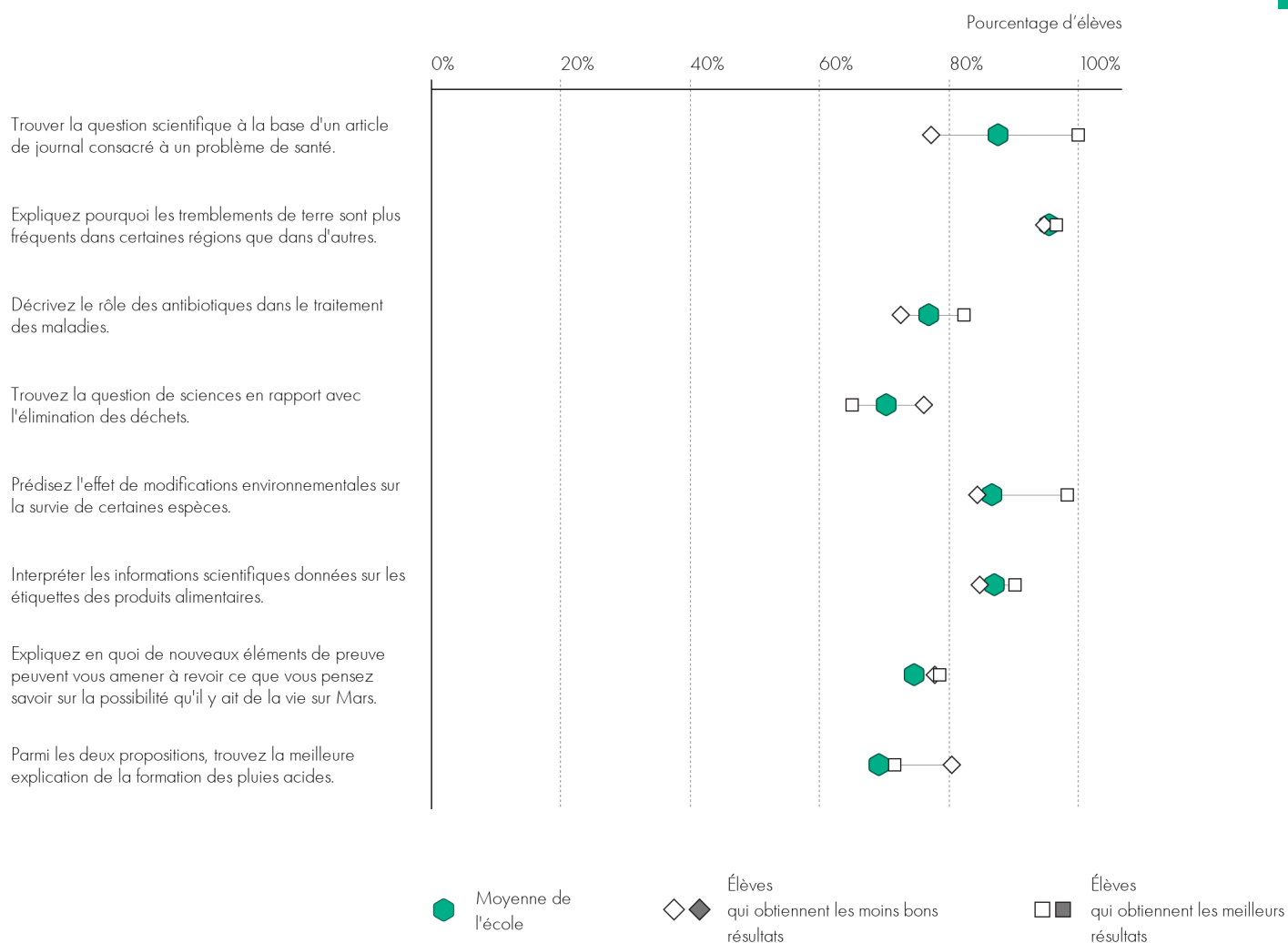
Pour en savoir plus sur

le lien entre la motivation des élèves, leur performance et leur anxiété

oe.cd/il/motivation

4

Figure 4.2 Confiance des élèves de votre école en leur propre efficacité en culture scientifique, pour les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats et les moins bons résultats (les élèves pensent être à même d'accomplir la tâche facilement ou moyennant un petit effort)



Remarque: Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

L'efficacité perçue en sciences renvoie aux jugements, axés vers l'avenir, que les individus posent à propos de leur capacité à atteindre des objectifs déterminés dans des contextes spécifiques, sachant que pour y parvenir, il faut avoir diverses aptitudes, par exemple expliquer des phénomènes de manière scientifique, évaluer et concevoir des investigations scientifiques, et interpréter des données et des faits de manière scientifique.

Une meilleure performance en sciences entraîne une plus grande efficacité perçue, grâce au retour positif des enseignants, des pairs et des parents, et aux émotions positives qu'il suscite. Parallèlement, les élèves qui ne s'estiment pas efficaces s'exposent à de mauvais résultats en sciences malgré leurs aptitudes.

Si les élèves ne se croient pas capables d'accomplir des tâches spécifiques, ils ne déploieront pas les efforts requis pour les mener à bien; le manque d'efficacité perçue devient alors une prophétie autoréalisatrice. L'efficacité perçue des élèves en sciences est en lien avec leur performance, mais aussi avec leur choix de cours et d'orientation professionnelle.

Il a souvent été démontré que les enfants plus jeunes avaient une perception plus positive de leur aptitude générale que les enfants plus âgés, mais il apparaît que l'efficacité perçue dans tel ou tel domaine a tendance à augmenter avec l'âge. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants deviennent plus précis et plus réalistes quand il s'auto-évaluent à mesure qu'ils parviennent à mieux comprendre et à mieux interpréter le retour qu'ils reçoivent de leurs parents, de leurs pairs ou de leurs enseignants.

Les données PISA montrent qu'en moyenne, l'efficacité perçue des élèves en sciences n'est pas associée à la performance moyenne d'un pays dans ce domaine, mais qu'il tend à y avoir une corrélation positive entre l'efficacité perçue et le pourcentage d'élèves qui envisagent d'exercer une profession scientifique. Enfin, les données montrent que les filles sont plus susceptibles que les garçons d'avoir une faible efficacité perçue en sciences.



Pour en savoir plus sur
l'efficacité perçue en sciences
oe.cd/il/PISA15vol1

4.3 Perception des pratiques pédagogiques par les élèves

Même s'il n'existe pas de « meilleure » méthode d'enseignement, les enseignants doivent décider des pratiques pédagogiques qu'ils vont adopter et du temps à consacrer à chacune d'elles. Par exemple, les enseignants doivent réfléchir au temps qu'ils consacreront à la définition des objectifs, aux explications et aux questions, au temps qu'ils passeront à fournir un retour d'information à leurs élèves et à soutenir les élèves en difficulté, à l'importance qu'ils accordent à l'encouragement des élèves, ainsi qu'à la mesure dans laquelle ils sont prêts à adapter leurs cours. En outre, ils doivent décider de la mesure dans laquelle ils vont combiner différentes approches pédagogiques et du moment pour le faire : toutes les stratégies pédagogiques peuvent être combinées au cours d'un semestre, et certaines peuvent l'être au cours d'une même leçon.

La figure 4.3 montre le pourcentage d'élèves qui ont déclaré que des pratiques d'enseignement spécifiques avaient été adoptées au cours de chaque leçon ou de nombreuses leçons lors des cours de la langue dans laquelle ils étudient. Cette figure regroupe également les pratiques en deux groupes, l'un caractérisant l'enseignement adaptatif et l'autre l'enseignement dirigé par l'enseignant. Pour replacer les résultats de votre école dans leur contexte, la figure montre également les réponses des élèves des autres écoles de l'UE et de l'OCDE à ces mêmes questions au cours de l'enquête PISA de 2018. Les marques remplies pour l'UE et l'OCDE indiquent que la différence entre ces entités et votre école est statistiquement significative avec un niveau de confiance de 95 %.

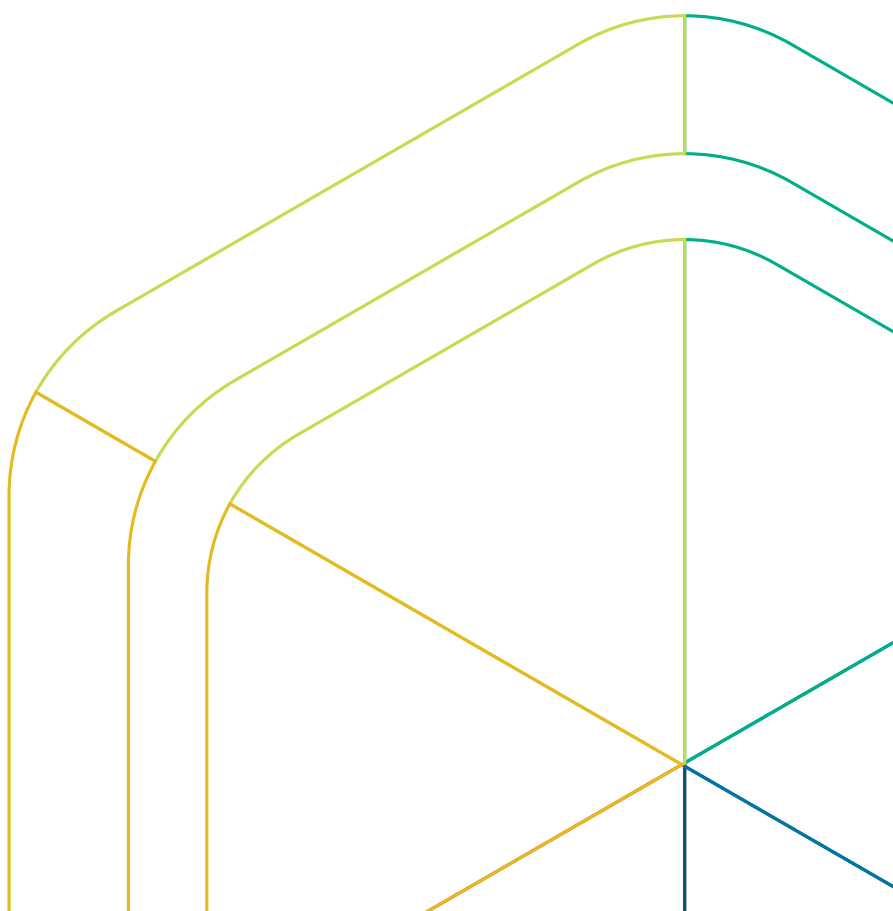
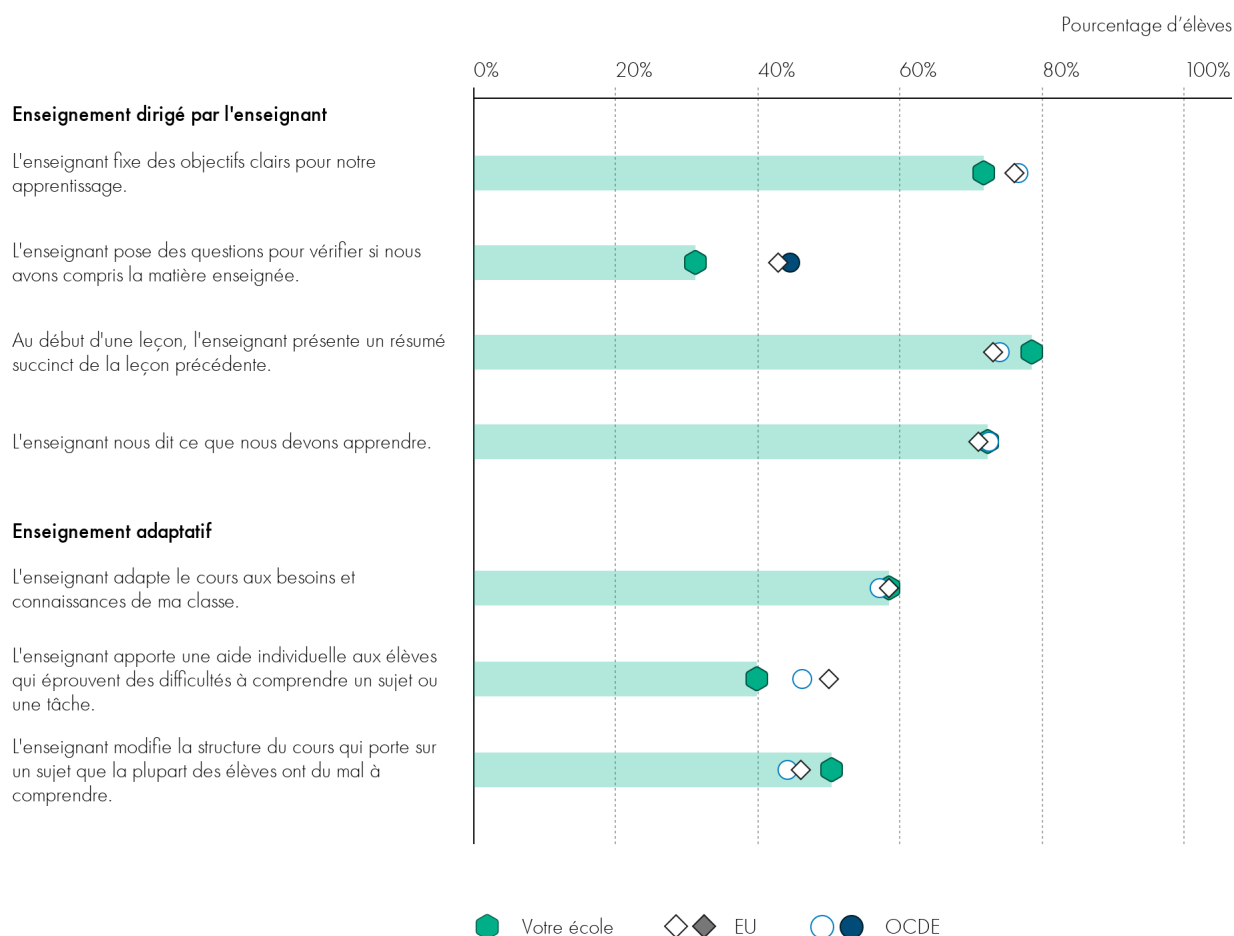


Figure 4.3 Pratiques pédagogiques
(les élèves observent ces comportements au cours de toutes les leçons ou de nombreuses leçons)



Remarque: Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Les données de l'enquête PISA suggèrent que des relations enseignants-élèves positives et constructives sont associées à une meilleure performance en mathématiques et qu'elles peuvent être un levier clé grâce auquel l'école est en mesure de favoriser le bien-être social et affectif des élèves.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, à niveau socio-économique et performance en mathématiques similaires, les élèves faisant part de bonnes relations avec leurs enseignants sont plus susceptibles d'indiquer se sentir bien à l'école, s'y faire facilement des amis, s'y sentir chez eux et être satisfaits de leur école. En outre, ils sont moins susceptibles d'indiquer se sentir seuls à l'école ou comme des étrangers ou hors du coup.

Dans les établissements où les enseignants et les élèves entretiennent de meilleures relations, les élèves sont également moins susceptibles d'indiquer être arrivés en retard à l'école ou avoir manqué des cours ou des journées entières de classe durant les deux semaines précédant les épreuves PISA.

Ainsi, dans presque tous les pays et économies, à niveau socio-économique et performance en mathématiques similaires, les élèves fréquentant un établissement bénéficiant de meilleures relations élèves-enseignants sont moins susceptibles d'indiquer être arrivés en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA.

Selon les données de l'enquête PISA, la plupart des élèves fréquentent un établissement où les enseignants pensent que l'épanouissement social et affectif des élèves est aussi important que leur acquisition des compétences et savoir-faire spécifiques aux matières scolaires. Toutefois, il existe d'importantes différences entre les pays et les économies. Ce pourcentage tend notamment à être plus faible dans les pays de l'OCDE que dans les pays et économies partenaires, que ces derniers soient peu ou très performants.



Pour en savoir plus sur
l'incidence des relations enseignants-élèves sur le bien-être des élèves à l'école

oe.cd/il/wellbeing

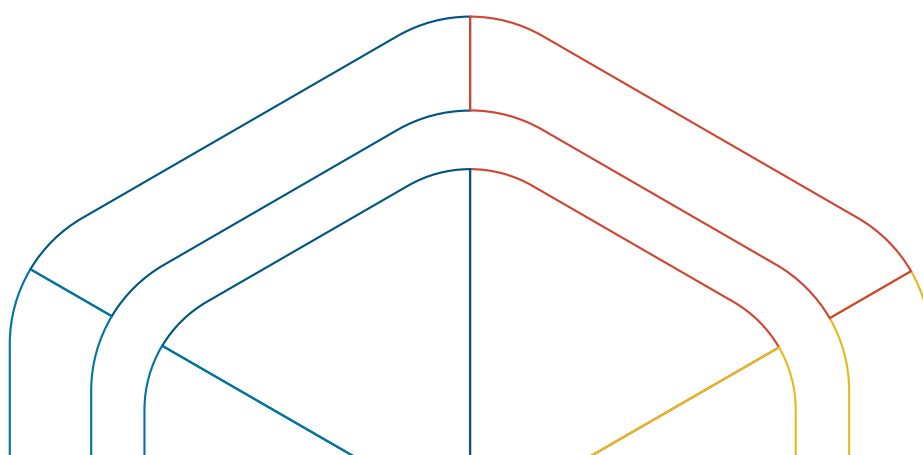
4.4 Climat disciplinaire de la classe

Les données PISA montrent qu'un environnement stable et propice à l'étude est constamment et fortement associé à une meilleure performance des élèves. Dans les systèmes scolaires du monde entier, les élèves ont tendance à mieux réussir lorsque les classes sont bien disciplinées, que les relations entre élèves et enseignants sont amicales et que les enseignants soutiennent leurs élèves.

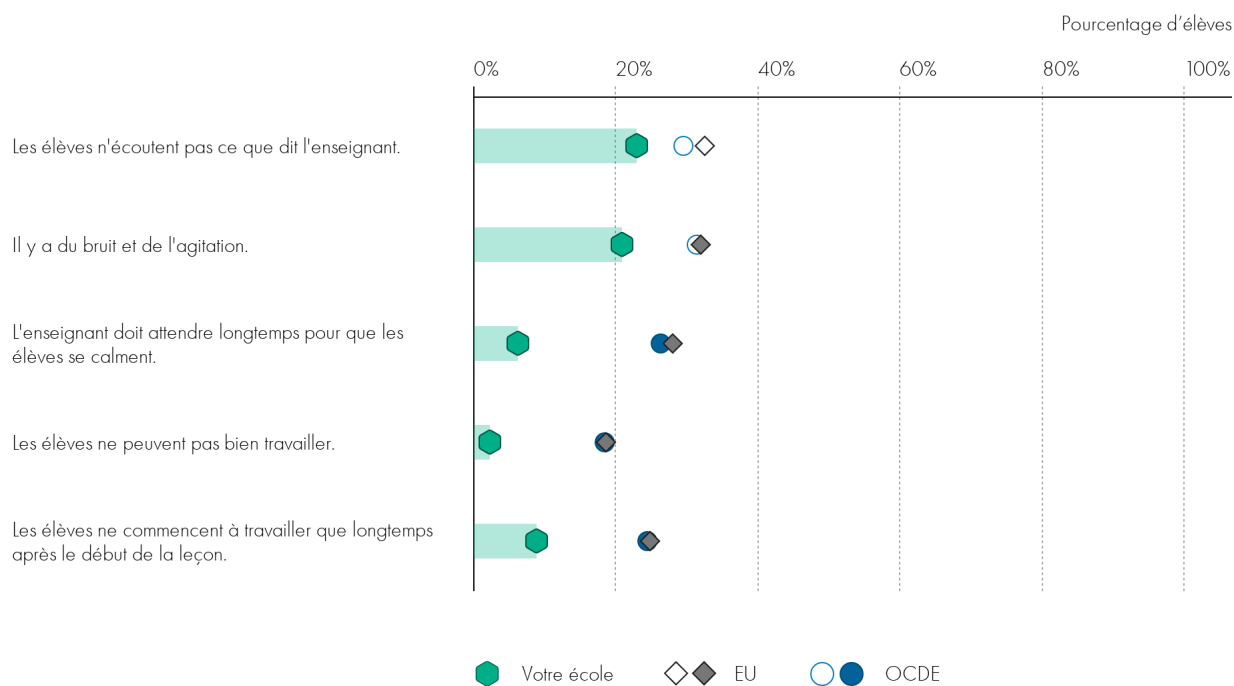
Le climat de votre école est-il propice à l'apprentissage ?

Les élèves qui ont passé le PBTS ont été invités à répondre à plusieurs questions concernant leur environnement scolaire. Une série de questions nous a permis de recueillir des informations sur le climat disciplinaire de la classe dans votre école pendant les cours de la langue d'instruction. Dans le cadre de l'enquête PISA, un bon climat disciplinaire en classe consiste à limiter au maximum le bruit et le désordre, ce qui permet aux élèves d'écouter ce que dit l'enseignant (et ce que disent les autres élèves) et de se concentrer sur les tâches qui leur sont assignées en classe.

La figure 4.4 montre les réponses des élèves de votre école à cinq questions concernant le climat disciplinaire de la classe lors des cours de leur langue d'instruction et les compare aux réponses des élèves de l'UE et de l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2018. Cette figure montre le pourcentage d'élèves qui ont déclaré que des incidents spécifiques avaient lieu au cours de toutes les leçons ou de la plupart des leçons lors des cours de la langue dans laquelle ils étudient. Les marques remplies pour l'UE et l'OCDE indiquent que la différence entre ces entités et votre école est statistiquement significative avec un niveau de confiance de 95 %.



**Figure 4.4 Climat disciplinaire lors des cours de la langue d’instruction
(au cours de toutes les leçons ou de la plupart des leçons)**



Remarque: Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Les données PISA montrent qu'environ un tiers de la variation des performances des élèves de chaque pays est imputable à des variations inter-établissements, et deux tiers à des variations intra-établissement. L'existence de différences entre les écoles d'un même pays ressort également des variables PISA mesurant la mesure dans laquelle le climat disciplinaire de la classe est propice à l'apprentissage. L'indice du climat disciplinaire est élaboré à partir des déclarations des élèves; plus les valeurs de l'indice sont élevées, meilleur est le climat de discipline en classe lors des cours de sciences.

En moyenne, environ un dixième (9 %) de la variation globale du climat de discipline (d'après les déclarations des élèves) est imputable à des variations inter-établissements, le reste de cette variation reflétant des différences dans les déclarations des élèves du même établissement (mais peut-être de différentes classes). Il est intéressant de noter que les pays où les déclarations des élèves concernant le climat de discipline lors des cours de sciences varient le plus entre les établissements ne sont pas nécessairement ceux où la performance varie le plus.

Les travaux de recherche mettent au jour la plus grande efficacité des enseignants expérimentés, mais avancent différentes explications à ce phénomène – que les enseignants acquièrent des compétences essentielles en cours d'emploi et par le biais des possibilités formelles de formation continue, ou que les moins efficaces tendent à quitter la profession plus vite, tandis que les plus efficaces s'y maintiennent.

Chacune de ces explications potentielles s'accompagne d'autant d'implications différentes pour l'action publique : de l'élévation des critères de recrutement à l'amélioration de la formation des enseignants, en passant par le renforcement de l'attractivité de la profession; ou encore de l'offre du soutien nécessaire aux enseignants débutants pour leur apprendre rapidement les ficelles du métier à l'adoption de mesures pour empêcher les bons éléments de quitter la profession.



Pour en savoir plus sur

**le lien entre la performance et le climat des établissements,
d'une part, et l'expérience des enseignants, d'autre part**

oe.cd/il/schoolclimate

4.5 Les élèves et le harcèlement

harcèlement à l'école peut avoir des conséquences durables sur le bien-être psychologique des élèves (victimes et harceleurs), de leurs familles et de la communauté scolaire.

Les adolescents victimes de harcèlement et ceux qui harcèlent leurs condisciples ou qui sont à la fois victimes et harceleurs sont plus susceptibles de manquer des cours, d'abandonner l'école et d'obtenir de moins bons résultats scolaires que leurs camarades qui n'ont pas de relations conflictuelles avec leurs pairs. En outre, ils sont aussi plus susceptibles de présenter des symptômes de dépression et d'anxiété, d'avoir une faible estime d'eux-mêmes, de se sentir seuls, de modifier leurs habitudes alimentaires et de se désintéresser de leurs activités.

Les élèves qui ont passé le PBTS ont été invités à répondre à plusieurs questions concernant leur environnement scolaire. Une série de questions a permis de recueillir des informations concernant différents types de harcèlement dont ils ont pu être victimes à l'école. Le harcèlement peut revêtir différentes formes.

Le harcèlement physique (coups, coups de pied ou de poing) ou verbal (insulte ou moquerie) est infligé de façon directe.

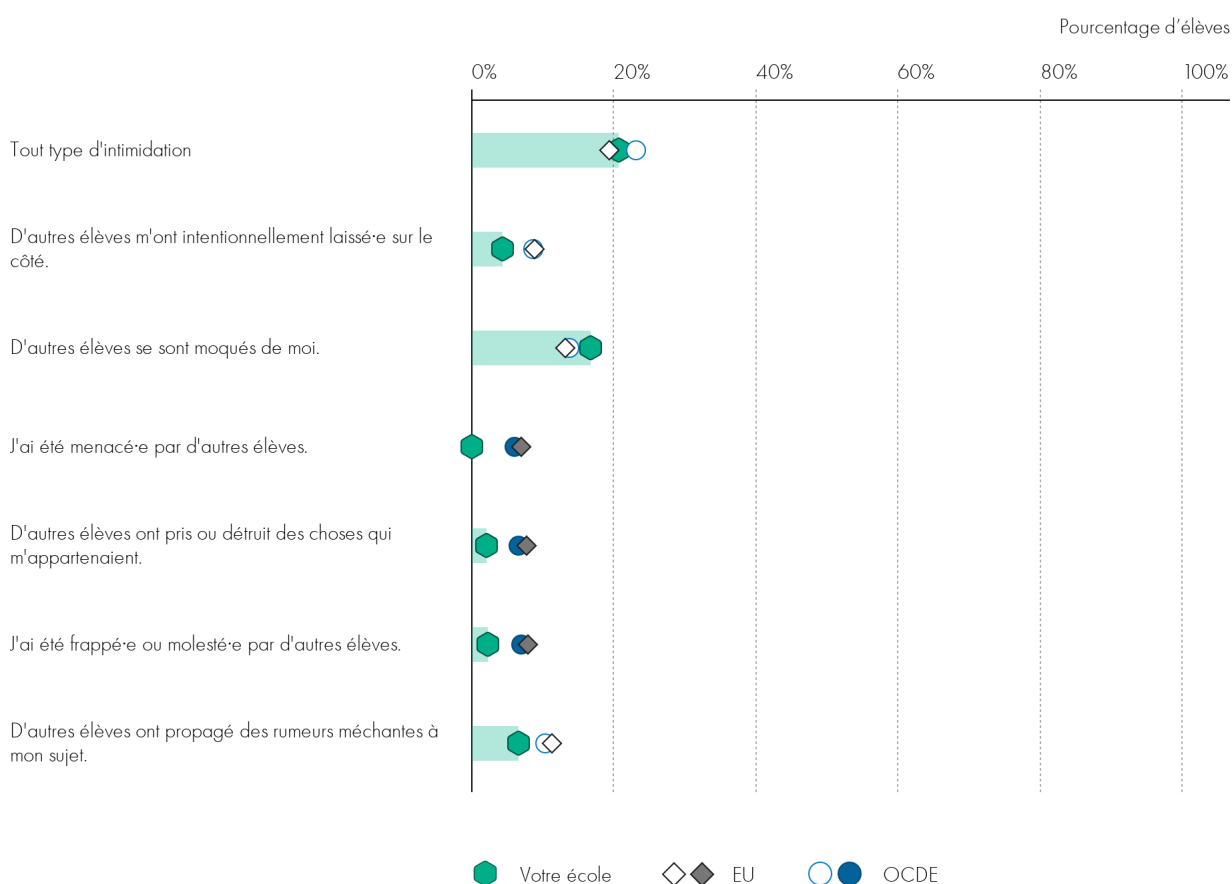
Le harcèlement relationnel renvoie au phénomène d'exclusion sociale par lequel certains enfants se retrouvent ignorés, exclus de jeux ou de fêtes, rejetés par leurs pairs, ou victimes de rumeurs et d'autres formes d'humiliation ou d'intimidation publique.

Avec la généralisation de l'utilisation des communications électroniques chez les adolescents, le cyberharcèlement constitue désormais un nouveau genre d'agression perpétré via les outils numériques, en particulier les téléphones portables (par exemple les messageries instantanées, les réseaux sociaux et le courrier électronique).

Ces différentes formes de harcèlement ont tendance à se produire simultanément. Dans le cadre de l'enquête PISA, les épisodes de harcèlement sont considérés comme « fréquents » s'ils se produisent au moins quelques fois par mois.

Figure 4.5 Le harcèlement à l'école (qui se produit quelques fois par mois ou une fois par semaine ou plus)

La figure 4.5 montre les réponses des élèves de votre école à six questions concernant le harcèlement à l'école et les compare aux réponses des élèves de l'UE et de l'OCDE au cours de l'enquête PISA de 2018. Cette figure montre le pourcentage d'élèves qui ont déclaré que des incidents spécifiques se produisaient quelques fois par mois ou une fois par semaine ou plus. Cette figure montre également le pourcentage d'élèves qui ont déclaré vivre au moins un de ces incidents au moins quelques fois par mois ou une fois par semaine ou plus. Les marques remplies pour l'UE et l'OCDE indiquent que la différence entre ces entités et votre école est statistiquement significative avec un niveau de confiance de 95 %.



Remarque : Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Sources : les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, [oecd.org/pisa/data](https://www.oecd.org/pisa/data/)

Les enseignants et le personnel des écoles sont particulièrement bien placés pour favoriser des relations saines entre les élèves, intervenir en cas de harcèlement et, en collaboration avec les parents d'élèves, aider les harceleurs et leurs victimes à apprendre à construire ou reconstruire des relations solides et saines avec leurs pairs. La protection des enfants contre les mauvais traitements relève de la responsabilité de tous les adultes qu'ils fréquentent, et surtout de leurs parents et professeurs. Une communication constante entre ces adultes est capitale pour transmettre aux enfants des messages cohérents et les soutenir dans tous les contextes dans lesquels ils vivent, travaillent et jouent.

Les jeunes qui ont plus de contacts avec leurs enseignants et leurs parents sont moins susceptibles d'être victimes de harcèlement, et même s'ils le sont, ils risquent moins d'avoir des problèmes psychologiques invalidants de ce fait.

Les éducateurs peuvent limiter les agressions et l'oppression en créant un climat de soutien et d'empathie aussi bien en classe qu'en dehors. La structure disciplinaire d'une école et le soutien que les adultes apportent aux élèves sont les deux éléments clés d'un climat scolaire positif pour lutter contre le harcèlement. La structure disciplinaire désigne l'idée que les règles de l'école sont perçues comme strictes mais appliquées de manière équitable.

Le soutien apporté par les adultes désigne le sentiment des élèves que leurs professeurs et les autres membres du personnel de l'école les traitent avec respect et souhaitent les voir réussir. Les écoles où la violence physique et relationnelle se fait rare ont tendance à compter plus d'élèves qui connaissent les règles de leur école, qui estiment que ces règles sont justes et qui entretiennent des relations positives avec leurs enseignants.

La discipline en classe et à l'école est un facteur commun associé à une moindre fréquence du harcèlement et de l'oppression. Lorsqu'ils travaillent dans un environnement structuré et ordonné, les élèves se sentent plus en sécurité, ils s'investissent davantage dans leur travail scolaire et ils sont moins enclins à adopter des comportements à haut risque.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves fréquemment victimes de harcèlement est supérieur d'environ 6 points de pourcentage dans les écoles avec un mauvais climat disciplinaire (moins bon que la moyenne nationale) par rapport aux écoles avec un bon climat disciplinaire (meilleur que la moyenne nationale), après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des écoles.



Pour en savoir plus sur

les moyens dont disposent les écoles, les enseignants et les parents pour faire baisser la fréquence du harcèlement

oe.cd/il/PISA15vol3



5. APERÇU DES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES DES ÉLÈVES

Ce chapitre présente les résultats de votre école quant aux compétences sociales et émotionnelles de vos élèves. Il étudie la relation entre ces compétences et la réussite dans quelques sphères de la vie.

Les compétences sociales et émotionnelles englobent les caractéristiques individuelles qui font état de schémas de pensée, d'émotions et de comportements cohérents, lesquelles peuvent évoluer tout au long de la vie et influencer des réalisations importantes.

Le rôle et l'impact des compétences sociales et émotionnelles sont de plus en plus critiques, celles-ci permettant aux individus d'évoluer avec succès dans le cadre d'économies et de sociétés variées et en constante mutation. En outre, ces compétences influencent directement le niveau d'instruction atteint, la transition de l'école au marché du travail, la productivité et la satisfaction professionnelle, la santé mentale et physique ainsi que le bien-être général.

Non seulement le développement des compétences sociales et émotionnelles aide les personnes à s'adapter à leur environnement et détermine leur réussite, mais ces compétences façonnent également les communautés et les sociétés dans lesquelles nous vivons.

Des citoyens pleins de ressources, respectueux et tolérants, qui savent travailler avec les autres et qui assument leurs responsabilités personnelles et collectives, constituent le fondement d'une société œuvrant pour le bien commun.

Ces compétences sont malléables et peuvent être façonnées par divers facteurs individuels et contextuels, y compris par une action stratégique directe. Bien que les compétences sociales et émotionnelles puissent être développées à un âge plus avancé, un développement précoce et continu donne les meilleurs résultats.

5.1 Les différentes dimensions des compétences sociales et émotionnelles

Introduit pour la première fois en 2019, le questionnaire adressé aux élèves qui passent le PBTS comprend désormais 40 questions portant sur leurs compétences sociales et émotionnelles. Ces questions ont été tirées de l'étude de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles, un projet impliquant 10 villes de 9 pays.

Cette étude vise à aider les villes et les pays à améliorer les compétences sociales et émotionnelles des jeunes et à faire la lumière sur le développement de ces compétences.

L'étude de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles évalue 15 compétences regroupées en cinq sous-domaines, chacun comprenant trois compétences : la régulation émotionnelle, l'interaction avec autrui, la collaboration, l'exécution de tâches et l'ouverture d'esprit. Ces sous-domaines peuvent être reliés au cadre conceptuel le plus influent qui décrit les différentes dimensions de ces compétences : le modèle des « Big Five ».

Afin que le questionnaire destiné aux élèves soit le plus court possible, le PBTS comprend une compétence pour chacun des cinq sous-domaines :

- **L'optimisme** pour la régulation émotionnelle;
- **L'assertivité** pour l'interaction avec autrui;
- **L'empathie** pour la collaboration;
- **La maîtrise de soi** pour l'exécution de tâches;
- **La curiosité** pour l'ouverture d'esprit.

Comme les mesures de ces compétences sociales et émotionnelles spécifiques ne sont pas tirées de l'enquête PISA mais d'une autre enquête internationale de l'OCDE, les résultats de vos élèves ne peuvent être comparés sur une échelle PISA. Néanmoins, ils peuvent être comparés aux résultats obtenus par les autres écoles de l'UE qui ont déjà administré le PBTS. Cette approche de l'analyse des données permet d'effectuer des comparaisons au sein d'un même pays ou de l'UE, mais elle ne peut servir de base à des comparaisons entre différents pays.

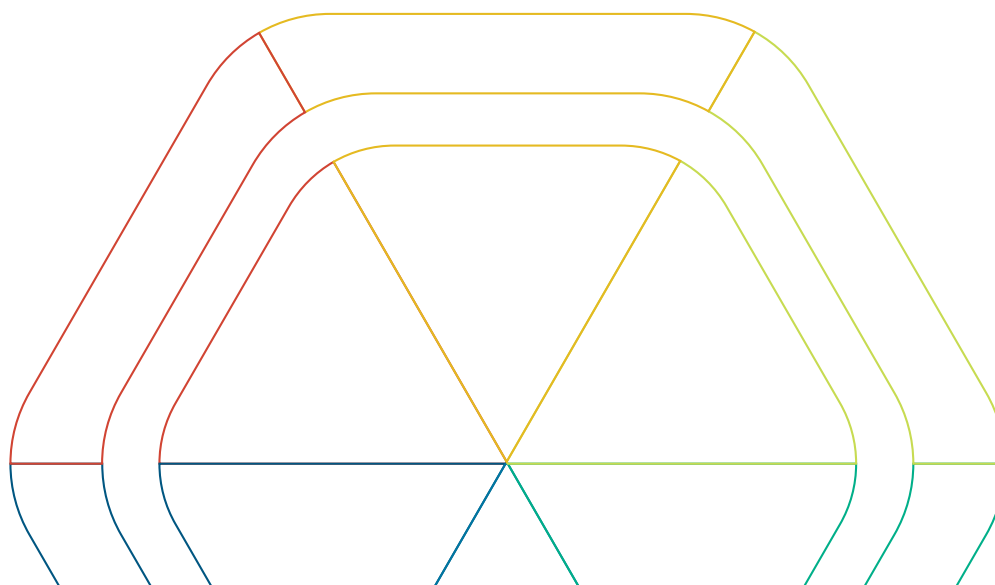
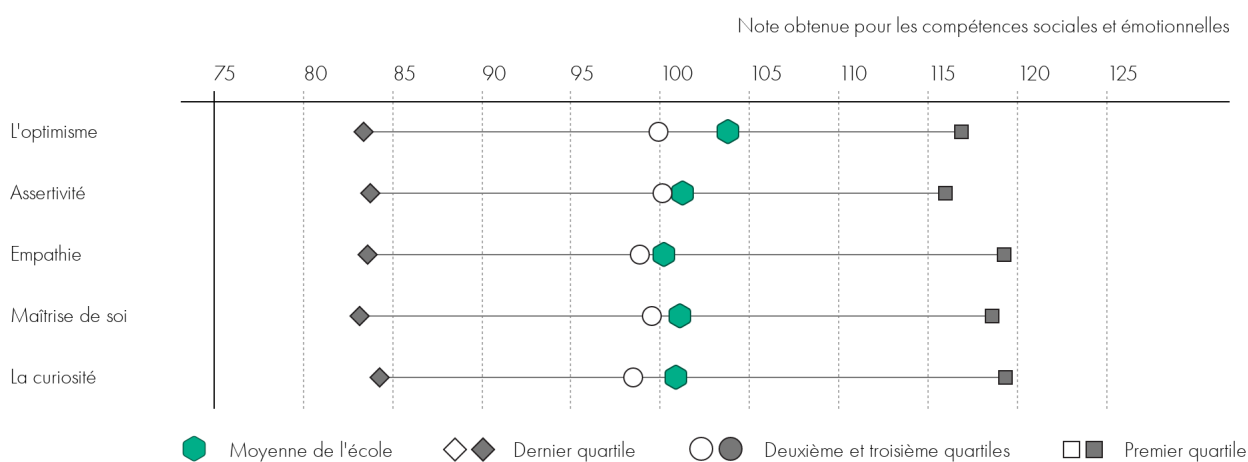


Figure 5.1 Compétences sociales et émotionnelles dans chacune des cinq grandes dimensions, pour votre école et les différents quartiles de l'ensemble des écoles de l'UE ayant participé au PBTS à ce jour

La figure 5.1 compare les résultats des élèves de votre école à ceux des autres écoles de l'UE qui ont administré le PBTS à ce jour, pour chacune de ces compétences. Les résultats sont présentés sur une échelle normalisée au niveau de l'UE, où pour chaque compétence les valeurs les plus élevées indiquent des niveaux plus élevés. Pour chaque compétence, la figure indique la valeur de votre école et la moyenne du quartile inférieur de l'ensemble des écoles de l'UE qui ont passé le PBTS à ce jour, celle des deuxième et troisième quartiles ensemble, et celle du quartile supérieur. Les marques remplies indiquent que la différence entre ce groupe et votre école est statistiquement significative avec un niveau de confiance de 95 %.



Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

5.2 La relation entre le cadre scolaire et les compétences sociales et émotionnelles

Les compétences sociales et émotionnelles se développent grâce aux innombrables interactions entre un individu et l'environnement dans lequel il vit, certains aspects de cet environnement ayant un effet positif ou négatif sur le développement de ces compétences.

En évaluant les compétences sociales et émotionnelles des élèves, il est possible d'étudier leur relation avec différents aspects des conditions de vie des élèves et de trouver les facteurs qui favorisent – ou qui entravent – le développement de ces compétences.

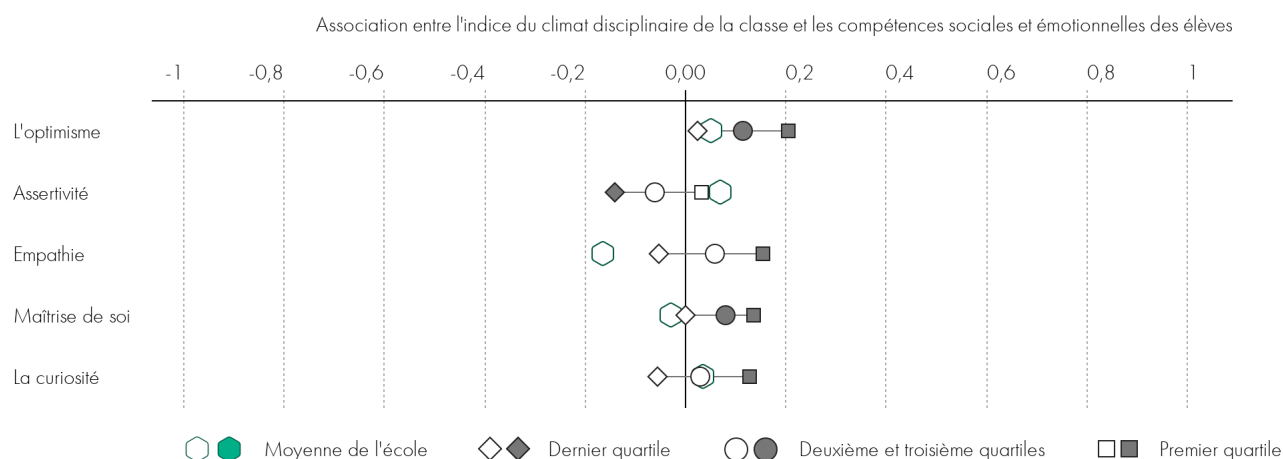
Pour illustrer cela, la figure 5.2 montre le coefficient de corrélation entre l'indice du climat disciplinaire de la classe et chacune des cinq compétences, après avoir contrôlé l'effet du statut socio-économique des élèves et d'autres différences démographiques.

Pour chaque compétence, la figure indique le coefficient de corrélation avec l'indice du climat disciplinaire de la classe pour votre école. De plus, en l'absence de chiffres représentatifs correspondants pour l'UE ou l'OCDE, la figure indique également la distribution des valeurs de ce coefficient de corrélation dans l'ensemble des écoles qui ont organisé le PBTS dans l'UE à ce jour.

Pour ce faire, pour chacune de ces compétences, les écoles participantes sont classées en fonction de la valeur atteinte, soit dans le quartile inférieur, les deuxième et troisième quartiles, ou le quartile supérieur. Ensuite, dans chacun des trois groupes d'écoles, le coefficient de corrélation entre l'indice du climat disciplinaire de la classe et le niveau de compétence atteint est indiqué. Les marques sont remplies lorsque le coefficient de corrélation avec une compétence est significativement différent de 0 avec un niveau de confiance de 95 %.

L'indice du climat disciplinaire a été élaboré à partir des réponses des élèves aux questions détaillées à la section 4.4. Des valeurs positives sur cette échelle signifient que les élèves ont bénéficié d'un meilleur climat disciplinaire lors des cours de leur langue d'instruction que l'élève moyen des pays de l'OCDE.

Figure 5.2 Relation entre l'indice du climat disciplinaire de la classe et les compétences sociales et émotionnelles des élèves, pour votre école et les différents quartiles de l'ensemble des écoles de l'UE ayant participé au PBTS à ce jour



Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Dans le cas de Empathie, par exemple, le lien avec l'indice du climat disciplinaire de la classe a une valeur de -0,17 dans votre école, ce qui met en évidence une corrélation négative statistiquement non significative entre ces deux mesures.

5.3 La relation entre les compétences sociales et émotionnelles et la réussite dans la vie

Si l'on peut considérer que le développement des compétences sociales et émotionnelles découle de caractéristiques individuelles, familiales, des pairs, de l'école et de la communauté, ces compétences elles-mêmes ont des conséquences significatives dans de nombreux autres domaines importants de la vie, tels que le niveau d'instruction atteint, l'emploi, la santé ou le bien-être personnel.

Par conséquent, les éducateurs et les décideurs politiques cherchent souvent à comprendre la corrélation entre ces compétences et les résultats atteints dans les domaines susmentionnés.

Pour illustrer cela, les figures 5.3 et 5.4 montrent le coefficient de corrélation entre chacune des cinq compétences et : i) la perception de leur santé par les élèves; ii) leur satisfaction globale dans la vie. Tout comme dans la figure 5.2, ces coefficients de corrélation sont présentés après avoir contrôlé l'effet du statut socio-économique des élèves et d'autres différences démographiques.

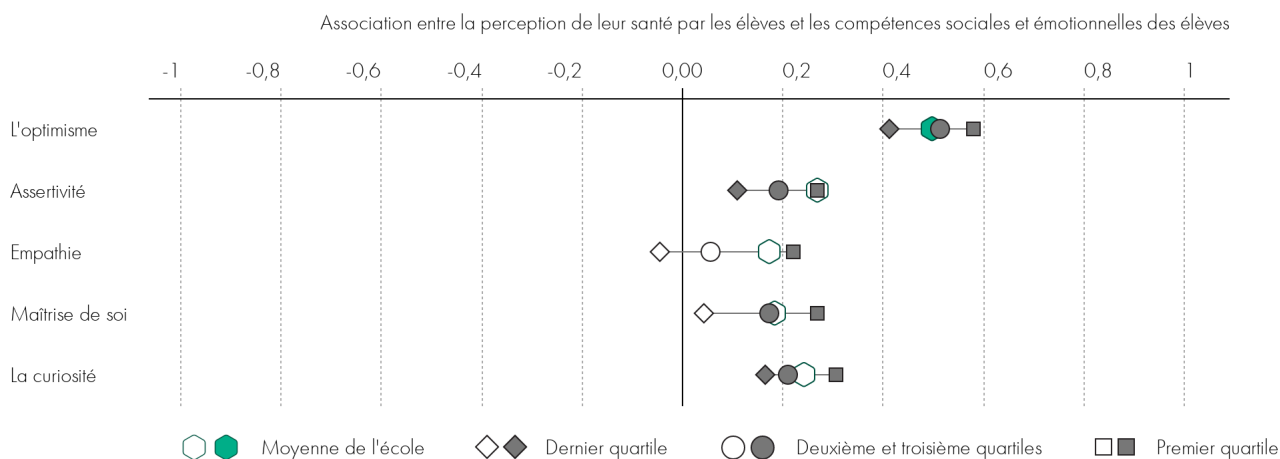
Pour chaque compétence, les figures indiquent le coefficient de corrélation avec ces résultats pour votre école. De plus, en l'absence de chiffres représentatifs correspondants pour l'UE ou l'OCDE, les figures indiquent également la distribution des valeurs de ces coefficients de corrélation dans l'ensemble des écoles qui ont organisé le PBTS dans l'UE à ce jour.

Pour ce faire, pour chacune de ces compétences, les écoles participantes sont classées en fonction de la valeur atteinte, soit dans le quartile inférieur, les deuxième et troisième quartiles, ou le quartile supérieur. Ensuite, dans chacun des trois groupes d'écoles, les coefficients de corrélation entre les résultats et le niveau de compétence atteint sont indiqués.

Les marques sont remplies lorsque le coefficient de corrélation avec une compétence est significativement différent de 0 avec un niveau de confiance de 95 %.

La perception de leur santé par les élèves a été mesurée en leur demandant comment ils décriraient leur santé (excellente, très bonne, bonne, satisfaisante ou mauvaise). La satisfaction globale des élèves dans la vie a été mesurée en leur demandant dans quelle mesure ils étaient globalement satisfaits de leur vie (note de 0 à 10, 0 signifiant pas du tout satisfait et 10 signifiant tout à fait satisfait).

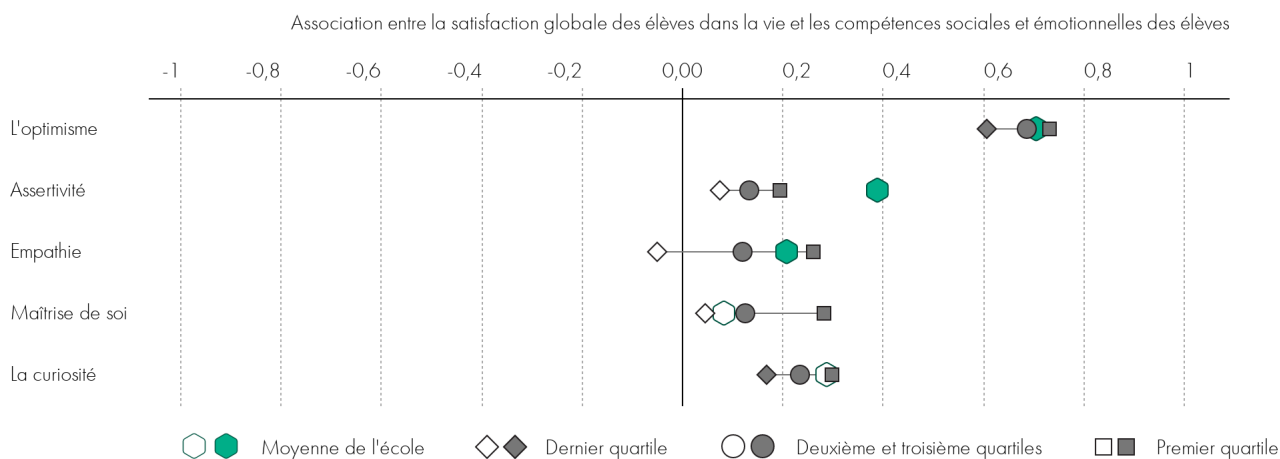
Figure 5.3 Relation entre les compétences sociales et émotionnelles des élèves et la perception de leur santé par les élèves, pour votre école et les différents quartiles de l'ensemble des écoles de l'UE ayant participé au PBTS à ce jour



Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Dans le cas de la perception de leur santé par les élèves, par exemple, le lien le plus étroit dans votre école est constaté pour L'optimisme. En fait, ce lien a une valeur de +0,5, ce qui met en évidence une corrélation positive statistiquement significative entre ces deux mesures. Cela implique qu'en favorisant L'optimisme des élèves, on s'attendrait à voir une hausse correspondante du sentiment des élèves qu'ils sont en bonne santé.

Figure 5.4 Relation entre les compétences sociales et émotionnelles des élèves et la satisfaction globale des élèves dans la vie, pour votre école et les différents quartiles de l'ensemble des écoles de l'UE ayant participé au PBTS à ce jour



Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées par des formes remplies.

Dans le cas de la satisfaction globale des élèves dans la vie, par contre, le lien le plus étroit dans votre école est constaté pour L'optimisme. Ce lien a une valeur de +0,7, ce qui met en évidence une corrélation positive statistiquement significative entre ces deux mesures. Cela implique qu'en favorisant L'optimisme des élèves, on s'attendrait à voir une hausse correspondante de la satisfaction globale des élèves dans la vie.

En 2019, l'OCDE a lancé l'étude sur les compétences sociales et émotionnelles dans le but de recueillir des données empiriques sur les compétences sociales et émotionnelles des jeunes à l'école.

En recueillant de nombreuses informations sur les familles des élèves, les écoles et les contextes d'apprentissage communautaires, l'étude vise à fournir aux décideurs politiques et aux éducateurs des informations pertinentes sur les conditions et pratiques qui favorisent ou entravent le développement des compétences sociales et émotionnelles à l'école et dans d'autres contextes.

L'étude de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles est complexe et novatrice. Des dizaines de milliers d'élèves, de parents et d'enseignants du monde entier y ont pris part, et elle rassemble des informations sur un large éventail de facteurs personnels et contextuels.

L'objectif général de cette étude est d'aider les villes et les pays à mieux soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles de leurs élèves. L'étude part du principe qu'une approche globale favorisant à la fois le développement cognitif et non cognitif est la plus à même de permettre aux enfants de réaliser pleinement leur potentiel. Ainsi, comme les systèmes scolaires se concentrent habituellement sur les connaissances et compétences scolaires traditionnelles, l'étude vise à élargir le champ des politiques éducatives pour inclure le domaine des compétences sociales et émotionnelles, sans pour autant négliger les matières scolaires et compétences cognitives traditionnelles.

Plus précisément, les objectifs de cette étude étaient les suivants :

- Fournir aux villes et pays participants des informations solides et fiables sur les niveaux de compétences sociales et émotionnelles de leurs élèves;
- Fournir des informations sur les caractéristiques individuelles, familiales, des pairs et de l'école qui favorisent ou entravent le développement de ces compétences;
- Fournir des données probantes quant à la valeur prédictive des compétences sociales et émotionnelles pour l'avenir des jeunes en matière d'éducation, de conduite, de santé et de bien-être personnel.



Pour en savoir plus sur

l'étude de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles

oe.cd/il/SSES



ANNEXE 1.

Cette annexe contient des données recueillies par le biais du questionnaire adressé aux élèves qui n'ont pas été analysées dans le rapport. Ces données seront à votre disposition pour une étude plus approfondie dans le prochain tableau de bord numérique interactif PISA pour les écoles.

Figure A.1 Niveau d'études le plus élevé des parents (pourcentages)

	 Votre école	 EU	 OCDE
En deçà de l'école primaire	0%	1%	1%
École primaire	0%	2%	2%
Cycle secondaire inférieur	0%	6%	7%
Cycle secondaire supérieur	0%	7%	6%
Enseignement postsecondaire non supérieur	98%	82%	80%
N'ont pas répondu	2%	4%	4%

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure A.2 Distribution des professions des parents (pourcentages)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Managers	0%	3%	3%
Professions intellectuelles, scientifiques et artistiques	60%	40%	43%
Professions intermédiaires	6%	11%	11%
Employés de type administratif	2%	1%	1%
Personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs	0%	9%	8%
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche	2%	1%	1%
Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat	0%	6%	5%
Conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage	0%	1%	1%
Professions élémentaires	2%	0%	0%
Professions militaires	0%	2%	2%
N'exerce pas d'activité professionnelle	17%	13%	10%
N'ont pas répondu	10%	15%	17%

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure A.3 Pays de naissance des élèves et de leurs parents (pourcentages)

		 Votre école	 EU	 OCDE
Élève	Au pays	46%	80%	79%
	À l'étranger	52%	16%	17%
	N'ont pas répondu	2%	4%	4%
Mère	Au pays	26%	91%	90%
	À l'étranger	72%	6%	7%
	N'ont pas répondu	2%	3%	3%
Père	Au pays	37%	80%	79%
	À l'étranger	63%	16%	17%
	N'ont pas répondu	0%	4%	3%

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure A.4 Langue parlée à la maison (pourcentages)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Langue du test	42%	83%	86%
Autre langue	58%	15%	12%
N'ont pas répondu	0%	2%	3%

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure A.5 Âge à l'entrée en maternelle

	 Votre école	 EU	 OCDE
Âge moyen des élèves à l'entrée à l'école maternelle	2,93	3,2	3,28
N'ont pas répondu			
Âge moyen des élèves à l'entrée à l'école primaire	5,93	6,25	6,12
N'ont pas répondu			

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure A.6 Élèves ayant redoublé une classe (pourcentages)

	 Votre école	 EU	 OCDE
En primaire	2%	5%	6%
Au cycle secondaire inférieur	0%	4%	5%
Au cycle secondaire supérieur	0%	1%	1%
N'ont pas répondu	0%	3%	9%

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Note: students can provide none or more than one answer. Percentages may not add up to or exceed 100%.

Figure A.7 Coopération entre les élèves de votre école : dans quelle mesure l'affirmation « Les élèves semblent apprécier la coopération (travailler ensemble) » est-elle vraie? (pourcentages)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Pas vrai du tout	0%	7%	6%
Un petit peu vrai	19%	29%	27%
Très vrai	53%	34%	34%
Tout à fait vrai	27%	10%	10%
N'ont pas répondu	0%	20%	22%

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure A.8 Compétition entre les élèves de votre école : dans quelle mesure l’affirmation « Les élèves semblent apprécier la compétition (rivaliser avec les autres) » est-elle vraie? (pourcentages)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Pas vrai du tout	6%	9%	8%
Un petit peu vrai	43%	37%	34%
Très vrai	34%	28%	29%
Tout à fait vrai	17%	8%	10%
N'ont pas répondu	0%	17%	19%

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure A.9 Satisfaction dans la vie (d’un minimum de 0 signifiant pas du tout satisfait à un maximum de 10 signifiant tout à fait satisfait)

	 Votre école	 EU	 OCDE
La satisfaction dans la vie	7,3	7,15	7,03
N'ont pas répondu	0%	13%	24%

Sources: les données pour l'UE et l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2019), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Figure A.10 Compétence globale (pourcentage d'élèves qui en savent quelque chose et pourraient expliquer la question générale ou qui connaissent bien cette question et seraient capables de bien l'expliquer) (pourcentages)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Le changement climatique et le réchauffement planétaire	100%		79%
La santé mondiale (par exemple les épidémies)	98%		65%
La migration (déplacement de personnes)	91%		80%
Les conflits internationaux	83%		66%
La faim ou la malnutrition dans différentes régions du monde	94%		78%
Les causes de la pauvreté	92%		78%
L'égalité entre les hommes et les femmes dans différentes régions du monde	98%		83%
N'ont pas répondu	0%	1%	14%

Sources: les données pour l'OCDE ont été obtenues auprès de l'OCDE (2020), base de données PISA 2018, oecd.org/pisa/data

Note: students can provide none or more than one answer. Percentages may not add up to or exceed 100%.

ANNEXE 2.

Dans cette annexe, vous trouverez des données supplémentaires collectées par le module PISA 2022 sur les crises mondiales qui n'ont pas été analysées dans ce rapport. Le module PISA 2022 sur les crises mondiales a été élaboré par l'OCDE afin de fournir des informations sur l'impact que les perturbations causées par la pandémie de COVID-19 ont eu sur les élèves.

Vous trouverez de plus amples informations sur le module PISA 2022 sur les crises mondiales en lisant le document de travail suivant de l'OCDE.

Bertling, J., et al. (2020), « A tool to capture learning experiences during COVID-19 : The PISA Global Crises Questionnaire Module », série de documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 232, Editions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9988df4e-en>.

Figure A.11 Fermetures d'écoles au cours des trois dernières années (pourcentage d'élèves qui ont signalé des fermetures d'école pendant plus de 6 mois)

	 Vosre école	 EU	 OCDE
À cause de la COVID-19	79%		
Pour une autre raison (par ex. catastrophe naturelle, grèves ou manifestations, pollution de l'air)			
N'ont pas répondu	0%		

Remarques : les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024.

les étudiants peuvent fournir aucune ou plus d'une réponse. La somme des pourcentages ne peut pas atteindre ou dépasser 100 %.

Figure A.12 Interactions avec le personnel scolaire pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 (pourcentages d'élèves ayant déclaré avoir eu les interactions suivantes avec le personnel scolaire tous les jours ou presque tous les jours)

	 Vosre école	 EU	 OCDE
Vous envoyer du matériel de cours pour que vous étudiiez par vous-même	66%		
Vous envoyer des travaux à faire	77%		
Télécharger du matériel sur un environnement numérique de travail (ENT) ou la plateforme d'apprentissage de l'école (par ex. Pronote)	73%		
Vous contacter pour s'assurer que vous faisiez bien votre travail	64%		
On nous a proposé des cours virtuels en direct à l'aide d'un programme de communication vidéo (par exemple Zoom™, Skype™, Google® Meet™, Microsoft® Teams)	88%		
Vous demander de rendre un travail scolaire	76%		
Vous donner des conseils utiles pour réussir à étudier par vous-même	46%		
Vous contacter pour demander comment vous allez	32%		
N'ont pas répondu	0%		

Remarques : les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024.

les étudiants peuvent fournir aucune ou plus d'une réponse. La somme des pourcentages ne peut pas atteindre ou dépasser 100 %.

Figure A.13 Type d'appareil numérique utilisé le plus souvent pour le travail scolaire pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 (pourcentages)

	 Vosre école	 EU	 OCDE
Mon propre ordinateur portable ou de bureau, ou ma propre tablette	91%		
Mon propre smartphone	9%		
Un appareil numérique également utilisé par d'autres membres de ma famille	0%		
Un appareil numérique donné ou prêté par mon école	0%		
Je ne disposais d'aucun appareil numérique pour mon travail scolaire	0%		
N'ont pas répondu	0%		

Remarque : les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024.

Figure A.14 Impression subjective de l'apprentissage pendant les fermetures d'école dues à la COVID-19 (pourcentages)

	 Vosre école	 EU	 OCDE
J'ai appris moins de choses quand mon école était fermée.	62%		
J'ai appris à peu près autant de choses quand mon école était fermée.	30%		
J'ai appris plus de choses quand mon école était fermée.	8%		
N'ont pas répondu	0%		

Remarque : les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024

Figure A.15 Types de ressources d'apprentissage utilisées pendant les fermetures d'école dues à la COVID-19 (pourcentages d'élèves ayant utilisé les ressources d'apprentissage suivantes plus d'une ou deux fois par semaine)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Des manuels scolaires, des cahiers ou des fiches d'exercices en version papier	64%		
Des manuels scolaires, des cahiers ou des fiches d'exercices en version numérique	94%		
Des cours donnés en direct par un professeur de mon école par visioconférence (par ex. Zoom™, Skype™, Google® Meet™, Microsoft® Teams, « Ma classe à la maison »)	94%		
Des cours donnés en direct par un professeur particulier par visioconférence (par ex. Zoom™, Skype™, Google® Meet™, Microsoft® Teams)	60%		
Du matériel de cours envoyé par mes professeurs par SMS ou WhatsApp™	47%		
Des cours enregistrés ou d'autres contenus numériques fournis par les professeurs de mon école	34%		
Des cours enregistrés ou d'autres contenus numériques provenant d'autres sources (par ex. Khan Academy®, Coursera®)	23%		
Des cours diffusés à la télévision ou à la radio.	6%		
N'ont pas répondu	0%		

Remarques: les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024.

les étudiants peuvent fournir aucune ou plus d'une réponse. La somme des pourcentages ne peut pas atteindre ou dépasser 100 %.

Figure A.16 Problèmes avec l'apprentissage autodirigé pendant les fermetures d'école dues à la COVID-19 (pourcentages d'élèves ayant signalé les problèmes suivants lorsqu'ils effectuent leurs travaux scolaires une fois par semaine ou plus)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Des difficultés à disposer d'un appareil numérique quand j'en avais besoin	9%		
Des difficultés d'accès à Internet	21%		
Des difficultés à avoir des fournitures scolaires (par ex. feuille, crayon)	8%		
Des difficultés à trouver un endroit calme pour étudier	13%		
Des difficultés à trouver du temps pour étudier à cause des tâches ménagères dont je devais m'occuper	15%		
Des difficultés à me motiver pour faire mon travail scolaire	59%		
Des difficultés à comprendre le travail que je devais faire	28%		
Des difficultés à trouver quelqu'un pour m'aider dans mon travail scolaire	19%		
N'ont pas répondu	0%		

Remarques : les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024.

les étudiants peuvent fournir aucune ou plus d'une réponse. La somme des pourcentages ne peut pas atteindre ou dépasser 100 %.

Figure A.17 Soutien de la famille pendant l'apprentissage autodirigé pendant les fermetures d'école dues à la COVID-19 (pourcentages d'élèves ayant déclaré recevoir les formes de soutien suivantes de la part de leur famille une fois par semaine ou plus)

	 Vosre école	 EU	 OCDE
Vous aider dans votre travail scolaire	30%		
Vous demander sur quoi vous travailliez	60%		
Vous aider à établir un programme de travail	19%		
Vous aider à accéder au matériel de cours en ligne	19%		
Vérifier si vous faisiez bien votre travail scolaire	30%		
Vous expliquer de nouvelles notions	30%		
Vous aider à trouver des ressources supplémentaires pour votre travail scolaire	26%		
Vous enseigner des contenus ne faisant pas partie de votre travail scolaire	22%		
N'ont pas répondu	0%		

Remarques: les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024.
les étudiants peuvent fournir aucune ou plus d'une réponse. La somme des pourcentages ne peut pas atteindre ou dépasser 100 %.

Figure A.18 Sentiments concernant l'apprentissage à la maison pendant les fermetures d'école dues à la COVID-19 (pourcentages d'élèves qui sont d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Je me suis senti(e) seul(e).	41 %		
J'ai aimé apprendre par moi-même.	51 %		
Mes professeurs étaient disponibles quand j'avais besoin d'aide (par ex. lors des permanences virtuelles, par e-mail ou par chat).	79 %		
Je me sentais angoissé(e) par le travail scolaire.	56 %		
J'étais motivé(e) pour apprendre.	21 %		
J'ai pris du retard dans mon travail scolaire.	60 %		
Je suis parvenu(e) à mieux utiliser les appareils numériques pour apprendre.	66 %		
Mes professeurs étaient bien préparés pour donner cours à distance.	73 %		
J'étais bien préparé(e) à apprendre par moi-même.	59 %		
Les activités physiques et sportives organisées par mon école m'ont manqué.	73 %		
N'ont pas répondu	0 %		

Remarques : les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024.

les étudiants peuvent fournir aucune ou plus d'une réponse. La somme des pourcentages ne peut pas atteindre ou dépasser 100 %.

Figure A.19 Efficacité de l'apprentissage autodirigé pendant les fermetures d'école dues à la COVID-19 (pourcentages d'élèves qui se sont sentis confiants ou très confiants pour faire les choses suivantes en cas de nouvelles fermetures d'écoles)

	 Votre école	 EU	 OCDE
Utiliser un environnement numérique de travail (ENT) ou la plateforme d'apprentissage de l'école (par ex. Pronote)	94%		
Utiliser un système de visioconférence (par ex. Zoom™, Skype™, Google® Meet™, Microsoft® Teams, « Ma classe à la maison »)	96%		
Trouver par moi-même des ressources en ligne pour apprendre	96%		
Planifier moi-même mon travail scolaire	86%		
Me motiver pour faire mon travail scolaire	50%		
Me concentrer sur mon travail scolaire sans avoir besoin de rappels	65%		
Faire mon travail scolaire de manière autonome	85%		
Évaluer mes progrès dans mes apprentissages	68%		
N'ont pas répondu	0%		

Remarques : les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024

les étudiants peuvent fournir aucune ou plus d'une réponse. La somme des pourcentages ne peut pas atteindre ou dépasser 100 %.

Figure A.20 Sentiment de préparation à l'apprentissage autodirigé en cas de nouvelles fermetures d'école *(pourcentages)*

	 Votre école	 EU	 OCDE
Pas du tout préparé	0%		
Peu préparé	13%		
Bien préparé	61%		
Très bien préparé	26%		
N'ont pas répondu	0%		

Remarques : les données pour l'UE et pour l'OCDE seront disponibles en 2024.

Organisation de coopération et de développement économiques

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que la gouvernance des entreprises, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population.

L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Colombie, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE diffusent largement les résultats de l'activité de collecte de statistiques et des travaux de recherche menés par l'Organisation sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par ses pays membres.

Projet PISA pour les écoles

Où se situe votre école sur la scène internationale

Dans quelle mesure les élèves de 15 ans de votre école sont-ils préparés à poursuivre leur apprentissage tout au long de la vie, à trouver et occuper un emploi du XXI^e siècle et à rivaliser et collaborer en tant que citoyens dans le cadre d'une économie mondialisée ?

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE (PISA) évalue et compare les systèmes éducatifs du monde entier depuis plus de dix ans, attirant l'attention sur les systèmes éducatifs qui font régulièrement mieux que les autres ou qui se sont considérablement améliorés, parfois dans un laps de temps relativement court.

Toutefois, il est de plus en plus courant que les éducateurs locaux et le personnel des écoles soient aussi intéressés que les décideurs par une évaluation comparative au niveau international et l'amélioration de leurs performances. C'est ce que le test PISA pour les écoles proposé par l'OCDE et les résultats présentés dans ce rapport proposent aux éducateurs locaux. Le rapport présente les performances en lecture, mathématiques et sciences des écoles qui ont participé à l'évaluation ainsi que des informations contextuelles recueillies auprès des élèves et du personnel de ces écoles. Les résultats de chaque école sont présentés dans une quarantaine de figures qui lui sont propres. À côté des performances, le rapport tente de montrer que le climat d'apprentissage à l'école et la motivation des élèves à apprendre sont des facteurs importants pour comprendre la performance globale d'une école.

L'analyse comparative étant une étape sur la voie de l'amélioration des écoles, le rapport s'appuie également sur les politiques et pratiques des écoles du monde entier pour stimuler la réflexion et les discussions entre les éducateurs locaux. Enfin, le rapport contient des liens qui permettent au lecteur d'accéder en un clic aux travaux de recherche, rapports et ressources pertinents de l'OCDE.

Table des matières

Chapitre 1.	Résumé analytique
Chapitre 2.	Les enseignements que votre école peut tirer du test PISA pour les écoles
Chapitre 3.	Compétences cognitives : Ce que les élèves de votre école savent et ce qu'ils peuvent faire
Chapitre 4.	À l'écoute des élèves : Étude de l'implication des élèves et de leur ressenti par rapport à l'école
Chapitre 5.	Aperçu des compétences sociales et émotionnelles des élèves

2022