

5

L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit avant et après l'âge de 15 ans

L'une des caractéristiques distinctives de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit avant et après l'âge de 15 ans est que les élèves très performants acquièrent des compétences à un rythme inférieur à celui des élèves moins performants ; ainsi, certains groupes d'élèves plutôt peu performants en compréhension de l'écrit à 15 ans avaient pu combler en partie, à 24 ans, l'écart qui les séparait des plus performants lors de l'évaluation PISA-15. Le présent chapitre dévoile d'autres données probantes de la convergence des compétences en compréhension de l'écrit en examinant comment le milieu familial et le milieu scolaire influent sur les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans, ainsi que sur l'accroissement de ces compétences entre 15 et 24 ans. Point important s'il en est : les jeunes plus enclins à apprendre de manière autonome n'obtiennent pas d'aussi bons résultats dans les environnements fortement structurés, que l'on retrouve souvent durant la période de scolarité obligatoire, mais semblent se démarquer dans les environnements où ils jouissent d'une plus grande autonomie.



L'ACCROISSEMENT DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT D'APRÈS L'ÉTUDE PISA-24

L'une des conclusions les plus frappantes de l'analyse descriptive présentée au chapitre 3 est la variation du rythme d'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans ; dans bien des cas, cette tendance se traduit par une réduction de l'écart initial et permet à certains groupes, en particulier celui des élèves issus de l'immigration, de combler complètement l'écart qui les séparait des élèves très performants.

Le présent chapitre revient sur l'analyse descriptive présentée au chapitre 3 et examine le rapport qui pourrait exister entre le fait d'avoir grandi dans un milieu stimulant et l'amélioration continue des compétences en compréhension de l'écrit. Le début du chapitre est consacré à l'étude des liens entre les compétences initiales en compréhension de l'écrit et l'accroissement de ces dernières après l'âge de 15 ans. Le lecteur est ensuite invité à s'intéresser : au rapport entre les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'amélioration de ces compétences entre 15 et 24 ans ; à l'influence d'un milieu stimulant durant l'enfance sur la vie ultérieure des jeunes ; et aux caractéristiques spécifiques des élèves, qui se traduisent par une amélioration plus marquée des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans.

L'ACCROISSEMENT DES COMPÉTENCES ET LA PERFORMANCE INITIALE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT À L'ÂGE DE 15 ANS

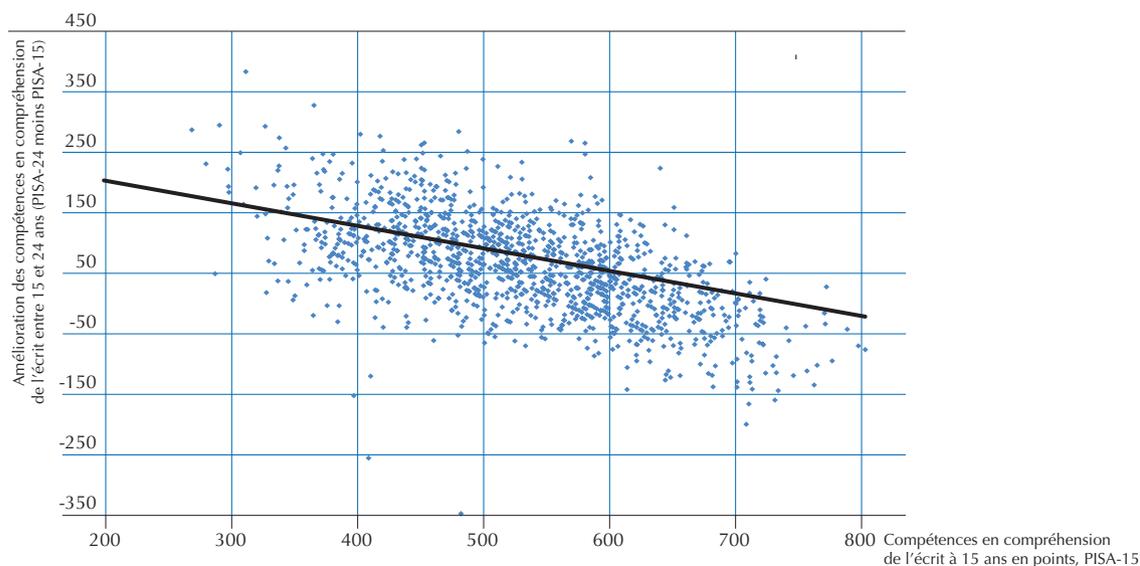
Rapport observé entre la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'accroissement ultérieur des compétences

La différence dans les scores de l'évaluation PISA entre l'âge de 15 ans et l'âge de 24 ans montre que les élèves qui avaient initialement obtenu les résultats les plus faibles ont tendance à afficher des gains de compétences plus importants lorsqu'ils atteignent l'âge de 24 ans. Autrement dit, l'étude PISA-24 montre l'existence d'une convergence des compétences entre 15 et 24 ans.

La figure 5.1 donne un premier aperçu de la relation entre toutes les données d'évaluation de l'étude PISA-24. Les compétences à l'âge de 15 ans sont présentées sur l'axe horizontal et l'accroissement des compétences sur l'axe vertical ; chaque point représente un jeune qui a participé à l'étude PISA-15 et à l'étude PISA-24. Les détails de cette analyse sont présentés à l'annexe B (tableau 5.1). Comme l'indique le tableau, cette différence estimée dans l'accroissement des compétences demeure pratiquement inchangée lorsque les caractéristiques individuelles des élèves et d'autres facteurs pertinents sont pris en compte.

■ Figure 5.1 ■

Lien observé entre les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et l'amélioration de ces compétences entre 15 et 24 ans



Source : Tableau 5.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932596574>



La figure 5.1 indique que plus le niveau initial de compétence est élevé, plus l'amélioration des compétences est faible au cours des neuf années entre les deux évaluations. Compte tenu de la nature de la réévaluation, cette tendance était prévisible. Mais dans quelle mesure cette tendance est-elle un artéfact du mécanisme d'évaluation ? Comme on l'a vu au chapitre 2, ces estimations simples de l'accroissement des compétences exagèrent toutefois peut-être le rythme de rattrapage chez les élèves moins performants, en raison du biais potentiel introduit par la régression vers la moyenne (une analyse technique est présentée à l'annexe A).

Ajustement des compétences initiales en fonction des résultats scolaires

L'analyse de l'accroissement des compétences selon les niveaux de compétence de l'échelle PISA est une façon d'aborder ce phénomène. Par exemple, la figure 5.2 montre que l'accroissement des compétences entre 15 et 24 ans est d'environ 24 points, en moyenne, chez les élèves dont le niveau de compétence sur l'échelle PISA était supérieur au niveau 3 en 2000, mais de plus de 100 points chez les élèves dont le classement était inférieur au niveau 3 (tableau 5.1). Toutefois, comme on l'a vu au chapitre 2, ces estimations simples de l'accroissement des compétences exagèrent peut-être le rythme de rattrapage chez les élèves moins performants, en raison du biais potentiel introduit par la régression vers la moyenne (une analyse technique est présentée à l'annexe A).

Une façon de vérifier la relation entre les compétences initiales et l'accroissement des compétences consiste à examiner les gains d'apprentissage en utilisant une mesure différente des compétences initiales, à savoir, les résultats scolaires.

Les participants à l'étude PISA-15 devaient indiquer les dernières notes qu'ils avaient obtenues à l'école en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Dans la présente analyse, seules sont utilisées les notes indiquées par les élèves eux-mêmes pour les cours de langue dans l'enseignement secondaire, puisque PISA-24 cherchait surtout à évaluer les compétences en compréhension de l'écrit. Deux mesures des résultats scolaires ont été utilisées pour vérifier la relation entre les compétences initiales et l'accroissement ultérieur des compétences. Dans le premier cas, les élèves devaient indiquer leurs notes par rapport à la note de passage – 9 % avaient obtenu une note inférieure à la note de passage, 12 % avaient obtenu la note de passage et 76 % avaient obtenu une note supérieure à la note de passage. Dans le second cas, les élèves indiquaient leurs notes en pourcentage. Ces notes ont été divisées en trois catégories : les notes faibles (inférieures à 70 %), les notes moyennes (comprises entre 70 % et 79 %) et les notes élevées (80 % ou plus) ; chaque catégorie regroupait environ un tiers des élèves (tableau 5.1).

Les résultats, présentés à la figure 5.2, étayaient l'hypothèse selon laquelle l'accroissement des compétences est plus important chez les élèves initialement moins performants en compréhension de l'écrit. Par exemple, l'accroissement des compétences chez les jeunes dont les résultats scolaires étaient inférieurs à la note de passage lors de l'évaluation PISA-15 était de plus de 80 points. En revanche, ceux dont les notes étaient supérieures à la note de passage en 2000 affichaient une progression de 50 points en 2009. La même tendance s'observe lorsque l'on utilise l'autre mesure des résultats scolaires. Ceux qui ont des notes élevées sont ceux dont les compétences en compréhension de l'écrit s'améliorent le moins, autour de 45 points, alors que ceux qui ont des notes faibles améliorent leur score de 60 points, en moyenne (tableau 5.1).

La relation entre les gains d'apprentissage et les résultats scolaires en langue, bien que moins importante qu'entre l'accroissement des compétences et les scores obtenus à l'évaluation PISA-15, confirme aussi que les élèves peu performants ont réussi à réduire l'écart qui les séparait des plus performants en compréhension de l'écrit. Ces résultats donnent à penser que les possibilités d'apprentissage, après les années de scolarité obligatoire, peuvent atténuer certaines des inégalités observées à l'âge de 15 ans.

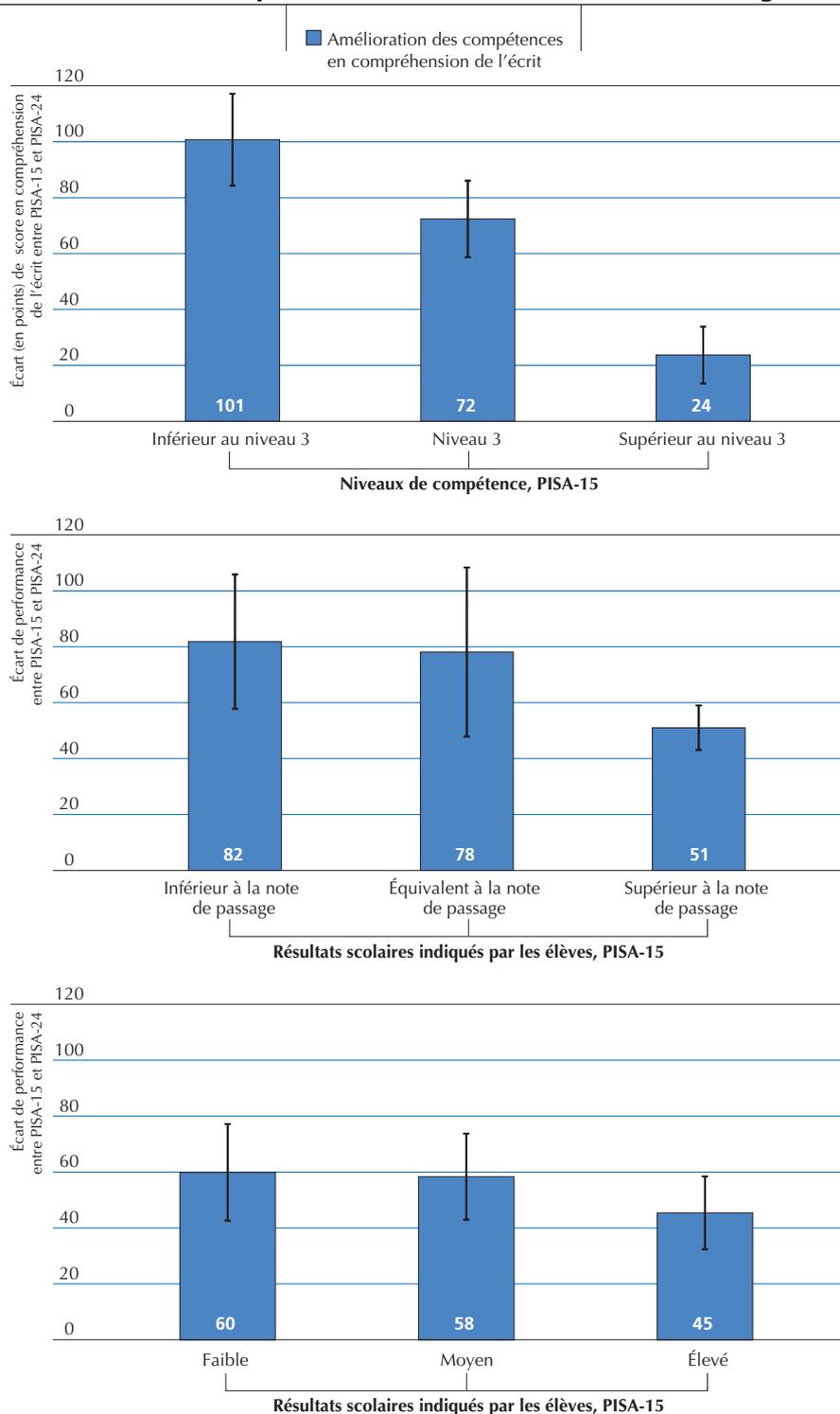
UN MODÈLE CONCEPTUEL DE L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Dans le but d'établir un cadre en prévision de l'analyse approfondie de l'accroissement des compétences qui suit, cette section présente un modèle conceptuel pouvant servir à étudier l'acquisition des compétences avant et après l'âge de 15 ans. Cette représentation simplifiée de la réalité offre un modèle stylisé pour analyser les données. Les études PISA-15 et PISA-24 forment ensemble un cycle d'évaluation en trois points durant les premières années de vie d'une personne : à la naissance, à l'âge de 15 ans et à l'âge de 24 ans (figure 5.3). Les trois points dans le temps définissent deux phases distinctes de l'accroissement des compétences. L'échelle PISA des compétences en compréhension de l'écrit ne peut servir à évaluer de jeunes enfants ; elle est toutefois conçue pour mesurer des compétences que les élèves ont accumulées de leur naissance jusqu'à l'âge de 15 ans (OCDE, 2001).



■ Figure 5.2 ■

Développement des compétences en compréhension de l'écrit selon les niveaux de compétence PISA et les résultats scolaires à l'âge de 15 ans



Remarque : la deuxième figure présente les notes en langue indiquées par les participants (alors âgés de 15 ans) lors de l'étude PISA réalisée en 2000. « Faible » correspond à une note inférieure à 70 %, « Moyen », à une note comprise entre 70 % et 79 %, et « Élevé », à une note de 80 % et plus. Les lignes statistiques se trouvant sur chaque mesure d'amélioration moyenne des compétences indiquent le degré de précision du calcul de ces scores moyens. En termes statistiques, on appelle « intervalle de confiance » l'étendue de mesures de performance indiquée par ces lignes. En général, les lignes verticales qui se chevauchent (intervalles de confiance joints) suggèrent que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, avec un degré de confiance élevé (95 % dans ce cas).

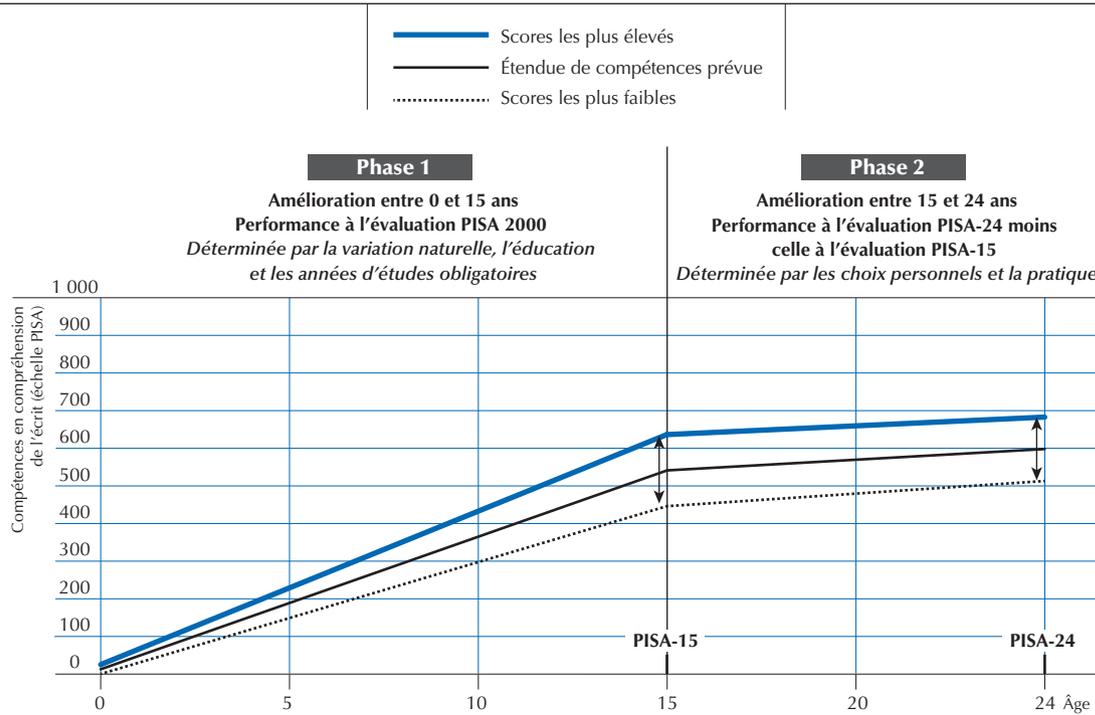
Source : Tableau 5.1 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932596574>



■ Figure 5.3 ■

Étapes d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit et facteurs déterminants



Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932596574>

Ce modèle situe la première phase du développement des compétences entre la naissance et l'âge de 15 ans ; c'est cette phase qui est évaluée dans l'étude PISA-15. Cette phase se caractérise par des variations naturelles des compétences cognitives et de la qualité des milieux d'apprentissage individuel, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Durant cette phase, les déterminants les plus importants du développement des compétences sont les parents, les enseignants et la formation scolaire.

Selon ce même modèle, la seconde phase d'apprentissage est située entre l'âge de 15 ans et l'âge de 24 ans ; elle est mesurée par la différence de performance aux évaluations PISA-15 et PISA-24. La deuxième phase marque la période de transition de l'apprentissage motivé de l'extérieur et fondé sur l'assimilation passive de contenus (durant les années de scolarité obligatoire) à l'autodétermination active et intrinsèque (à l'issue de la période de scolarité obligatoire). Cette phase se caractérise par de plus nombreux choix personnels en matière d'études et de formation, ainsi que par la mise en pratique des compétences au travail et lors des activités de loisirs.

Dans les deux phases, les possibilités d'apprentissage ne sont pas réparties également chez les jeunes. Jusqu'à l'âge de 15 ans, bon nombre d'élèves profitent d'environnements et de réseaux de soutien qui leur procurent des occasions d'enrichir leurs connaissances. Bien sûr, les élèves se distingueront les uns des autres par la mesure dans laquelle ils disposeront de ces ressources et en tireront des avantages, selon qu'ils vivent en milieu urbain ou en milieu rural, ou selon que leurs familles leur fournissent un soutien et des possibilités d'apprendre supplémentaires.

La période de transition de l'apprentissage motivé de l'extérieur et fondé sur l'assimilation passive de contenus à l'autodétermination active et intrinsèque peut influencer positivement ou négativement sur le rythme de développement des compétences en compréhension de l'écrit d'une personne. Les jeunes qui ont initialement bénéficié d'environnements privilégiés peuvent être incapables de reproduire la richesse de leurs premières expériences d'apprentissage. Le coût rattaché au développement de certaines compétences, par exemple dans le cadre d'études post-secondaires, est parfois trop élevé. Mais il est également possible que les élèves qui ne bénéficient pas d'un soutien suffisant à l'apprentissage durant la première phase de leur développement en compréhension de l'écrit soient plus tard en mesure de chercher des environnements propices à l'apprentissage.



Théoriquement, la liberté de choix au cours des années qui suivent la période de scolarité obligatoire devrait permettre de remédier à toutes les inégalités rencontrées lors de la première phase d'apprentissage. Toutefois, au moins trois facteurs limitent une telle possibilité. Premièrement, la liberté de choix des possibilités d'apprentissage est tributaire de l'accès universel à ces possibilités, ce qui nécessite des programmes d'études post-secondaires et d'études secondaires pour les adultes bien financés et judicieusement répartis. Deuxièmement, il faut aider les personnes à assumer les coûts à court terme associés aux parcours d'apprentissage à long terme, surtout si ces personnes sont issues de milieux défavorisés sur le plan socio-économique. Troisièmement, les désavantages de la première phase d'apprentissage peuvent limiter la capacité d'une personne d'acquérir de nouvelles compétences, un facteur qui gagne en importance avec l'âge et le ralentissement du développement neural.

LES ENVIRONNEMENTS PROPICES À L'APPRENTISSAGE AVANT ET APRÈS L'ÂGE DE 15 ANS

L'étude PISA-15 a montré que certains facteurs étaient associés à une meilleure performance individuelle à l'âge de 15 ans (phase 1). L'étude PISA-24 est l'occasion d'examiner la relation entre ces facteurs et l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans (phase 2).

Les résultats de PISA-24 portent à croire qu'au fur et à mesure que les possibilités d'apprentissage se diversifient, les personnes autonomes ont plus de facilité à les saisir. Durant la période de transition entre les années de scolarité obligatoire et les études post-secondaires ou le marché du travail, l'acquisition de compétences est plus marquée chez les jeunes qui se débrouillent seuls ou qui parviennent à reproduire des mécanismes de soutien semblables à ceux qui leur étaient offerts par leurs familles, leurs enseignants et leurs établissements d'enseignement. En fait, les facteurs souvent associés à une meilleure performance à l'âge de 15 ans ne continuent généralement pas à favoriser l'accroissement des compétences après cet âge. Dans certains cas, c'est le contraire qui est vrai : les facteurs qui influencent négativement sur la performance à l'âge de 15 ans tendent à exercer influence, certes faible, mais positive sur l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Une relation négative ne signifie pas que les jeunes subissent une perte de compétences, mais que celles-ci se développent plus lentement.

L'étude PISA-15 a permis de recueillir auprès des élèves et de leurs parents des informations sur le contexte familial dans lequel ces élèves ont grandi, ainsi que sur leurs environnements et leurs stratégies d'apprentissage. Cette étude a également permis de recueillir des informations sur l'environnement scolaire auprès des chefs d'établissement. La présente section est consacrée à l'examen de certaines des données rassemblées à l'aide de ces deux questionnaires, en les divisant en deux grandes catégories : l'environnement familial et l'engagement personnel, d'une part, et l'environnement scolaire, d'autre part.

On y trouve une description de la relation simple observée entre ces facteurs et l'accroissement des compétences au cours des phases 1 et 2. À la section suivante, ces relations sont analysées à l'aide d'un modèle plus complexe qui cherche à déterminer comment ces facteurs interagissent les uns avec les autres. En particulier, le niveau de compétence initial est l'un des plus solides déterminants de l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Lors de l'examen de la relation entre les premiers environnements d'apprentissage des jeunes et l'accroissement de leurs compétences à la phase 2, il est donc important de prendre en compte le niveau de compétence initial. Autrement, les corrélations brutes des variables avec les gains de compétences pourraient être provoquées par l'effet prépondérant de la convergence des compétences, plutôt que par l'effet véritable des variables elles-mêmes. Comme on l'a vu au chapitre 2 et ailleurs, la régression vers la moyenne fait que le score obtenu à l'évaluation PISA-15 ne peut servir de variable de contrôle pour les compétences initiales en compréhension de l'écrit. L'analyse qui suit a donc été réalisée pour trois groupes d'élèves constitués en fonction de leurs niveaux scolaires, de manière à prendre en compte les différences de résultats entre les élèves dont les compétences en compréhension de l'écrit étaient initialement plus élevées ou plus faibles.

Caractéristiques des familles qui favorisent les apprentissages et stratégies personnelles d'apprentissage

Les données réunies dans le cadre de l'étude PISA montrent que bon nombre des caractéristiques des élèves et des familles sont étroitement liées à la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Ces caractéristiques procurent un avantage lors de la phase initiale d'acquisition des compétences, mais semblent ne pas être liées, ou être liées négativement, à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans, à une exception près. Lorsque l'élève a l'intime conviction qu'il contrôle sa vie, l'accroissement de ses compétences est plus rapide. Fait intéressant, cette caractéristique était associée à un accroissement plus lent des compétences lors de la première phase du développement des jeunes.



La figure 5.4 décrit la relation entre les caractéristiques des élèves et des familles, d'une part, et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit, d'autre part, lors des phases 1 et 2. Les variables sont classées selon trois dimensions : le statut socio-économique, le soutien de la famille et les stratégies personnelles d'apprentissage. Un signe positif indique une relation positive ; plus les signes positifs sont nombreux, plus la relation est forte. L'inverse vaut pour les signes négatifs. Les estimations statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras. Des résultats détaillés sont présentés dans le tableau 5.2 de l'annexe B.

■ Figure 5.4 ■

Lien entre les caractéristiques de soutien familial et de stratégies personnelles d'apprentissage, la performance des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans

Critères :

+	Corrélation positive	-	Corrélation négative
++	Corrélation positive supérieure à 0.07	--	Corrélation négative supérieure à 0.07
+++	Corrélation positive supérieure à 0.15	---	Corrélation négative supérieure à 0.15

Résultats scolaires en langue

Caractéristiques de soutien familial et de stratégies personnelles d'apprentissage	Élevés		Moyens		Faibles	
	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)
Statut socio-économique						
Niveau de formation le plus élevé chez les parents	++	-	++	-	+++	-
Statut professionnel le plus élevé chez les parents	++	+	+++	--	+++	-
Soutien familial à l'apprentissage						
Communication culturelle	+++	+	+++	--	+++	-
Soutien pédagogique familial	++	-	--	++	--	+
Stratégies personnelles d'apprentissage						
Sentiment de maîtrise ¹	-	+	---	++	-	+

1. Le sentiment de maîtrise est une variable recueillie uniquement au Canada dans le cadre de l'étude PISA-24 réalisée en parallèle avec l'étude PISA-15.

Remarque : les corrélations statistiquement significatives sont indiquées en caractère gras.

« Résultats faibles » correspond à une note inférieure à 70 % ; « Résultats moyens », à une note entre 70 % et 79 % ; et « Résultats élevés », à une note de 80 % et plus.

Source : Tableau 5.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

Le statut socio-économique

Le niveau de formation et la profession des parents sont deux composantes du contexte familial qui sont étroitement liées à la performance des élèves à l'âge de 15 ans, mais qui n'ont pas de lien avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Le niveau de formation et la profession des parents sont mesurés par le plus haut niveau de réussite du père et de la mère dans ces domaines respectifs. Le niveau de formation et la profession des parents sont tous les deux étroitement liés à la performance des élèves, surtout chez les élèves dont les résultats scolaires sont moyens ou élevés à l'âge de 15 ans. La relation est forte et importante. Par exemple, chez ceux qui ont des résultats scolaires élevés, la corrélation entre le statut professionnel le plus élevé des parents et les scores obtenus à l'évaluation PISA-15 est de 0.24. Toutefois, la corrélation entre le statut professionnel le plus élevé des parents et l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est négative et très faible, soit -0.02 (tableau 5.2). La même tendance s'observe pour ces deux variables, indépendamment des résultats scolaires des élèves. La relation négative avec l'accroissement des compétences est plus prononcée chez les jeunes qui, à l'âge de 15 ans, ont des notes moyennes à l'école.

Le soutien familial à l'apprentissage

L'étude PISA-15 a permis de réunir des données sur deux aspects du soutien familial à l'apprentissage : la communication culturelle des parents avec leurs enfants de 15 ans et l'aide fournie pour les travaux scolaires.



La communication culturelle renvoie à la fréquence des discussions parents-enfants sur des enjeux politiques ou sociaux, sur les livres, les films ou les émissions de télévision, ou des séances familiales d'écoute de musique classique, telle que rapportée par les élèves à l'âge de 15 ans. La communication culturelle dans la famille a une relation positive avec la performance des jeunes à l'âge de 15 ans (*Résultats du PISA 2009*, Volume II, OCDE, 2010c).

La communication culturelle à la maison aide les jeunes à bien travailler à l'âge de 15 ans, mais n'a pas d'effet durable sur l'accroissement des compétences par la suite. Il se peut que les élèves mieux encadrés par leurs parents ne conservent pas la même motivation intrinsèque lorsqu'ils perdent ce soutien. Les corrélations entre les résultats obtenus à l'évaluation PISA-15 et la communication culturelle sont positives dans tous les groupes d'élèves, indépendamment de leurs résultats scolaires. Cette relation positive est particulièrement marquée (corrélation positive de 0.29, soit l'une des plus fortes observées dans la présente analyse) chez ceux dont les résultats scolaires se situent dans la moyenne à l'âge de 15 ans. Pourtant, c'est précisément pour ce groupe que la relation entre la communication culturelle et l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est la plus négative (-0.11). Cette relation négative n'est pas statistiquement significative, mais elle figure parmi les plus négatives observées dans la présente analyse. Pour les jeunes dont les résultats scolaires sont élevés à l'âge de 15 ans, la relation est également positive à 15 ans, mais devient ensuite négative, quoique dans une moindre mesure. Pour ceux dont les résultats scolaires sont faibles, la relation à l'âge de 15 ans est encore positive, mais faible, et la relation avec l'accroissement des compétences demeure positive après l'âge de 15 ans (tableau 5.2).

L'aide aux travaux scolaires renvoie à la fréquence à laquelle les parents ou les frères et sœurs travaillent avec les jeunes de 15 ans. Contrairement à la communication culturelle, l'aide aux travaux scolaires a un lien complexe avec la performance à l'âge de 15 ans. Les données des études PISA portent à croire que lorsque les élèves ont des difficultés pour faire leurs devoirs, les parents sont plus enclins à offrir leur aide. Par conséquent, la relation entre l'aide aux travaux scolaires et les résultats obtenus aux évaluations PISA est plutôt négative. Comme le montre la figure 5.4, la relation avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est faible, mais positive (tableau 5.2).

Les stratégies personnelles d'apprentissage

En plus des variables mesurées par l'étude PISA-15 dans tous les pays, le Canada a allongé le questionnaire des élèves afin d'y inclure des questions sur l'impression d'être en contrôle de sa vie – le sentiment de maîtrise de sa propre destinée. Cette échelle est inspirée du concept de locus du contrôle externe par opposition au locus du contrôle interne. De nombreuses recherches ont mis cette question en évidence dans le contexte de l'apprentissage¹.

Les résultats de l'étude PISA-24 soulignent l'importance d'un sentiment d'autodétermination pour l'apprentissage après les années de scolarité obligatoire. Durant les années de scolarité obligatoire, au cours desquelles les élèves jouissent habituellement d'un environnement stimulant, un sentiment de maîtrise semble associé à un accroissement moins important des compétences. Toutefois, après la période de scolarité obligatoire, lorsque les occasions d'apprentissage ont lieu dans un contexte moins structuré, un sentiment de maîtrise semble lié positivement à l'accroissement des compétences.

Le sentiment de maîtrise peut être défini comme la mesure dans laquelle une personne s'estime capable d'être en contrôle de sa propre vie au lieu d'être toujours soumise à des règles extérieures (Pearlin et Schooler, 1978). Le concept de maîtrise a été mesuré à l'aide du questionnaire des élèves dans l'EJET, qui avait été distribué en même temps que celui de l'étude PISA-15². Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés suivants : « je me sens souvent impuissant(e) face aux problèmes de la vie » ; « j'ai peu de contrôle sur les choses qui m'arrivent » ; « il y a peu de choses que je peux faire pour changer plusieurs des aspects importants de ma vie » ; « je n'ai vraiment aucun moyen de résoudre certains de mes problèmes » ; « il m'arrive parfois de me sentir mené(e) par le bout du nez » ; « je peux à peu près tout faire lorsque je le veux vraiment » ; et « ce qui arrivera dans le futur dépend surtout de moi ». L'échelle du sentiment de maîtrise a ensuite été élaborée en combinant leurs réponses.

Un sentiment de maîtrise est négativement lié à la performance à l'âge de 15 ans, mais est positivement lié à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Par exemple, pour le groupe d'élèves dont les résultats scolaires étaient moyens à 15 ans, la corrélation entre un sentiment de maîtrise à l'âge de 15 ans et les scores obtenus à l'évaluation PISA-15 est de -0.30, et la corrélation avec un accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est de 0.12. Dans les deux cas, les corrélations sont constantes dans tous les groupes, mais ne sont pas statistiquement significatives. La tendance est semblable chez les élèves dont les résultats scolaires étaient élevés ou faibles à l'âge de 15 ans (tableau 5.2).



Environnements scolaires favorisant l'apprentissage

L'étude PISA-15 a permis d'obtenir des élèves et des chefs d'établissement une foule de renseignements sur les politiques et les pratiques des établissements d'enseignement. En se concentrant sur les politiques et les pratiques ayant manifestement favorisé la performance des élèves, la présente section classe ces renseignements dans les sous-catégories suivantes : les caractéristiques de l'établissement d'enseignement (taille de l'établissement et statut socio-économique moyen des élèves) ; les perceptions qu'ont les élèves de leur milieu scolaire ; les ressources de l'établissement ; les caractéristiques et le niveau d'engagement du corps enseignant ; la façon dont l'établissement utilise ses ressources pour l'enseignement ; la gouvernance de l'établissement ; et le climat de l'établissement.

L'analyse des environnements scolaires qui favorisent l'apprentissage parvient à des conclusions semblables à celle de l'analyse des structures du soutien familial. Dans l'ensemble, les caractéristiques et les politiques des établissements, qui favorisent l'acquisition de compétences à l'âge de 15 ans, n'ont pas d'effet positif sur le développement des compétences après l'âge de 15 ans. Par contre, plusieurs facteurs négativement liés à la performance scolaire à l'âge de 15 ans influent positivement sur l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans.

La relation entre le milieu scolaire, les compétences acquises à 15 ans et le développement des compétences après l'âge de 15 ans est illustrée à la figure 5.5. Un signe positif représente une relation positive ; plus les signes positifs sont nombreux, plus forte est la relation. Le contraire est vrai pour les signes négatifs. Les estimations statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras. Des résultats détaillés sont présentés dans le tableau 5.2 de l'annexe B.

■ Figure 5.5 ■

Lien entre les environnements scolaires favorisant l'apprentissage, la performance des élèves en compréhension de l'écrit à 15 ans, et l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans

Critères :

+	Corrélation positive	-	Corrélation négative
++	Corrélation positive supérieure à 0.07	--	Corrélation négative supérieure à 0.07
+++	Corrélation positive supérieure à 0.15	---	Corrélation négative supérieure à 0.15

Résultats scolaires en langue

	Élevés		Moyens		Faibles	
	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)	Phase 1 (PISA-15)	Phase 2 (PISA-24 – PISA-15)
Caractéristiques de l'établissement d'enseignement						
Profil socio-économique moyen de l'établissement	+++	--	+++	--	+++	-
Taille de l'établissement	+++	--	++	-	+++	--
Perception des élèves de leur environnement scolaire						
Relations élèves-enseignants	+	-	++	--	++	+
Pression liée à la réussite scolaire	---	++	---	++	---	++
Ressources de l'établissement d'enseignement						
Ressources pédagogiques	--	+	-	+	--	+
Ressources matérielles	-	+	++	+	+	-
Caractéristiques et engagement des enseignants						
Taux d'encadrement	+	++	+++	---	++	-
Pénurie d'enseignants	---	++	+	-	-	-
Proportion d'enseignants spécialisés en compréhension de l'écrit	+++	---	-	++	++	-
Moral des enseignants	++	++	-	+	+	-
Participation des enseignants à la prise de décisions	+++	--	--	++	+	++
Heures d'enseignement						
Total des heures d'enseignement	+	-	-	+	+	++
Gouvernance de l'établissement d'enseignement						
Autonomie de l'établissement	+	+	+++	--	+	++
Climat de l'établissement d'enseignement						
Environnement scolaire favorable	+++	--	++	--	++	+
Comportement des élèves	--	+	+	--	-	-
Comportement des enseignants	-	+	+	--	-	+

Remarque : les corrélations statistiquement significatives sont indiquées en caractère gras.

« Résultats faibles » correspond à une note inférieure à 70 % ; « Résultats moyens », à une note entre 70 % et 79 % ; et « Résultats élevés », à une note de 80 % et plus.

Source : Tableau 5.2 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.



Les caractéristiques de l'établissement d'enseignement : Le statut socio-économique de l'effectif d'élèves et la taille de l'établissement

Le statut socio-économique moyen des élèves d'un établissement – la composition socio-économique moyenne de l'établissement – a une relation positive et marquée avec la performance des élèves dans PISA-15, mais une relation négative et faible avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Cette tendance s'observe dans tous les groupes d'élèves, indépendamment de leurs résultats scolaires à l'âge de 15 ans. Comme c'est le cas pour d'autres variables, le résultat est plus prononcé chez les élèves qui ont des résultats scolaires moyens. La corrélation entre la composition socio-économique de l'établissement et la performance des élèves dans PISA-15 est de 0.32, la plus forte corrélation estimée dans cette analyse ; sa corrélation avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est de -0.09, soit une corrélation faible (tableau 5.2). La tendance est semblable chez les élèves dont les résultats scolaires sont élevés ou faibles à 15 ans. Dans l'ensemble, une composition socio-économique plus avantageuse de l'établissement peut signifier un milieu plus favorable à l'apprentissage : par exemple, elle est associée à un meilleur climat de discipline. Il se peut également que les élèves favorisés sur le plan socio-économique aient une influence positive sur les résultats de leurs pairs en termes d'apprentissage. Cependant, les résultats de l'évaluation PISA-24 donnent à penser que le statut socio-économique personnel à l'âge de 15 ans ne continue pas d'avoir un effet positif lors de la phase 2 d'apprentissage. En fait, ceux qui ne bénéficient pas d'un tel contexte favorable à l'âge de 15 ans ont plutôt tendance à acquérir plus rapidement des compétences lorsqu'ils quittent l'école. En ce qui concerne la taille de l'établissement, les résultats sont mitigés et non uniformes, surtout pour les jeunes de 24 ans.

La perception des élèves de leur environnement scolaire

Dans l'étude PISA-15, les élèves étaient invités à répondre à des questions sur certains enjeux ayant trait à leur environnement scolaire. L'analyse présentée ici porte principalement sur deux enjeux qui se sont révélés particulièrement pertinents dans le contexte canadien : les rapports enseignants-élèves, et l'insistance de l'établissement sur la réussite.

L'échelle des rapports élèves-enseignants à l'âge de 15 ans a été élaborée à partir des réponses fournies par les élèves lorsqu'ils devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés suivants : « les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants » ; « la plupart des enseignants s'intéressent au bien-être de leurs élèves » ; « la plupart des enseignants sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire » ; « si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes enseignants me l'apporteront » ; et « la plupart des enseignants me traitent de façon juste ».

L'insistance de l'établissement sur la réussite, à l'âge de 15 ans, est mesurée en fonction de l'impression qu'ont les élèves que les enseignants accordent énormément d'importance à la réussite scolaire et exigent beaucoup de leurs élèves³. L'échelle a été construite à partir des renseignements fournis par les élèves concernant la fréquence de certaines interventions ou attitudes des enseignants, ainsi décrites : « l'enseignant veut que les élèves travaillent beaucoup » ; « l'enseignant dit aux élèves qu'ils pourraient faire mieux » ; « l'enseignant est mécontent lorsque les élèves rendent un travail négligé » ; et « les élèves ont beaucoup à apprendre ».

Dans l'ensemble, un environnement scolaire positif et favorable à l'apprentissage – tel que mesuré par les relations élèves-enseignants décrites par les élèves – est faiblement, mais positivement, lié à la performance à l'âge de 15 ans, et faiblement, mais négativement, lié à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Le changement est plus marqué chez ceux qui avaient des résultats scolaires moyens à 15 ans. Pour ce groupe, la corrélation entre les relations élèves-enseignants et les compétences acquises à l'âge de 15 ans est de 0.14 ; la corrélation avec le développement des compétences après l'âge de 15 ans est de -0.13 (tableau 5.2). Ces deux corrélations ne sont pas particulièrement importantes, mais elles ne sont pas non plus négligeables. Pour le groupe d'élèves qui avaient des résultats scolaires faibles, la tendance est semblable, mais les corrélations sont moins marquées. Mais pour le groupe d'élèves qui avaient des résultats scolaires élevés, les deux corrélations sont positives, mais sont faibles aussi. Ces résultats mitigés portent à croire que lorsqu'un environnement scolaire favorable a une influence positive sur les compétences acquises à l'âge de 15 ans, cette influence n'est pas maintenue au-delà des années de scolarité obligatoire.

L'insistance de l'établissement sur la réussite est faiblement et négativement corrélée avec les scores de tous les groupes d'élèves à l'évaluation PISA-15, indépendamment de leurs résultats scolaires ; par contre, elle est faiblement et positivement corrélée avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans, même si les estimations des corrélations avec les deux résultats sont statistiquement imprécises. Pour le groupe d'élèves ayant des résultats scolaires élevés, la relation avec la performance à 15 ans est négative, mais pas très importante (la corrélation réelle est de -0.13, l'une des moins statistiquement significatives dans la présente analyse). Toutefois, la corrélation avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans est de 0.11 (tableau 5.2). Pour les autres groupes d'élèves, les corrélations sont



approximativement de même ampleur et vont dans le même sens, c'est-à-dire négatives pour les compétences à 15 ans et positives pour l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Ces résultats confirment les associations à long terme (bien que faibles) entre l'insistance de l'établissement sur la réussite et la performance des élèves après la période de scolarité obligatoire, et montrent la nécessité de mieux comprendre de quelle façon les pressions exercées par l'école influencent, à court et à long terme, les élèves de différents niveaux de performance.

Les ressources de l'établissement

Les résultats de l'étude PISA-24 concernant les ressources des établissements ne sont pas concluants. Il n'existe pas de relation significative entre les ressources pédagogiques ou matérielles, d'une part, et la performance à l'âge de 15 ans ou l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans, d'autre part, quels que soient les résultats scolaires des élèves. Toutes les corrélations sont faibles et passent de positives à négatives ou vice versa. Ainsi, de meilleures ressources pédagogiques sont négativement liées la performance à l'âge de 15 ans, mais positivement liées à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans dans tous les groupes. En revanche, de meilleures ressources matérielles sont négativement liées à la performance à 15 ans chez ceux qui ont de faibles résultats scolaires, mais positivement liées à la performance chez ceux dont les résultats scolaires sont élevés ou moyens.

Que les ressources n'aient qu'une faible corrélation avec les compétences n'a rien d'étonnant. Les résultats de chaque cycle du PISA montrent que les ressources *elles-mêmes* ne sont pas le principal moteur de la réussite scolaire. L'examen d'un vaste ensemble de données provenant d'évaluations nationales, de comptes rendus de recherches et d'études d'orientation a permis d'en arriver à la même conclusion. En règle générale, l'accent est mis sur la qualité et sur la façon dont les ressources sont utilisées. Par exemple, les auteurs du rapport *Quality Time for Students: Learning In and Out of School* (OCDE, 2011b) affirment que ce n'est pas tant le temps que les élèves consacrent à l'apprentissage qui compte, mais plutôt la manière dont ils utilisent ce temps.

Les caractéristiques et le niveau d'engagement du corps enseignant

Dans l'étude PISA-15, les chefs d'établissement devaient répondre à des questions concernant le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants de façon à pouvoir calculer le taux d'encadrement (ratio élèves-enseignant). On leur demandait aussi d'évaluer si une pénurie d'enseignants compromettrait la qualité de l'apprentissage dans leur établissement. Afin d'évaluer le degré de compétence des enseignants, le questionnaire distribué aux chefs d'établissement demandait d'indiquer le pourcentage des enseignants qui étaient spécialisés dans l'enseignement des langues, étant donné que l'étude PISA-15 portait essentiellement sur la compréhension de l'écrit.

L'influence importante des enseignants et de l'enseignement sur les compétences acquises à l'âge de 15 ans est mise en évidence dans la présente analyse ; mais PISA-24 montre aussi que, à quelques exceptions près, cette relation positive n'a pas d'effets positifs sur le rythme d'acquisition de compétences après l'âge de 15 ans. Les exceptions concernent les mesures de l'engagement des enseignants à l'école (leur moral et leur participation), qui semblent être positivement, mais faiblement corrélées, avec l'accroissement des compétences et l'acquisition de compétences à l'âge de 15 ans.

Les évaluations PISA sont allées plus loin que ces mesures objectives et relativement simples, et ont évalué le niveau d'engagement des enseignants dans leur établissement. Les chefs d'établissement devaient se prononcer sur le moral des enseignants et sur leur degré de participation aux décisions concernant l'établissement. L'échelle d'évaluation du moral des enseignants avait été construite à partir des réponses des chefs d'établissement indiquant leur degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés suivants : « le moral des enseignants est très bon dans cet établissement » ; « les enseignants accomplissent leur travail avec enthousiasme » ; « les enseignants sont fiers de cet établissement » ; et « les enseignants attachent beaucoup d'importance à la réussite de leurs élèves ». L'échelle d'évaluation de la participation des enseignants a été construite à partir des réponses des chefs d'établissement sur le nombre de domaines (dotation de personnel, établissement du budget et enseignement) dont les enseignants sont les principaux responsables (pour plus de détails sur l'élaboration de ces échelles, voir Adams et Wu, 2003 et OCDE, 2001).

La disponibilité d'enseignants, tout particulièrement de ceux spécialisés dans l'enseignement des langues, a une faible relation positive avec les compétences des élèves de 15 ans et une relation complexe avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Le pourcentage d'enseignants spécialisés est en corrélation positive avec la performance des jeunes à l'évaluation PISA-15 et en corrélation négative avec la performance à l'évaluation PISA-24 des jeunes dont les résultats scolaires étaient faibles à l'âge de 15 ans. Pour le groupe de jeunes dont les résultats scolaires étaient élevés à l'âge de 15 ans, les relations suivent la même tendance, mais sont plus faibles. Pour le groupe dont les résultats scolaires se situaient dans la moyenne, les corrélations passent de négatives à positives. Dans les



deux autres mesures des ressources humaines de l'établissement, les résultats sont tout aussi mitigés. Par exemple, le taux d'encadrement est faiblement et positivement associé à la performance à l'âge de 15 ans et à l'accroissement des compétences après 15 ans chez les jeunes dont les résultats scolaires étaient faibles. La pénurie d'enseignants est, quant à elle, faiblement et négativement associée à la performance des élèves à l'âge de 15 ans et à l'accroissement de leurs compétences après l'âge de 15 ans.

Le moral des enseignants et leur participation au processus décisionnel n'ont généralement qu'une faible relation avec l'accroissement des compétences tant dans l'étude PISA que dans l'étude PISA-24, et les corrélations ne sont pas constantes entre les différentes années d'études, d'où la difficulté de dégager une tendance.

Le temps d'enseignement et la gouvernance de l'établissement d'enseignement

Dans l'étude PISA-15, les chefs d'établissement devaient indiquer le nombre d'heures d'enseignement par année dont bénéficiaient habituellement les jeunes de 15 ans qui fréquentaient leur établissement. La relation entre le temps d'enseignement et les compétences acquises à l'âge de 15 ans est généralement positive, mais faible. Chez les élèves dont les résultats scolaires sont élevés, le temps d'enseignement en groupe à l'âge de 15 ans est positivement associé à l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans.

Dans l'étude PISA-15, les chefs d'établissement devaient indiquer si les établissements d'enseignement, plutôt que les autorités locales ou nationales, étaient les principaux responsables de l'administration, de la dotation, de la rémunération du personnel, de l'établissement des budgets, des admissions et du programme d'études. L'autonomie des établissements est positivement et faiblement corrélée avec les compétences des élèves à l'âge de 15 ans ainsi qu'avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans chez les élèves dont les résultats scolaires étaient faibles ou élevés à 15 ans.

Le climat de l'établissement

Les chefs d'établissement ont fourni des informations sur le comportement des élèves en indiquant dans quelle mesure l'enseignement pouvait être compromis dans leur établissement par les facteurs suivants : l'absentéisme des élèves ; les élèves qui perturbent les cours ; les élèves qui sèchent les cours ; le manque de respect des élèves envers les enseignants ; la consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves ; et les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves. Une échelle d'évaluation du comportement des enseignants a également été élaborée à partir des renseignements fournis par les chefs d'établissement quant à la mesure dans laquelle l'enseignement pouvait être compromis par les éléments suivants : le niveau trop bas des attentes des enseignants à l'égard des élèves ; les mauvaises relations entre élèves et enseignants ; les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves ; l'absentéisme des enseignants ; la résistance au changement de la part du personnel ; la sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ; et le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités. Un indice composite des environnements scolaires favorables à l'apprentissage, produit dans le contexte canadien et visiblement lié aux compétences acquises à l'âge de 15 ans, fait aussi l'objet d'une analyse⁴.

Un environnement scolaire favorable est souvent en corrélation positive avec les compétences à l'âge de 15 ans, mais généralement en corrélation négative (même si cette corrélation est faible) avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans. Ce constat est particulièrement vrai pour les élèves dont les résultats en compréhension de l'écrit sont moyens ou inférieurs à la moyenne.

Selon les résultats de l'étude PISA-15 ou PISA-24, la plupart des comportements des élèves et des enseignants ne semblent pas avoir de lien avec l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit.

L'ACCROISSEMENT DES COMPÉTENCES À L'EXTÉRIEUR DES SALLES DE CLASSE

L'analyse ci-dessus met en évidence plusieurs indices pour lesquels étaient prévues des associations positives avec les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans, associations qui se sont toutefois révélées négatives. Ces trois facteurs sont : le sentiment de maîtrise, le soutien pédagogique familial et l'insistance de l'établissement d'enseignement sur la réussite. En s'appuyant sur les résultats présentés jusqu'ici, la présente section est consacrée à l'analyse de la pertinence de ces trois variables réunies, dans une régression multiple. Deux facteurs contextuels clés à l'âge de 15 ans, le statut socio-économique et un environnement scolaire favorable, ont également été inclus dans cette analyse. Le même modèle a été estimé séparément pour les trois groupes d'élèves constitués selon leurs résultats scolaires. Les effets estimés, sur l'accroissement des compétences, d'une augmentation d'une unité dans les indices mesurant ces facteurs sont présentés dans le tableau 5.3⁵.



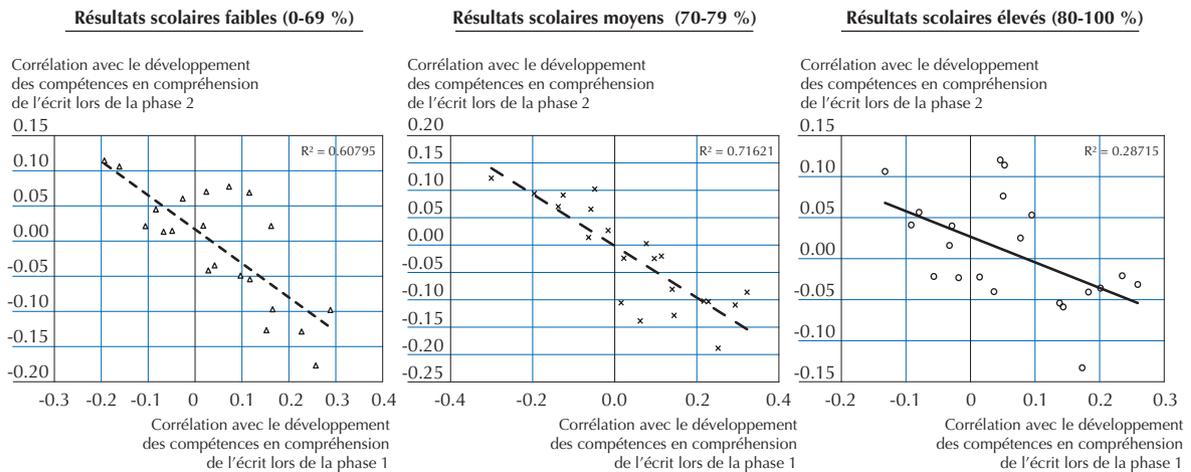
Encadré 5.1 **Dichotomie entre la phase 1 et la phase 2 de l'accroissement des compétences**

Examinées individuellement, bon nombre des corrélations sont faibles et non significatives en termes statistiques. Mais prises ensemble, les corrélations entre ces variables lors de la phase 1 et de la phase 2 de l'accroissement des compétences forment un ensemble relativement cohérent.

La figure 5.6 illustre la dichotomie entre le rôle des influences positives à l'âge de 15 ans et à l'âge de 24 ans, qui fait apparaître les corrélations entre les indices préalablement examinés et l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit au cours des deux périodes. Dans les figures ci-dessous, trois ensembles de données indiquent les corrélations pour trois échantillons différents, sur la base du niveau initial de compétence. Dans ces figures, chaque point indique la corrélation entre un indice donné et l'accroissement des compétences au cours des deux périodes. L'axe horizontal indique la corrélation avec l'accroissement de la phase 1, et l'axe vertical indique la corrélation avec l'accroissement de la phase 2. En conséquence, les valeurs inscrites au coin supérieur gauche désignent une corrélation positive modérée avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans et une corrélation négative avec l'accroissement des compétences avant l'âge de 15 ans. Inversement, les valeurs inscrites au coin inférieur droit désignent des corrélations négatives avec l'accroissement des compétences après l'âge de 15 ans et des corrélations positives avec l'accroissement des compétences avant l'âge de 15 ans. Les valeurs inscrites dans le coin inférieur gauche et dans le coin supérieur droit désignent respectivement des corrélations négatives et positives au cours des deux périodes.

■ Figure 5.6 ■

Relation entre les corrélations avec les indices des questionnaires PISA et la performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et de 24 ans



Source : EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932596574>

La relation inverse entre l'accroissement des compétences au cours des deux périodes indique que les élèves qui ont bénéficié de conditions d'apprentissage positives étant plus jeunes ont aussi de bonnes chances d'acquérir de solides compétences, mais que toutes les améliorations qui se produisent à l'extérieur de cet environnement sont plus faibles. Les corrélations négatives pour les améliorations ultérieures des compétences n'indiquent pas que l'élévation des valeurs des indices représente une réduction des compétences. Elles indiquent plutôt que l'accroissement des compétences n'a pas été aussi rapide que pour d'autres personnes. En bref, les jeunes qui ont vécu des expériences agréables à l'école au début de leur vie ne seraient peut-être pas susceptibles de revivre de telles expériences ultérieurement.



Un environnement scolaire favorable et le statut socio-économique de la famille sont tous les deux associés à une meilleure performance à l'évaluation PISA-15, après prise en compte de tous les autres facteurs inclus dans ce modèle mixte. Par contre, ces deux facteurs sont négativement corrélés avec l'accroissement des compétences entre l'âge de 15 ans et l'âge de 24 ans. La relation négative estimée pour ces deux variables est un indicateur de la convergence des compétences observée chez les jeunes après l'âge de 15 ans (tableau 5.3). De même, les effets du sentiment de maîtrise, du soutien pédagogique familial et de l'insistance de l'établissement d'enseignement sur la réussite se modifient entre PISA-15 et PISA-24 : les effets sur l'accroissement des compétences sont négatifs à l'âge de 15 ans et positifs à l'âge de 24 ans.

Les environnements scolaires favorables et l'avantage socio-économique sont généralement des atouts pour les élèves, mais le soutien pédagogique familial et l'insistance de l'établissement d'enseignement sur la réussite dépendent de la phase d'apprentissage. Les coefficients négatifs pour ces deux facteurs durant l'acquisition des compétences avant l'âge de 15 ans indiquent que les élèves dont les compétences initiales en compréhension de l'écrit sont faibles reçoivent (ou ont l'impression de recevoir) généralement un plus grand soutien pédagogique familial et subissent de plus grandes pressions de leur établissement d'enseignement. Cependant, les coefficients positifs pour l'accroissement des compétences entre 15 et 24 ans indiquent que ces interactions personnelles peuvent produire des effets résiduels qui perdurent même après que les élèves ont quitté l'école et leur famille.

La relation avec le sentiment de maîtrise donne à penser que ces effets peuvent être liés au développement dans la phase 2. Comme souligné ci-dessus, un sentiment de maîtrise décrit la mesure dans laquelle une personne a l'impression de contrôler sa vie. À 15 ans, les élèves qui affichaient un grand sentiment de maîtrise ne faisaient pas partie des meilleurs lecteurs en général. Pour les enfants et les adolescents, l'apprentissage réussi et l'accroissement des compétences dépendent davantage de la confiance des jeunes dans les décisions et les directives émanant des figures d'autorité, comme les enseignants et les parents. Il est donc compréhensible que les élèves moins réceptifs ou hostiles à l'autorité obtiennent de moins bons résultats scolaires. Les estimations positives quant à l'accroissement des compétences lors de la phase 2 portent à croire que lorsque ces jeunes adultes quittent le milieu dans lequel leurs décisions en matière d'apprentissage sont prises par des autorités extérieures, soit après l'âge de 15 ans, ceux qui éprouvent un fort sentiment de maîtrise seront probablement plus enclins à prendre des décisions qui se traduiront par une acquisition plus rapide de compétences. Dans le même ordre d'idées, les jeunes qui ont été poussés à réussir par leurs parents et leurs enseignants seront peut-être plus enclins à faire des choix qui conduisent à des gains plus importants de connaissances lorsqu'ils prendront leurs propres décisions.

QUEL EST L'EFFET NET DE MILIEUX FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE DURANT L'ENFANCE ?

De nombreux facteurs liés au développement précoce de la lecture peuvent être faiblement ou négativement associés à l'accroissement des compétences en lecture après l'âge de 15 ans, mais ils sont associés à d'autres résultats sur le plan du développement et à des choix de vie qui peuvent procurer des avantages encore plus importants à long terme en ce qui concerne le maintien des compétences. Les milieux qui favorisent l'apprentissage durant l'enfance encouragent la prise de décisions associées à des processus positifs d'apprentissage plus tard dans la vie.

Comme c'est le cas pour bien d'autres facteurs, même si l'accroissement des compétences entre 15 et 24 ans peut être plus lent pour les élèves qui ont bénéficié initialement de milieux plus favorisés, cet avantage initial perdure. Le tableau 5.4 contient des données sur les compétences à 15 ans et à 24 ans en regard de quatre mesures des environnements d'apprentissage à l'âge de 15 ans : le sentiment de maîtrise, le soutien pédagogique familial, la communication culturelle et le contexte socio-économique.

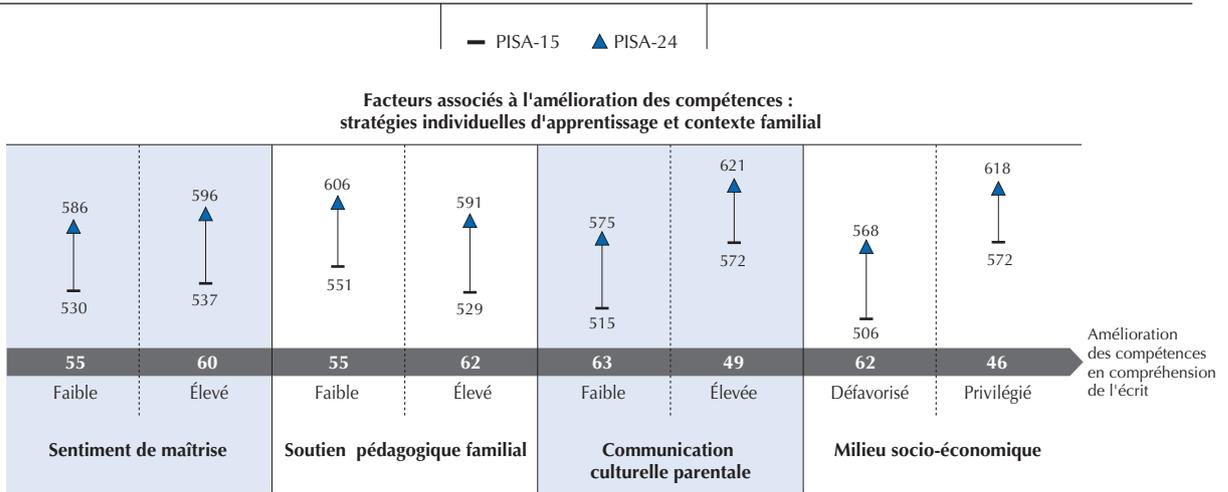
Les résultats sont présentés pour chaque niveau de formation des parents (tableau 5.4) ainsi que pour le tiers supérieur et le tiers inférieur des jeunes sur chacun des indices (figures 5.7 et 5.8).

La figure 5.7 montre, par exemple, que l'accroissement des compétences était plus rapide chez les jeunes qui n'avaient pas bénéficié de fréquentes communications culturelles avec leurs parents (63 points au lieu de 49 points), mais que le score moyen à 24 ans de ceux qui communiquaient moins souvent avec leurs parents à l'âge de 15 ans (575 points) n'est que légèrement supérieur à celui obtenu, à l'âge de 15 ans (572 points), par les jeunes qui avaient eu le privilège de communiquer davantage avec leurs parents. Dans l'ensemble, même si l'accroissement des compétences en compréhension de l'écrit était plus grand chez les jeunes issus de milieux moins favorisés, il n'était pas suffisant pour effacer l'avantage des jeunes qui avaient profité d'un milieu d'apprentissage plus favorable dans leurs jeunes années.



■ Figure 5.7 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon des facteurs liés à la vie personnelle et familiale associés aux compétences observées à 15 ans



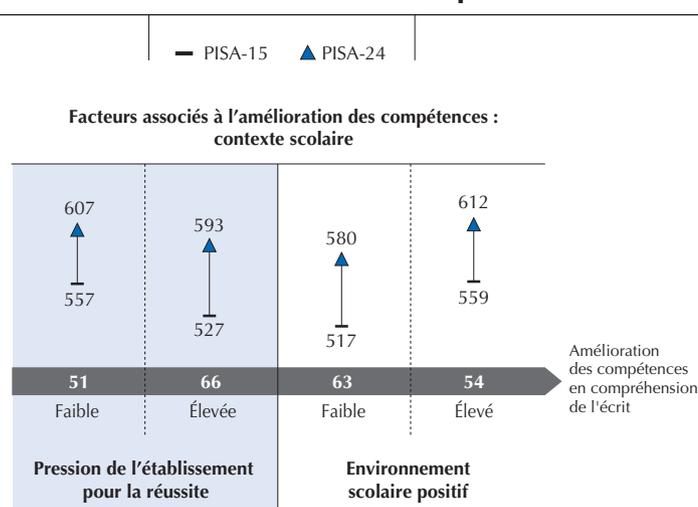
Source : Tableau 5.4 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932596574>

Comme l'illustre la figure 5.8, la même tendance s'observe pour les facteurs scolaires. Par exemple, chez les élèves ayant évolué dans un environnement scolaire moins favorable, les compétences en compréhension de l'écrit s'étaient accrues plus rapidement que chez ceux ayant bénéficié d'un environnement scolaire plus favorable (63 points contre 54 points). Toutefois, la performance à l'évaluation PISA-24 était meilleure chez les élèves dont l'environnement scolaire était plus favorable (612 points contre 580 points), comme cela avait été le cas lors de l'évaluation PISA-15 (559 points contre 517 points).

■ Figure 5.8 ■

Amélioration des compétences en compréhension de l'écrit entre 15 et 24 ans, selon des facteurs liés à la vie scolaire associés aux compétences observées à 15 ans



Source : Tableau 5.4 ; EJET, cycle 5.5 : Réévaluation des compétences en lecture.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932596574>



RÉSUMÉ DU CHAPITRE ET CONCLUSIONS

Entre 15 et 24 ans, le développement des compétences en compréhension de l'écrit se produit dans des environnements très différents par rapport à avant l'âge de 15 ans. L'analyse des résultats de PISA-15 et de PISA-24 révèle que certaines attitudes et certains environnements d'apprentissage profitent davantage à certains jeunes qu'à d'autres au cours des deux différentes phases d'acquisition des compétences visées par le présent exercice. Les élèves qui avaient l'impression d'avoir beaucoup de contrôle sur leur propre vie n'ont pas obtenu d'aussi bons résultats à l'âge de 15 ans que ceux qui ne partageaient pas ce sentiment. Inversement, les élèves qui pensaient avoir bénéficié d'un milieu d'apprentissage plus favorable avant l'âge de 15 ans se démarquaient positivement. Mais après l'âge de 15 ans, les choses changeaient : les environnements d'apprentissage plus favorables en bas âge étaient associés à des améliorations plus lentes des compétences en compréhension de l'écrit une fois les jeunes sortis de ces environnements, tandis que le sentiment de maîtrise devenait l'un des principaux indicateurs de l'amélioration des compétences.

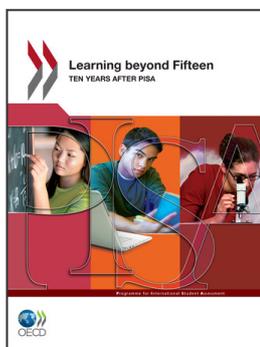
Ces résultats confirment qu'il y a convergence des niveaux de compétences au fil du temps. Ce qui signifie que les jeunes qui réussissent moins bien au début de leurs années d'études ont par la suite des possibilités de s'améliorer qui sont parfois mieux adaptées à leurs aptitudes et à leurs préférences. De même, les élèves qui ont reçu plus d'attention de leurs enseignants et de leurs parents voient leur capacité de lecture s'améliorer davantage après l'âge de 15 ans.

Bien que les élèves ayant obtenu de faibles résultats à l'évaluation PISA à l'âge de 15 ans aient vu leurs compétences en compréhension de l'écrit s'améliorer davantage jusqu'à l'âge de 24 ans, le déficit initial de performance n'était pas entièrement résorbé à l'âge de 24 ans. Peut-être parce que les élèves moins performants en compréhension de l'écrit ont par la suite laissé passer des possibilités d'apprentissage. L'effet de la transition vers les études post-secondaires et d'autres périodes de transition de la vie est pris en compte dans le chapitre suivant. L'autodétermination, qui joue un rôle important dans le processus d'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, est aussi un facteur important au cours de ces périodes de transition.

L'autodétermination est un élément clé de l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit chez les élèves moins performants. Le degré de contrôle qu'un jeune a l'impression d'avoir sur sa vie, un sentiment de maîtrise de sa vie, est l'un des facteurs les plus fortement corrélés avec l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit après l'âge de 15 ans. En revanche, le sentiment de maîtrise est en relation négative avec les compétences en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. De l'enfance jusqu'à l'âge de 15 ans, les influences les plus marquées sur les compétences en compréhension de l'écrit sont celles des parents et de l'environnement d'apprentissage à la maison, ainsi que celles des enseignants et de l'environnement d'apprentissage à l'école. Mais au cours de la période de transition vers l'âge adulte, les éléments les plus déterminants sont les choix que font les jeunes concernant les études post-secondaires ainsi que la mesure dans laquelle ils mettent en pratique leurs compétences en compréhension de l'écrit dans le cadre de leur emploi et de leurs loisirs. Une plus grande autonomie et la capacité de faire des choix de vie personnels sont des éléments généralement liés à de plus fortes améliorations de la performance en compréhension de l'écrit, surtout lorsqu'ils sont combinés avec la poursuite d'études post-secondaires.

Notes

1. Greer, J.V. (1991) ; Pearlin, L. et S. Schooler (1978).
2. Statistique Canada (2005), « Enquête auprès des jeunes en transition – Cycle 1 – La cohorte de lecture – EJET – Guide de l'utilisateur », septembre 2005, fournit toute la documentation nécessaire sur cette variable et peut être téléchargé ici : http://www.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/document/4435_D25_T1_V1-fra.pdf.
3. Dans certaines publications liées aux études PISA, il est question de l'indice « d'incitation à la réussite » (*achievement press*).
4. L'indice d'environnement scolaire favorable est construit comme un indice composite englobant les relations élèves-enseignants, le sentiment moyen d'appartenance et le pourcentage d'enseignants spécialisés dans l'enseignement des langues. Cartwright et Rhode (2010) décrivent de façon très détaillée comment cet indice a été construit.
5. Dans ce contexte, l'analyse se concentre sur la cohérence des résultats entre les groupes. La petite taille des échantillons dans chacun des groupes accentue le caractère incertain des estimations.



Extrait de :
Learning beyond Fifteen
Ten Years after PISA

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264172104-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2012), « L'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit avant et après l'âge de 15 ans », dans *Learning beyond Fifteen : Ten Years after PISA*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264176980-7-fr>

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

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

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