



8

Dispositions des élèves à l'égard de l'apprentissage : conséquences pour l'action publique

L'évaluation PISA montre que le dynamisme, la motivation et la confiance en soi sont essentiels pour que les élèves tirent pleinement parti de leur potentiel, mais que de trop nombreux élèves n'ont pas ces dispositions à l'égard de l'apprentissage qui leur permettraient de s'épanouir. Ce chapitre analyse en quoi les politiques éducatives menées au niveau national et au niveau de chaque établissement sont associées à l'engagement des élèves à l'égard de l'école, à leur dynamisme et à leur image de soi.



L'évaluation PISA révèle que, dans la plupart des pays et économies, beaucoup trop d'élèves ne tirent pas pleinement parti de toutes les possibilités d'apprentissage qui s'offrent à eux par manque d'engagement à l'égard de l'école et de l'apprentissage. C'est ce que montre à l'évidence le fait que, dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève sur trois a déclaré être arrivé en retard à l'école durant les deux semaines précédant l'administration des épreuves PISA, et que plus d'un élève sur quatre a déclaré avoir séché des cours ou des journées de classe durant la même période.

Ce n'est pas simplement une question de temps perdu ; ces élèves sont aussi nettement plus susceptibles d'accuser de piètres résultats. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le fait d'arriver en retard à l'école est associé à une baisse de 31 points du score en mathématiques, et celui de sécher des cours ou des journées de classe, à une baisse de 39 points du score en mathématiques – soit l'équivalent de près d'une année de scolarité. L'apprentissage passe par l'engagement : si les élèves ne sont pas présents physiquement en classe, ils ne peuvent apprendre ; si les parents, les établissements et les gouvernements ne développent pas de stratégies efficaces qui garantissent l'assiduité scolaire de tous les élèves et font en sorte que ceux-ci s'impliquent en classe, les politiques visant à lutter contre l'exclusion sociale et à promouvoir des sociétés solidaires sont vouées à l'échec.

Il est intéressant de constater que l'assiduité aux cours et l'engagement à l'égard de l'école varient non seulement entre les élèves et les établissements, mais également entre les pays. Ainsi, dans des pays et économies très performants d'Asie de l'Est, en l'occurrence en Corée, à Hong-Kong (Chine), au Japon, à Macao (Chine) et à Shanghai (Chine), le pourcentage d'élèves qui ont déclaré être arrivés en retard à l'école ou avoir séché des cours ou des journées de classe est comparativement très peu élevé. Plus généralement, dans les pays dont la culture s'inspire de la tradition confucéenne, les élèves, les parents et les enseignants attachent une grande valeur à l'éducation et à la réussite scolaire, et de nombreux observateurs estiment que cette spécificité culturelle offre un grand avantage à ces pays. Parallèlement, la réussite académique des pays de tradition confucéenne est relativement récente, et tous ne se distinguent pas par des niveaux élevés de performance. La tradition confucéenne peut être un atout, mais elle n'est pas le gage de la réussite. La mesure dans laquelle les aspirations scolaires des élèves et de leurs parents sont façonnées par des valeurs culturelles ou par leurs déterminants, et ces aspirations entrent en interaction avec les politiques et les pratiques en matière d'éducation, est un sujet important, qui mérite d'être analysé de manière plus approfondie. En tout état de cause, il semble que si un pays cherche à améliorer la performance de ses élèves, il faut que ses chefs de file politiques et sociaux persuadent les citoyens de faire les choix qui s'imposent pour montrer qu'ils attachent plus d'importance à l'éducation qu'à d'autres domaines présentant de l'intérêt pour la nation.

Les résultats de l'évaluation PISA indiquent aussi que le dynamisme, la motivation et la confiance en soi sont essentiels pour que les élèves tirent pleinement parti de leur potentiel ; or, de trop nombreux élèves n'ont pas la persévérance, le dynamisme, la motivation et la confiance en leurs aptitudes qui leur permettraient de s'épanouir. Dans les pays de l'OCDE, par exemple, près de deux élèves sur trois se sont dits d'accord avec l'affirmation « Je remets les problèmes difficiles à plus tard », près d'un sur deux, avec l'affirmation « Face à un problème à résoudre, j'abandonne facilement », mais un sur trois seulement, avec l'affirmation « J'aime bien résoudre des problèmes complexes ».

Les élèves peuvent développer leur potentiel par la pratique et l'ardeur au travail, mais ils ne peuvent atteindre les niveaux les plus élevés de performance que s'ils sont convaincus qu'ils sont les artisans de leur réussite et qu'ils sont capables d'atteindre ces niveaux. À Shanghai (Chine), par exemple, les élèves se sentent non seulement maîtres de leur réussite, mais ils sont aussi prêts à faire ce qu'il faut pour y parvenir : 73 % des élèves se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Quand j'entame un exercice, il m'intéresse jusqu'au bout ». Le fait que, dans certains pays, les élèves soient nombreux à estimer que c'est de l'ardeur au travail, et non d'une intelligence innée, que découlent de bons résultats scolaires, suggère que l'école et son contexte social peuvent inspirer des valeurs qui contribuent à promouvoir la réussite scolaire.

Les systèmes d'éducation et les sociétés au sens large doivent investir pour faire en sorte que les élèves aiment apprendre, croient en leurs aptitudes et en leur capacité de réussir, et surtout, pour qu'ils acquièrent l'endurance nécessaire pour faire face aux problèmes et aux situations difficiles.

L'IMPACT DES ÉTABLISSEMENTS ET DES FAMILLES

Engagement à l'égard de l'école et au sein des établissements

Les élèves qui fréquentent un établissement où le climat de discipline et les relations entre élèves et enseignants ne sont pas favorables sont plus susceptibles d'être peu engagés à l'égard de l'école et au sein de leur établissement. Ils sont plus susceptibles d'arriver en retard à l'école, de sécher des cours ou des journées de classe, de ne pas ressentir



un grand sentiment d'appartenance et d'avoir des attitudes négatives à l'égard de l'école. Créer une culture scolaire positive, où les enseignants, les élèves et les membres du personnel administratif ont le sentiment d'appartenir à une communauté et respectent les rôles et les responsabilités de chacun, peut contribuer à faire en sorte que tous les élèves s'engagent à l'égard de l'école. Le manque d'engagement – de la part des enseignants ou des élèves – peut avoir des répercussions négatives sur toute la communauté scolaire. Les enseignants et les chefs d'établissement doivent être capables d'identifier les élèves dont certains signes donnent à penser qu'ils ne s'engagent pas vraiment à l'égard de l'école et de travailler avec eux individuellement avant que la désaffection ne s'installe.

La variation du manque de ponctualité et de l'absentéisme entre les établissements et les pays est le signe qu'il existe des moyens pour amener les élèves à s'engager. L'école ne peut maximiser les possibilités d'apprentissage que si les élèves trouvent les cours intéressants et pertinents, et sont pris en charge par des enseignants qui sont non seulement désireux, mais qui ont aussi les moyens d'engager leurs élèves.

Dynamisme et motivation

Les établissements peuvent aider les élèves à apprendre comment apprendre, leur donner la volonté de résoudre des problèmes, et développer leur capacité de persévérer et de travailler dur. Ces facteurs sont aussi importants que l'acquisition de compétences spécifiques à chaque matière pour que les élèves puissent réussir dans un monde en constante évolution. Les enseignants peuvent aider les élèves à améliorer leur persévérance et leur motivation, en les soutenant dans les efforts qu'ils déploient pour atteindre les niveaux élevés de performance que l'on attend d'eux, à renforcer leur degré d'engagement et à les amener à considérer leurs erreurs et leurs échecs comme autant de possibilités d'apprentissage.

Il ressort des résultats de l'évaluation PISA que les enseignants peuvent, par certaines pratiques pédagogiques, améliorer le dynamisme des élèves et accroître leur volonté de s'engager dans des problèmes complexes. L'utilisation de stratégies d'activation cognitive, qui consistent notamment à soumettre aux élèves des problèmes qui leur demandent de réfléchir longuement ou dont la méthode de résolution n'apparaît pas d'emblée, et à les aider à tirer des enseignements de leurs erreurs, est en corrélation avec la persévérance des élèves et leur ouverture à la résolution de problèmes. Les élèves dont les enseignants adoptent ce type de stratégies sont aussi plus susceptibles d'opter pour une formation en rapport avec les mathématiques que pour une formation en rapport avec d'autres matières, et de considérer que les mathématiques sont plus nécessaires que d'autres matières pour la profession qu'ils envisagent d'embrasser. De même, les élèves qui ont déclaré que leur professeur de mathématiques pratiquait l'instruction dirigée et l'évaluation formative se distinguent également par des niveaux particulièrement élevés de persévérance, d'ouverture à la résolution de problèmes et de volonté de choisir des études ou une profession en rapport avec les mathématiques. Or ces stratégies sont peu appliquées par les enseignants : 53 % seulement des élèves ont déclaré que leur professeur leur soumettait « souvent »¹ des problèmes nécessitant une longue réflexion de leur part, et 47 % seulement, que leur professeur leur soumettait souvent des problèmes dont la méthode de résolution n'apparaissait pas d'emblée. De même, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % seulement des élèves ont déclaré que leur professeur leur soumettait des projets nécessitant au moins une semaine de travail. C'est le Canada qui obtient les meilleurs résultats à cet égard : 60 % des élèves y ont déclaré que leur professeur leur soumettait « souvent » des problèmes dont la méthode de résolution n'apparaissait pas d'emblée, et 66 %, que leur professeur leur soumettait « souvent » des problèmes nécessitant une longue réflexion de leur part. Les systèmes d'éducation pourraient – et devraient – en faire davantage pour améliorer la capacité des élèves à travailler à la réalisation d'objectifs à long terme.

Image de soi en mathématiques

Les résultats des individus à une tâche donnée dépendent également de la mesure dans laquelle ils se sentent capables de mener cette tâche à bien. En toute logique, l'évaluation PISA montre que les élèves qui sont exposés à un large éventail de problèmes de mathématiques pures et appliquées se sentent plus sûrs de leur capacité à résoudre différents types de problèmes que les élèves qui y sont moins ou moins largement exposés. Les élèves qui ont développé une connaissance approfondie des concepts et processus mathématiques, et qui croient en leurs aptitudes en mathématiques, peuvent être plus à même de relever le défi de résoudre des problèmes complexes s'inspirant du monde réel qu'ils n'ont encore jamais rencontrés. Les enseignants peuvent aider leurs élèves à éprouver ces sentiments en faisant en sorte qu'ils maîtrisent des concepts et processus mathématiques, ainsi qu'en les exposant à un éventail diversifié de problèmes de mathématiques.

Rôle des comparaisons sociales

L'évaluation PISA révèle que la performance des élèves en mathématiques est en corrélation positive avec leur dynamisme, leur motivation et leur image de soi en mathématiques. Toutefois, les résultats indiquent aussi que la motivation des élèves et leur image de soi en mathématiques sont étroitement liés à l'établissement qu'ils fréquentent, ainsi qu'à la question de savoir si leurs notes sont supérieures ou inférieures à celles des autres élèves de leur établissement.



Dans l'ensemble, les élèves qui fréquentent un établissement où la plupart des élèves obtiennent de meilleurs résultats scolaires qu'eux ont fait état de degrés moins élevés de motivation intrinsèque et instrumentale par rapport à l'apprentissage des mathématiques, d'une moins bonne perception de soi en mathématiques, d'une persévérance moindre et d'une plus grande anxiété vis-à-vis des mathématiques que les élèves dont les résultats scolaires sont similaires, mais qui fréquentent un établissement où les élèves sont moins performants.

Les enseignants et les parents peuvent aider tous les élèves à tirer pleinement parti de leur potentiel en attendant beaucoup d'eux, en les félicitant pour leurs résultats et leurs efforts, et en récompensant chaque élève qui atteint des objectifs spécifiques d'apprentissage. La Corée a, par exemple, réformé son système de notation pour que les évaluations ne soient plus utilisées pour établir un classement comparatif des élèves, mais servent à déterminer si chaque élève a atteint les normes du programme national élaboré dans chaque matière et, le cas échéant, dans quelle mesure².

Attentes des parents à l'égard de leur enfant

Les parents peuvent également aider leur enfant à atteindre des niveaux élevés d'engagement, de dynamisme et de motivation, et à avoir une bonne image d'eux-mêmes en mathématiques, en les amenant à s'engager dans le cadre familial, en leur donnant accès à des ressources pédagogiques et, surtout, en nourrissant des ambitions élevées quant à leur avenir. À niveau égal de performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit, les élèves dont les parents attendent qu'ils décrochent un diplôme universitaire sont plus persévérants et font état d'une plus grande efficacité perçue en mathématiques que les élèves qui sont issus du même milieu socio-économique, mais dont les parents n'attendent pas qu'ils décrochent un diplôme universitaire. Les parents qui ont de hautes ambitions pour leur enfant les motivent et les guident dans leur apprentissage ; ils créent ainsi un environnement qui encourage l'excellence académique et l'acquisition de compétences.

Les systèmes d'éducation peuvent également améliorer la motivation des élèves à l'idée d'apprendre en faisant en sorte que tous les élèves évoluent dans un environnement d'excellence. L'évaluation PISA révèle que, dans l'ensemble, lorsque les systèmes d'éducation répartissent les élèves entre différents établissements en fonction de leurs aptitudes, la motivation des élèves par rapport à l'apprentissage et leur performance en pâtissent. Ce n'est que lorsque les systèmes d'éducation défendent et diffusent la conviction selon laquelle les élèves peuvent tous atteindre des niveaux plus élevés de performance que le dynamisme et la motivation à l'idée d'apprendre gagnent les élèves.

L'IMPACT DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES

L'évaluation PISA 2012 a identifié deux groupes d'élèves qui s'exposent non seulement à un risque particulier d'être peu performants en mathématiques, mais qui se distinguent aussi par un degré peu élevé d'engagement à l'égard de l'école et par des dispositions négatives à l'égard des mathématiques : les filles et les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Les élèves défavorisés sont plus susceptibles que les élèves favorisés d'être peu engagés, de manquer de dynamisme et de motivation, et d'avoir une mauvaise image de soi. Les élèves défavorisés sont aussi plus susceptibles d'arriver en retard à l'école ou de sécher des cours ou des journées de classe, et moins susceptibles d'éprouver un fort sentiment d'appartenance et d'avoir des attitudes positives à l'égard de l'école. Dans les pays de l'OCDE, par exemple, 85 % des élèves favorisés se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école », mais 78 % seulement des élèves défavorisés en conviennent. Ces différences sont plus marquées dans certains pays. En Corée, en France et en Lituanie, par exemple, la différence de pourcentage entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation représente plus de 15 points de pourcentage.

Les différences de performance en mathématiques entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés expliquent une grande partie la variation de la propension des élèves à arriver en retard à l'école ou à estimer que l'école est une perte de temps. De fait, la comparaison des élèves à niveau égal de performance en mathématiques révèle peu de différences d'engagement, de dynamisme, de motivation et d'image de soi qui sont imputables au niveau socio-économique. Les résultats de l'évaluation PISA montrent que les élèves défavorisés peuvent réussir malgré leur niveau socio-économique s'ils sont engagés et motivés, et s'ils ont une haute opinion d'eux-mêmes et de leurs aptitudes. Dans les pays de l'OCDE, 31 % des élèves de condition modeste sont résilients, c'est-à-dire qu'ils déjouent les pronostics et obtiennent des résultats supérieurs à ceux que l'on attend d'eux. Une différence majeure qui distingue les élèves résilients des autres élèves défavorisés est qu'ils sont assidus à l'école et qu'ils ont des types de dispositions et de comportements à l'égard de l'école et de l'apprentissage comparables à ceux qui s'observent chez les élèves favorisés très performants.



Le fait que les élèves défavorisés tendent à être moins engagés à l'égard de l'école peut s'expliquer par le fait qu'ils disposent de moins de ressources à domicile dont ils pourraient tirer parti grâce à leur motivation à l'idée d'apprendre. Les élèves favorisés sont avantagés lorsqu'il s'agit de traduire leur motivation par des résultats scolaires plus élevés, car ils sont plus susceptibles d'accéder à des livres, de disposer d'un endroit calme pour étudier, de suivre des cours particuliers et de participer à des activités parascolaires, pour ne citer que quelques-uns de leurs avantages. Les parents des élèves favorisés sont aussi plus instruits et peuvent s'investir plus facilement avec leur enfant de façon à favoriser l'apprentissage, même inconsciemment.

Toutefois, il existe des stratégies éprouvées pour aider les élèves défavorisés à s'engager à l'école, notamment :

- En promouvant leur engagement à l'égard de l'école et au sein de leur établissement, leur dynamisme et leur image de soi. Les élèves défavorisés peuvent être plus susceptibles d'arriver en retard à l'école ou de sécher des cours ou des journées de classe, s'ils doivent donner un coup de main à la maison, voire travailler pour aider leur famille. Ils peuvent aussi manquer de motivation et de confiance en eux, car ils n'ont pas de modèles positifs dont ils peuvent s'inspirer. Ces élèves bénéficieraient dans une grande mesure de programmes d'incitation sous condition de ressources visant à promouvoir l'assiduité scolaire (politiques ciblées), mais également de la création, par les enseignants, d'une culture qui valorise l'effort, la persévérance et la motivation (politiques plus générales).
- En concevant des stratégies et des mécanismes de soutien ciblés pour faire en sorte que les élèves défavorisés puissent tirer pleinement parti de leur engagement, de leur dynamisme et de leur motivation. L'évaluation PISA montre que, contre toute attente, de nombreux élèves défavorisés sont désireux d'apprendre, mais que, souvent, ils ne disposent pas de tous les outils qui leur permettraient d'exploiter ces dispositions positives. L'établissement de partenariats solides entre les familles, les enseignants et les communautés locales est un moyen de faire en sorte que le désavantage socio-économique n'empêche pas ces élèves de s'épanouir.

Alors que la demande d'individus très compétents en mathématiques continue de croître en raison du développement des professions en rapport avec la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques, de nombreux pays font état de pénuries d'individus possédant les bases solides en mathématiques nécessaires à la poursuite d'une formation ou d'une carrière dans ces domaines. L'évaluation PISA révèle qu'il existe entre les filles et les garçons non seulement d'importants écarts de score en mathématiques, mais également des écarts de dynamisme, de motivation et d'image de soi, qui sont liés aux premiers. Les filles sont moins performantes que les garçons en mathématiques dans 38 des 65 pays et économies qui ont participé à l'évaluation PISA 2012 ; elles obtiennent, en moyenne, 11 points de moins que les garçons, dans les pays de l'OCDE. Cet écart moyen entre les filles et les garçons âgés de 15 ans occulte toutefois une variation nettement plus forte parmi les élèves les moins et les plus performants. Dans la plupart des pays, les filles les plus performantes sont devancées par les garçons les plus performants en mathématiques. Ces scores inférieurs, en particulier chez les élèves les plus performants, qui vont de pair avec des écarts d'image de soi en mathématiques entre les sexes, sont très préoccupants pour les responsables politiques.

Pour de nombreux élèves, l'anxiété et le manque de confiance en leurs propres capacités sont en corrélation étroite avec les mathématiques en elles-mêmes. Dans les pays de l'OCDE, par exemple, quelque 30 % des élèves se sont dits d'accord avec l'affirmation « Je me sens perdu quand j'essaie de résoudre un problème de mathématiques », 33 %, avec l'affirmation « Je suis très tendu quand j'ai un devoir de mathématiques à faire », et 43 %, avec l'affirmation « Je ne suis tout simplement pas bon en mathématiques ». En promouvant la maîtrise des mathématiques, les systèmes d'éducation peuvent aider les élèves à croire davantage en leurs capacités et à ressentir une anxiété moindre vis-à-vis des mathématiques. Il convient de souligner que de nombreux élèves, en particulier de sexe féminin, éprouvent de l'anxiété vis-à-vis des mathématiques et doutent de leurs propres aptitudes, quel que soit leur niveau de compétence dans cette matière. À niveau égal de performance, les filles sont, par exemple, plus susceptibles que les garçons de faire état d'une grande anxiété vis-à-vis des mathématiques, de douter de leurs aptitudes en mathématiques et de leur capacité à résoudre des problèmes spécifiques de mathématiques.

Les écarts de dynamisme, de motivation et d'image de soi qui s'observent entre les sexes sont particulièrement préoccupants, car, comme l'explique ce volume, ces facteurs sont essentiels pour amener les élèves à atteindre les niveaux les plus élevés. De plus, la relation entre le dynamisme, la motivation et l'image de soi des élèves et leur performance en mathématiques est particulièrement forte parmi les élèves très performants. Les filles ne parviendront pas à se hisser aux niveaux les plus élevés si elles ne s'en croient pas capables. En mathématiques, les scores moyens sont plus élevés chez les garçons, mais les écarts qui s'observent entre les filles et entre les garçons sont nettement plus importants que ceux qui s'observent entre les sexes. En outre, les écarts entre les sexes varient sensiblement entre les pays, ce qui donne à penser que les points forts et les points faibles des uns et des autres dans certaines matières ne sont pas innés, mais s'acquièrent, et qu'en outre, ils sont souvent renforcés par des valeurs sociales.



Il ressort des résultats qu'une partie substantielle des écarts de score en mathématiques entre les garçons et les filles s'explique par la variation de leur image de soi et de leur motivation par rapport à l'apprentissage des mathématiques. Si les différences de motivation et d'image de soi qui s'observent entre les sexes sont prises en considération, les scores des filles les plus performantes ne sont inférieurs à ceux des garçons les plus performants que dans un petit groupe de pays, et dans une mesure nettement plus faible. Cela ne signifie pas que les filles feraient jeu égal avec les garçons si leur motivation était plus grande et leur image de soi, plus positive. Cependant, comme les filles croient moins en leurs capacités, les systèmes d'éducation, les enseignants et les parents devraient tenter de trouver – ou de créer – des moyens plus efficaces d'amener les filles à ne pas douter de leurs capacités en mathématiques, tant dans le cadre scolaire que privé.

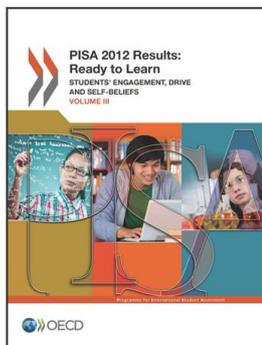
L'écart de score en mathématiques entre les sexes est resté stable dans la plupart des pays depuis 2003, tout comme l'écart d'image de soi entre les sexes. Mais il pourrait s'avérer plus difficile en soi de changer les dispositions des élèves que de leur offrir, par exemple, l'égalité d'accès à des établissements et des enseignants de grande qualité (deux des autres facteurs qui expliquent les piètres résultats des élèves défavorisés). Il est à noter que certains pays ont accompli des progrès significatifs en la matière au cours de ces dix dernières années. À court terme, il pourrait s'avérer utile pour changer les états d'esprit, de rendre les mathématiques plus intéressantes aux yeux des filles, d'identifier et de supprimer les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires, de promouvoir des modèles féminins et d'utiliser du matériel pédagogique qui soit plus attrayant pour les filles. À plus long terme, pour combler l'écart de performance en mathématiques entre les sexes, il faudra qu'ensemble, les parents, les enseignants et la société déploient des efforts concertés afin de rompre avec les stéréotypes au sujet des domaines dans lesquels garçons et filles excellent, de ce qu'ils aiment faire et de ce qu'ils se croient capables de faire.

Notes

1. Cela correspond au pourcentage d'élèves qui ont répondu « Toujours ou presque toujours » ou « Souvent » à des questions liées au professeur qui leur avait donné leur dernier cours de mathématiques.
2. En décembre 2011, le ministère coréen de l'Éducation, de la Science et de la Technologie a annoncé le lancement d'un plan d'action pour améliorer la gestion académique de l'enseignement secondaire en vue de répondre à la demande de profils créatifs dans une économie mondialisée basée sur le savoir. L'un des objectifs principaux du plan d'action est de réformer le système normatif d'évaluation et de notation en vigueur dans les établissements coréens. Cette réforme des pratiques et des systèmes coréens de notation est décrite dans l'encadré 2.1, dans *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions* (OCDE, 2012).

Référence

OCDE (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>.



Extrait de :

PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III) Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Dispositions des élèves à l'égard de l'apprentissage : conséquences pour l'action publique », dans *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III) : Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205345-13-fr>

Ce document, ainsi que les 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. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :

<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.