7

Établissements collaboratifs, élèves collaboratifs

Ce chapitre examine l'impact de relations positives parmi et entre les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement, les parents et la collectivité au sens large sur les compétences des élèves en résolution collaborative de problèmes et leurs attitudes à l'égard de la collaboration. Il tente ainsi de répondre à la question suivante : une bonne entente et une solide coopération de l'ensemble des acteurs scolaires en vue d'atteindre des objectifs communs aident-elles les élèves à développer leurs propres compétences en résolution collaborative de problèmes.

Note concernant les données d'Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

L'homme est un animal social – Aristote, La Politique

La collaboration et la coopération sont les meilleurs, sinon les seuls, moyens pour les organisations complexes de relever des défis complexes (Gajda et Koliba, 2007) et de devenir des organisations apprenantes (Kools et Stoll, 2016). Les avantages des comportements collaboratifs et coopératifs ont été largement documentés dans divers contextes sociaux, tels que les quartiers, les hôpitaux et les entreprises (Coleman, 1988 ; Gittell et al., 2000 ; Sampson et Groves, 1989), ainsi que dans l'éducation. Lorsque les élèves, les enseignants, les parents et le chef d'établissement se connaissent et se font mutuellement confiance, travaillent ensemble et mutualisent les informations, les idées et les objectifs, les élèves – en particulier ceux issus d'un milieu défavorisé – en sortent gagnants (Crosnoe, Johnson et Elder, 2004 ; Hughes et Kwok, 2007 ; Jennings et Greenberg, 2009). Les gains de performance en résolution de problèmes peuvent, en particulier, être encore plus importants. Plusieurs études constatent par exemple que les élèves collaborant en vue d'atteindre un objectif commun développent leurs compétences en résolution de problèmes, en particulier lorsqu'ils font équipe avec un enfant plus performant (Moshman et Geil, 1998 ; Samaha et De Lisi, 2000).

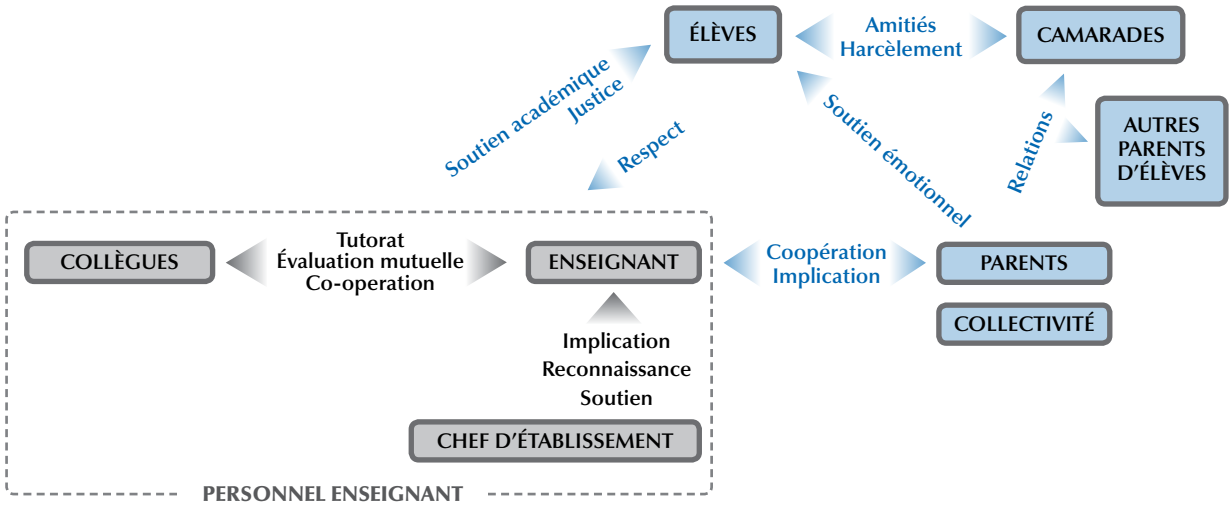
Ce chapitre examine la densité et la qualité des relations que les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement, les parents et la collectivité au sens large nouent au sein et autour des établissements d'enseignement secondaire, et la manière dont elles façonnent la performance des élèves en résolution collaborative de problèmes et leurs attitudes à l'égard de la collaboration. L'hypothèse est qu'une école socialement connectée, au sein de laquelle tous les acteurs se connaissent, se respectent et travaillent en collaboration pour atteindre des objectifs communs, peut aider les élèves à développer leurs compétences en résolution collaborative de problèmes et améliorer leurs attitudes à l'égard de la collaboration.

Que nous apprennent les résultats ?

- Parmi toutes les relations analysées, les plus prédictives de la performance en résolution collaborative de problèmes sont celles impliquant directement les élèves, et notamment celles qu'ils nouent avec leurs parents, leurs enseignants et les autres élèves.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score en résolution collaborative de problèmes des élèves déclarant ne pas être menacés par d'autres élèves est supérieur de 18 points à celui de leurs pairs disant l'être au moins quelques fois par an. De plus, le score des élèves augmente de 11 points pour chaque augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion de leurs camarades de classe déclarant ne pas être menacés par d'autres élèves.
- Dans les pays de l'OCDE ayant administré le questionnaire « Parents », ces derniers déclarent connaître, en moyenne, cinq camarades d'école de leur enfant et quatre parents de ces camarades d'écoles. Les élèves dont les parents disent connaître davantage de leurs camarades sont plus susceptibles d'être scolarisés dans des établissements favorisés sur le plan socio-économique et d'obtenir des scores plus élevés en résolution collaborative de problèmes.
- Les élèves obtiennent des scores plus élevés en résolution collaborative de problèmes lorsqu'eux-mêmes ou leurs camarades de classe déclarent être traités équitablement par leurs enseignants, même après contrôle de leur performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Les relations examinées dans ce chapitre sont synthétisées dans le graphique V.7.1. Elles sont classées en fonction des acteurs impliqués (par exemple, élève-élève, parent-enseignant, établissement-collectivité) et de la source d'information (élèves, chef d'établissement, enseignants et parents). La plupart des questions mesurent la nature ou la qualité des interactions (par exemple, « Le chef d'établissement traite le personnel enseignant en professionnels »), mais quelques-unes quantifient les relations (par exemple, « Combien de camarades d'école de votre enfant connaissez-vous par leur prénom ? »). Les quelques questions formulées par la négative (par exemple, « Des élèves m'ont menacé(e) ») ont été recodées de sorte que, tout au long du chapitre, les valeurs plus élevées soient toujours interprétées comme le signe de relations meilleures ou plus nombreuses.

Graphique V.7.1 ■ **Nombre et qualité des relations à l'école, tels que mesurés dans l'enquête PISA 2015**



RELATIONS ÉLÈVES-ÉLÈVES

Des relations constructives entre pairs sont essentielles pour une école saine et productive (Johnson, 1981). Les élèves qui se sentent en sécurité et appréciés par leurs condisciples peuvent plus facilement se concentrer sur l'apprentissage. Ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont plus motivés à l'école (Cohen et al., 2009 ; Sánchez, Colón et Esparza, 2005). Des relations solides et gratifiantes entre pairs sont particulièrement importantes pour les adolescents, qui passent relativement plus de temps avec leurs amis et moins de temps avec leurs parents que les élèves plus jeunes (McElhaney, Antonishak et Allen, 2008). Les relations que les élèves établissent avec leurs camarades de classe devraient revêtir un intérêt tout particulier pour le type de compétences interpersonnelles considérées dans l'évaluation de la résolution collaborative de problèmes. Les élèves isolés et victimes de harcèlement peuvent donc se trouver particulièrement désavantagés, dans la mesure où ils ont moins de possibilités de développer ces compétences collaboratives[1]. Différentes questions relatives aux amitiés, à l'isolement et au harcèlement, couvrant à la fois la quantité et la qualité des interactions élèves-élèves, sont examinées dans cette section.

L'enquête PISA interrogeait les élèves sur leur sentiment d'appartenance à l'école et leur expérience du harcèlement, et les chefs d'établissement sur les phénomènes entravant l'apprentissage des élèves (voir également OCDE, 2017). Certaines de ces questions ont été retenues pour déterminer le volume des interactions entre élèves (« Je me fais facilement des amis à l'école » ; « Je me sens seul à l'école ») et leur qualité (« Les autres élèves ont l'air de m'apprécier » ; « Des élèves se sont moqués de moi » ; « Des élèves m'ont menacé(e) » ; « Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e) » ; « [L'apprentissage est gêné par] les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves »).

Les élèves ont majoritairement une opinion positive de leurs relations avec leurs camarades de classe. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ quatre élèves sur cinq sont ainsi d'accord pour dire qu'ils semblent appréciés par leurs condisciples et se font facilement des amis à l'école ; une proportion légèrement plus importante d'élèves ne sont pas d'accord pour dire qu'ils se sentent seuls à l'école (graphique V.7.2). Une majorité encore plus grande d'élèves déclarent n'être jamais ou presque jamais menacés, frappés ou bousculés par d'autres élèves. Une majorité plus petite (seulement 70 %) des élèves disent toutefois que les autres élèves ne se sont jamais ou presque jamais moqués d'eux.

Pour nombre d'élèves, le tableau est moins idyllique que celui décrit ci-dessus. En Lituanie, à Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée « P-S-J-G [Chine] ») et en Thaïlande, par exemple, seuls six élèves sur dix sont d'accord pour dire que les autres élèves ont l'air de les apprécier, et à Hong-Kong (Chine), en Lettonie, à Macao (Chine), en Nouvelle-Zélande et à Singapour, plus de quatre élèves sur dix déclarent que d'autres élèves se sont moqués d'eux au moins quelques fois par an (graphique V.7.2).

Graphique V.7.2 ■ Relations élèves-élèves

Moins de la moitié des élèves | De 50 à 75 % des élèves | Plus de 75 % des élèves

	Pourcentage des élèves disant que :					
	Ils sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » qu'ils se font facilement des amis à l'école	Ils sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » que les autres élèves ont l'air de les apprécier	Ils ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » qu'ils se sentent seuls à l'école	Les autres élèves ne se sont « jamais » ou « presque jamais » moqués d'eux	Des élèves ne les ont « jamais » ou « presque jamais » menacés	Des élèves ne les ont « jamais » ou « presque jamais » frappés ou bousculés
Pays-Bas	85	92	92	81	95	94
Corée	79	82	92	81	97	98
Taipei chinois	85	72	88	83	96	98
France	86	90	91	69	92	91
Espagne	83	86	91	74	92	90
Portugal	78	88	89	80	88	93
Monténégro	83	80	86	83	87	93
Grèce	80	87	88	72	93	90
Irlande	81	91	88	71	89	90
Belgique	82	88	90	66	91	90
Hongrie	81	83	85	75	92	91
Croatie	84	82	88	76	89	89
Suisse	81	87	90	63	92	91
Islande	76	83	84	78	90	92
Allemagne	73	85	87	67	94	94
Norvège	80	83	86	75	89	87
Danemark	79	85	87	67	93	87
Luxembourg	76	81	85	73	91	91
Pérou	76	77	83	78	93	89
Finlande	80	82	88	69	89	86
Slovénie	77	78	85	73	92	87
États-Unis	79	89	82	69	85	89
Moyenne OCDE	**78**	**82**	**85**	**70**	**89**	**88**
Autriche	78	84	85	65	92	89
Brésil	74	81	80	75	89	92
Uruguay	73	86	79	72	90	90
Chili	73	76	83	71	90	90
République slovaque	77	77	81	72	88	88
Royaume-Uni	79	88	86	62	82	85
République tchèque	75	81	82	71	90	81
Canada	78	87	82	63	85	85
Suède	75	78	81	71	88	83
Estonie	76	76	85	62	90	86
Australie	79	88	84	61	80	84
Pologne	73	73	80	68	90	90
Japon	69	74	88	67	94	82
Singapour	80	81	82	57	87	85
Costa Rica	72	72	77	70	86	91
Nouvelle-Zélande	79	88	83	58	78	82
Russie	73	64	79	72	87	93
Émirats arabes unis	80	79	83	63	81	81
P-S-J-G (Chine)	78	60	79	69	90	89
Mexique	73	72	79	66	89	85
Qatar	78	83	80	64	80	79
Tunisie	83	80	85	66	73	76
Colombie	70	69	75	68	91	87
Hong Kong (Chine)	81	78	81	53	85	80
Thaïlande	83	62	82	62	81	85
Bulgarie	75	72	75	69	84	77
Macao (Chine)	76	66	80	55	83	88
Turquie	62	64	65	80	87	90
République dominicaine	66	66	69	71	82	91
Lituanie	64	63	69	74	86	87
Lettonie	76	68	83	59	81	74

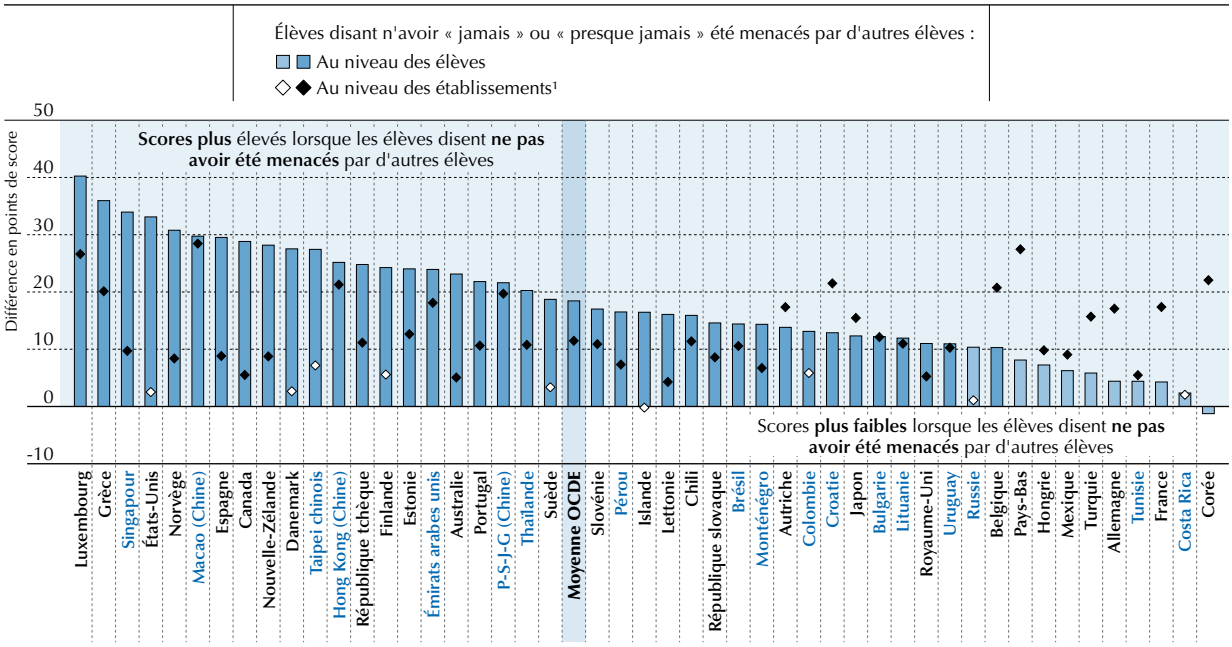
Note : Seuls les pays et économies disposant de données pour les six déclarations sont présentés.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves (moyenne des six déclarations).
Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616503

Dans l'ensemble, les élèves faisant part d'interactions plus positives avec leurs pairs obtiennent de meilleurs scores en résolution collaborative de problèmes (tableau V.7.3). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score en résolution collaborative de problèmes est supérieur de 18 points chez les élèves indiquant n'être jamais ou presque jamais menacés, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements (graphique V.7.3), et de 14 points chez les élèves déclarant n'être jamais ou presque jamais frappés ou bousculés par d'autres élèves. En outre, ces relations s'observent dans la quasi-totalité des systèmes d'éducation.

Graphique V.7.3 ■ **Élèves menacés par d'autres élèves et performance en résolution collaborative de problèmes**

Différence de score après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements



1. Fait référence au changement de score en résolution collaborative de problèmes résultant d'une augmentation de 10 points de pourcentage du nombre de camarades de classe ayant déclaré ce qui précède.

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

Le profil socio-économique est donné par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en résolution collaborative de problèmes résultant du fait que les élèves disent n'avoir « jamais » ou « presque jamais » été menacés par d'autres élèves.

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616522

Au niveau des établissements, des interactions plus positives entre les élèves sont toujours associées à une meilleure performance des élèves, y compris celles présentant une association négative avec la performance en résolution collaborative de problèmes au niveau élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score des élèves augmente par exemple de 11 points en résolution collaborative de problèmes pour chaque augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion de leurs camarades de classe déclarant n'avoir jamais ou presque jamais été menacés, frappés ou bousculés par d'autres élèves (graphique V.7.3 et tableau V.7.3).

Après contrôle de la performance des élèves en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques – en d'autre termes, parmi les élèves affichant des performances similaires dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA –, les scores en résolution collaborative de problèmes sont plus élevés lorsque les élèves, ou un plus grand nombre de leurs camarades de classe, déclarent n'être jamais ou presque jamais menacés, frappés ou bousculés par d'autres (tableau V.7.4)[2]. En Espagne et en République tchèque, par exemple, le score en résolution collaborative de problèmes des élèves déclarant ne pas être menacés par d'autres élèves est supérieur de plus de 14 points à celui que laisserait escompter leur performance dans d'autres matières. Les élèves obtiennent également de meilleurs scores lorsqu'un plus grand nombre de leurs camarades de classe déclarent que les autres élèves ont l'air de les apprécier, qu'ils ne se sentent pas seuls à l'école, ou que d'autres élèves ne se moquent jamais ou presque jamais d'eux.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves valorisent davantage le relationnel et le travail en groupe lorsqu'ils font part d'interactions plus positives entre pairs ; ils valorisent davantage le relationnel, mais pas nécessairement le travail en groupe, lorsque leurs camarades font aussi part de relations plus positives entre pairs. Cette relation positive s'observe également dans de nombreux autres pays et économies. Au Japon, par exemple, les élèves étant d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les autres élèves ont l'air de les apprécier affichent un indice de valorisation du relationnel supérieur de 0.43 unité à celui de leurs pairs qui ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec cette affirmation. Au Japon, l'indice de valorisation du travail en groupe des élèves indiquant se faire facilement des amis à l'école est supérieur de 0.55 unité à celui de leurs pairs déclarant le contraire (tableau V.7.5).

RELATIONS ENSEIGNANTS-ENSEIGNANTS

Les enseignants constituent une communauté d'apprentissage professionnel lorsqu'ils établissent un dialogue de réflexion, se font réciproquement des commentaires sur les pratiques et les activités pédagogiques, et travaillent ensemble à améliorer l'environnement d'apprentissage à l'école et les résultats des élèves (Gajda et Koliba, 2007 ; Lomos, Hofman et Bosker, 2011). Même si traditionnellement, les enseignants travaillent seuls (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007), plusieurs études suggèrent que leur efficacité et les résultats des élèves peuvent s'améliorer lorsqu'ils coopèrent en mettant l'accent sur l'amélioration de l'établissement (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007 ; Lomos, Hofman et Bosker, 2011 ; Pil et Leana, 2009 ; Wahlstrom et Louis, 2008) et enseignent dans une démarche collaborative (Ronfeldt et al., 2015). Il serait intéressant de déterminer si une coopération plus fréquente entre les enseignants pourrait être profitable aux compétences collaboratives des élèves.

L'enquête PISA 2015 demandait aux enseignants des 19 systèmes d'éducation ayant administré le questionnaire « Enseignants » à quelle fréquence (« Jamais », « Pas plus de 1 fois par an », « Entre 2 et 4 fois par an », « Entre 5 et 10 fois par an », « Entre 1 et 3 fois par mois » ou « Au moins 1 fois par semaine ») ils se livraient aux activités suivantes : « Faire cours en équipe dans la même classe » ; « Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter » ; « Échanger du matériel pédagogique avec mes collègues » ; « Discuter des progrès faits par certains élèves » ; « Collaborer avec d'autres enseignants de mon établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves » ; et « Participer à des activités de formation professionnelle en groupe ». L'enquête PISA demandait également aux chefs d'établissement s'il existait un tutorat des enseignants dans leur établissement, si l'évaluation mutuelle entre collègues était utilisée pour contrôler les pratiques des enseignants, et si les enseignants de l'établissement coopéraient en échangeant des idées ou du matériel sur certains modules de cours ou certaines leçons en particulier.

D'après les chefs d'établissement, le tutorat des enseignants et l'évaluation mutuelle entre collègues existent en tant que mécanisme d'assurance qualité dans la plupart des établissements participant à l'enquête PISA (tableau V.7.6). Dans quatre pays seulement, à savoir en Allemagne, en Espagne, en Islande et en Italie, plus d'un élève sur deux fréquente un établissement dépourvu de dispositif de tutorat des enseignants, d'après les chefs d'établissement. Dans huit pays seulement (Allemagne, Bulgarie, Espagne, Finlande, Grèce, Irlande, Islande et Luxembourg), plus d'un élève sur deux fréquente un établissement où l'évaluation mutuelle entre collègues n'est pas utilisée pour contrôler les pratiques des enseignants. L'échange d'idées ou de matériel entre les enseignants est encore plus fréquent. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 96 % des élèves sont scolarisés dans des établissements où de tels échanges ont lieu, d'après les chefs d'établissement.

D'après les déclarations des enseignants eux-mêmes, la coopération entre enseignants varie considérablement selon les types d'activités et les systèmes d'éducation (graphique V.7.4). Ainsi, alors que près de la moitié des élèves fréquentent un établissement où les enseignants déclarent n'avoir jamais observé les cours des autres enseignants ni fourni de commentaires, deux tiers des élèves sont scolarisés dans un établissement où les enseignants échangent du matériel pédagogique, et les trois quarts fréquentent des établissements où les enseignants discutent au moins cinq fois par an des progrès réalisés par certains élèves. Parmi les pays et économies ayant administré le questionnaire « Enseignants », c'est en Australie et à P-S-J-G (Chine) que les enseignants déclarent coopérer le plus fréquemment, tandis que c'est en Colombie et en Corée qu'ils indiquent le faire le moins fréquemment.

La plupart des questions sur la coopération entre enseignants analysées dans ce chapitre ne sont pas liées à la performance des élèves en résolution collaborative de problèmes, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements (tableau V.7.8). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, aucun des indicateurs de la coopération entre enseignants n'est associé à la performance en résolution collaborative de problèmes, après contrôle de la performance des élèves dans les principaux domaines d'évaluation PISA (tableau V.7.9). Ce constat semble indiquer qu'il n'existe aucune association spécifique entre la coopération entre enseignants, telle que notifiée par les chefs d'établissement et les enseignants eux-mêmes, et le développement des compétences collaboratives des élèves.

Graphique V.7.4 ■ **Relations enseignants-enseignants**

Moins de la moitié des élèves
De 50 à 75 % des élèves
Plus de 75 % des élèves

	Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent :					
	Donner cours en équipe dans la même classe au moins une fois par an	Observer le travail en classe d'autres enseignants et le commenter au moins une fois par an	Échanger du matériel pédagogique avec des collègues au moins cinq fois par an	Discuter des progrès réalisés par certains élèves au moins cinq fois par an	Collaborer avec d'autres enseignants de leur établissement afin d'appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves au moins cinq fois par an	Participer à des activités de formation professionnelle en groupe au moins cinq fois par an
Australie	70	81	90	92	80	70
P-S-J-G (Chine)	95	98	79	75	69	66
Émirats arabes unis	68	91	77	79	73	65
États-Unis	45	64	75	82	69	65
République tchèque	98	72	62	84	60	24
République dominicaine	38	48	61	92	78	61
Allemagne	62	56	81	90	55	15
Hong Kong (Chine)	73	95	59	58	49	23
Moyenne OCDE	**61**	**55**	**66**	**76**	**58**	**38**
Portugal	54	32	76	82	70	36
Brésil	62	36	57	75	60	52
Espagne	40	24	64	94	71	45
Macao (Chine)	56	95	69	35	50	32
Pérou	39	47	49	74	46	57
Taipei chinois	59	94	37	40	37	34
Chili	58	35	55	59	49	41
Italie	60	35	54	75	49	24
Colombie	44	36	52	62	49	50
Corée	64	95	41	24	25	23

Note : Seuls les pays ayant administré le questionnaire destiné aux enseignants apparaissent dans le tableau..
Les pays et économies sont présentés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves (moyenne des six déclarations).
Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616541

De même, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la plupart des questions sur la coopération entre enseignants ne présentent aucune relation significative avec les attitudes des élèves à l'égard de la collaboration (tableau V.7.10). Toutes les relations significatives observées sont tempérées par le fait que leur direction diffère d'un pays à l'autre.

RELATIONS SOCIALES DES PARENTS

Les relations que les parents établissent avec les élèves, le personnel de l'établissement et les autres parents constituent un élément essentiel d'une école collaborative. Même lorsque les parents s'impliquent dans le cadre scolaire pour soutenir leur enfant dans son parcours scolaire, ils peuvent aussi contribuer indirectement au bien commun de l'établissement – en renforçant les normes de comportement à l'école, en diffusant des informations importantes, en instaurant un climat de confiance et/ou en créant un lien entre l'école et la collectivité au sens large. L'établissement de relations solides entre parents et enseignants est certainement important pour le comportement des élèves (Avvisati et al., 2014), mais les relations que les parents nouent avec les camarades de leurs enfants et leurs parents peuvent jouer un rôle encore plus essentiel. Lorsque les parents se connaissent les uns les autres – un état souvent appelé proximité intergénérationnelle (Coleman, 1988) –, ils peuvent développer des normes cohérentes et guider plus facilement le comportement de leurs enfants.

L'enquête PISA demandait aux parents des 16 pays et économies ayant choisi d'administrer le questionnaire « Parents » combien de camarades d'école de leur enfant ils connaissaient par leur prénom, combien de parents de camarades d'école de leur enfant ils connaissaient, et combien de membres du personnel de l'établissement ils se sentiraient à l'aise

de contacter s'ils avaient une question à propos de leur enfant. En moyenne, dans les systèmes d'éducation de l'OCDE ayant administré le questionnaire « Parents », ces derniers déclarent qu'ils se sentiraient à l'aise de contacter environ trois des enseignants de leur enfant et qu'ils connaissent environ cinq camarades d'école de leur enfant et quatre parents de ces camarades (graphique V.7.5). Il existe d'importantes variations entre les pays/économies. C'est en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne et en Irlande que les parents semblent socialiser le plus, et en Corée, en France, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine) qu'ils le font le moins.

Graphique V.7.5 ■ **Relations sociales des parents**

Moins de 4 relations
De 4 à 5 relations
Plus de 5 relations

	Nombre de relations sociales déclarées par les parents[1]		
	Combien de parents de camarades d'école de votre enfant connaissez-vous ?	Combien de camarades d'école de votre enfant connaissez-vous par leur prénom ?	Combien de membres du personnel de l'établissement vous sentiriez-vous à l'aise de contacter si vous aviez une question à propos de votre enfant ?
Espagne	5.6	6.2	4.3
Irlande	5.1	6.0	4.6
Écosse (Royaume-Uni)	4.8	6.0	4.4
République dominicaine	4.8	5.0	4.2
Allemagne	4.8	5.7	3.4
Italie	3.7	5.1	4.5
Moyenne OCDE	**4.0**	**5.2**	**3.3**
Chili	4.2	4.7	3.4
Portugal	4.5	5.3	2.3
Mexique	4.0	4.4	3.0
Croatie	3.6	4.9	3.0
Belgique (Fl.)	3.0	5.0	3.0
Luxembourg	3.1	4.7	3.0
France	2.8	4.5	2.5
Corée	3.1	4.5	1.1
Hong Kong (Chine)	1.9	3.4	2.2
Macao (Chine)	2.2	3.3	1.7

1. Les parents ayant répondu « 6 ou plus » ont reçu la valeur « 7 ».
Note : Seuls les pays ayant administré le questionnaire destiné aux parents sont présentés.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre de relations (moyenne des trois questions).
Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.11.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616560

Dans la plupart des pays ayant administré le questionnaire « Parents », ceux dont les enfants fréquentent des établissements favorisés sur le plan socio-économique socialisent davantage que ceux dont les enfants fréquentent des établissements défavorisés (graphique V.7.6). Ainsi, en Allemagne, au Chili, en Communauté flamande (Belgique), en Corée, en Italie, au Luxembourg et à Macao (Chine), les parents d'élèves fréquentant des établissements favorisés connaissent en moyenne au moins un parent de camarades d'école de leur enfant de plus que les parents d'enfants fréquentant des établissements défavorisés. En Allemagne, au Chili et au Luxembourg, le parent type d'un élève fréquentant un établissement favorisé déclare qu'il serait à l'aise de contacter au moins un enseignant de plus que le parent type d'un élève fréquentant un établissement défavorisé. Toutefois, au Mexique et, dans une moindre mesure, au Portugal et en République dominicaine, les parents des élèves fréquentant des établissements favorisés socialisent moins que ceux des enfants fréquentant des établissements défavorisés.

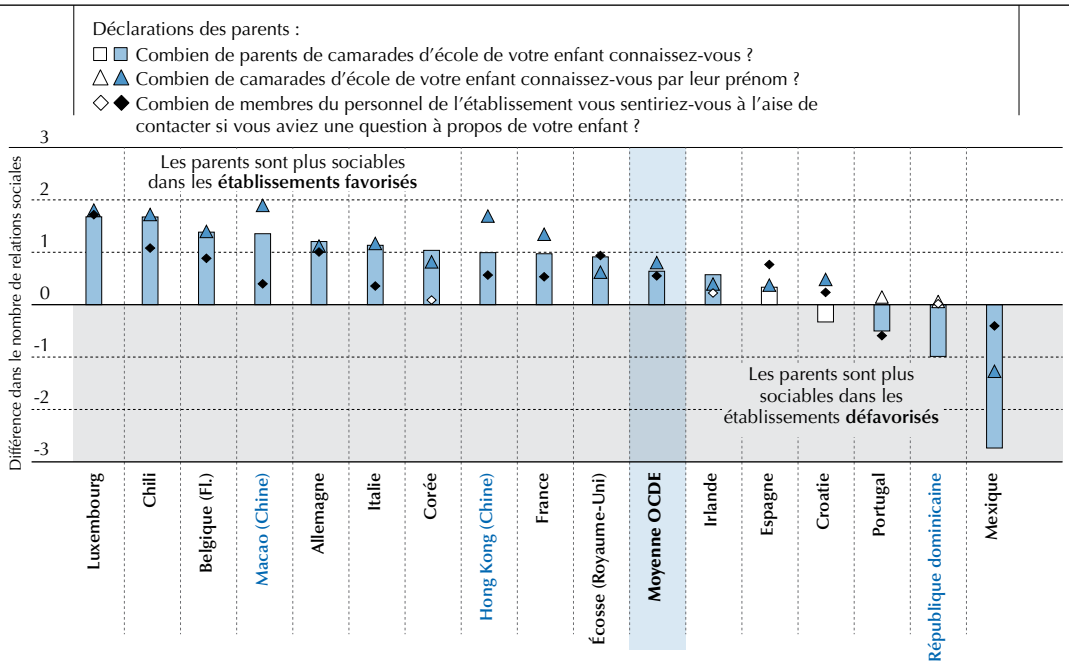
En moyenne, dans les pays de l'OCDE ayant administré le questionnaire « Parents », les élèves obtiennent de meilleurs scores en résolution collaborative de problèmes, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements, lorsque leurs parents socialisent davantage avec leurs camarades de classe et les parents de ceux-ci, et qu'ils se sentent à l'aise de contacter plus de membres du personnel de l'établissement de leur enfant (tableau V.7.13). Au Portugal, par exemple, le score des élèves augmente de 4 points pour chaque parent supplémentaire de leurs camarades d'école avec lequel leurs parents interagissent, et de 5 points pour chaque camarade supplémentaire dont leurs parents connaissent le prénom. Le fait de connaître plus de camarades d'école de leurs enfants peut ne pas seulement bénéficier à ceux-ci, mais aussi à leurs camarades. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score des élèves en résolution

collaborative de problèmes augmente de 6 points lorsque les parents de leurs camarades de classe connaissent chacun un autre de leurs camarades. Même après contrôle de la performance des élèves en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, le nombre de camarades d'école que les parents connaissent par leur prénom reste positivement associé à la performance des élèves en résolution collaborative de problèmes (tableau V.7.14).

Les élèves dont les parents socialisent davantage valorisent plus le relationnel et le travail en groupe que ceux dont les parents socialisent moins. Toutefois, lorsque les parents de leurs camarades d'école socialisent, les élèves semblent valoriser le relationnel davantage, mais moins le travail en groupe (tableau V.7.15). Toutes ces différences d'indices sont néanmoins de faible ampleur.

Graphique V.7.6 ■ **Différences de nombre de relations sociales des parents, selon le profil socio-économique des établissements**

Différence entre les établissements des quartiles supérieur et inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)



Notes : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir annexe A3).
Seuls les pays ayant administré le questionnaire destiné aux parents sont présentés.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de nombre de parents de camarades d'école de leur enfant qu'ils connaissent.
Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.12.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616579

RELATIONS ÉLÈVES-ENSEIGNANTS

Étant donné le temps que les élèves et les enseignants passent ensemble, des relations positives et constructives sont essentielles entre eux pour la réussite scolaire, le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves (Anderman, 2003 ; Chiu et al., 2016 ; Hattie, 2008 ; OCDE, 2017). Lorsque les enseignants s'intéressent aux élèves et leur apportent l'aide dont ils ont besoin, ceux-ci se sentent plus en sécurité, compétents, engagés et liés à l'école (Ricard et Pelletier, 2016 ; Skinner, Pitzer et Steele, 2016), et leurs résultats scolaires peuvent nettement s'améliorer (Furrer et Skinner, 2003). En revanche, des relations élèves-enseignants caractérisées par la méfiance, l'injustice et le manque de respect sont annonciatrices de désengagement, de comportements non coopératifs et d'échec scolaire (Hamre et Pianta, 2006 ; OCDE, 2017). Les enseignants étant en mesure d'atténuer les mauvaises expériences vécues par leurs élèves dans d'autres domaines, des relations constructives entre élèves et enseignants sont particulièrement importantes pour les élèves à risque (Battistich et al., 1997 ; Crosnoe, Johnson et Elder, 2004 ; Gamoran, 1993 ; Mitchell-Copeland, Denham et DeMulder, 1997).

L'enquête PISA 2015 demandait aux élèves d'indiquer si leur professeur de sciences leur apportait une aide supplémentaire lorsqu'ils en avaient besoin ou continuait à expliquer jusqu'à ce qu'ils aient compris (perception du soutien apporté par les enseignants) ; si leurs professeurs les punissaient plus durement que les autres élèves ou leur disaient quelque chose d'insultant devant d'autres personnes (perception de l'injustice des enseignants) ; si les élèves écoutaient ce que dit l'enseignant et si les professeurs devaient attendre un long moment avant que les élèves se calment (perception du climat de discipline). En outre, les chefs d'établissement devaient indiquer s'ils estimaient que dans leur école, l'apprentissage était entravé par le manque de respect des élèves envers les enseignants ou une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves.

C'est en Corée, au Costa Rica, au Japon, au Mexique et en République dominicaine que les élèves font dans l'ensemble part des relations les plus positives avec leurs enseignants (graphique V.7.7). Ainsi, en République dominicaine, environ six élèves sur dix indiquent qu'à chaque cours, leurs enseignants apportent une aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin ou continuent à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris, contre environ quatre élèves sur dix, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Au Japon, 83 % des élèves déclarent que les enseignants ne les punissent jamais ou presque jamais plus durement que les autres élèves (contre une moyenne de 69 % dans les pays de l'OCDE) et 64 %, que les enseignants ne doivent jamais ou presque jamais attendre un long moment avant que les élèves se calment (contre une moyenne de 27 % dans les pays de l'OCDE.

À l'autre extrémité du spectre, ce sont les élèves de nombreux pays européens, notamment d'Estonie, de Hongrie, de Lettonie, des Pays-Bas et de République tchèque, qui font part des relations les moins positives avec leurs enseignants. Dans ces cinq pays, les élèves perçoivent moins de soutien des enseignants, une plus grande injustice de leur part et un climat de discipline moins positif que leurs pairs des autres pays de l'OCDE.

D'après les chefs d'établissement des Émirats arabes unis, du Pérou et du Qatar, le manque de respect des élèves envers les enseignants n'est pas une question particulièrement préoccupante. Dans ces pays, au moins quatre élèves sur dix fréquentent des établissements dont le directeur déclare que l'apprentissage n'est pas du tout entravé par le manque de respect des élèves envers les enseignants (tableau V.7.16). En revanche, dans des pays européens tels que la Belgique, la Croatie, la Finlande, le Luxembourg, la Norvège et les Pays-Bas, moins de 10 % des élèves sont scolarisés dans des établissements où, selon le directeur, le manque de respect des élèves ne nuit en rien à l'apprentissage. Pour les chefs d'établissement de Bulgarie, de Pologne et de Suède, la sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves n'entrave pas l'apprentissage de ces derniers, alors qu'en Belgique, au Costa Rica, au Japon, au Mexique et aux Pays-Bas, plus de sept élèves sur huit sont scolarisés dans un établissement dont le directeur se dit au moins préoccupé par ce type de comportement.

Dans les systèmes d'éducation très performants d'Asie de l'Est, notamment à P-S-J-G (Chine), au Japon, en Corée, au Taipei chinois et à Singapour, ainsi qu'en Australie et au Danemark, les élèves des établissements favorisés sont plus susceptibles que ceux des établissements défavorisés d'indiquer que leurs enseignants apportent une aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin. C'est dans les déclarations des chefs d'établissement sur la mesure dans laquelle l'apprentissage est entravé par le manque de respect des élèves envers les enseignants que l'on observe la différence la plus marquée entre établissements favorisés et défavorisés. Cet aspect semble plus problématique dans les établissements défavorisés que favorisés, en particulier au Chili et en Uruguay (tableau V.7.17).

Indépendamment de ce qu'elles dénotent réellement, les perceptions qu'ont les élèves de l'injustice des enseignants comptent parmi les meilleurs facteurs prédictifs des compétences des élèves en résolution collaborative de problèmes, telles qu'évaluées dans l'enquête PISA 2015. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score en résolution collaborative de problèmes des élèves indiquant que leurs enseignants leur disent, au moins quelques fois par an, quelque chose d'insultant devant d'autres personnes est ainsi inférieur de 23 points à celui de leurs pairs déclarant n'avoir jamais ou presque jamais été exposés à ce type de comportement au cours des 12 derniers mois. De même, les élèves déclarant que leurs enseignants les punissent plus durement que les autres élèves obtiennent 25 points de score de moins en résolution collaborative de problèmes (tableau V.7.18).

Les élèves obtiennent de meilleurs scores non seulement lorsqu'ils déclarent être traités équitablement par leurs enseignants, mais aussi lorsque leurs camarades de classe se disent également dans ce cas. Le score des élèves en résolution collaborative de problèmes augmente par exemple de 7 points pour chaque augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion de leurs camarades déclarant que les enseignants ne leur disent jamais ou presque jamais quelque chose d'insultant devant les autres, et de 6 points pour chaque augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion de leurs camarades déclarant que les enseignants ne les punissent jamais, ou presque jamais, plus durement que les autres élèves.

Graphique V.7.7 ■ Relations élèves-enseignants

Moins de la moitié des élèves | De 50 à 75 % des élèves | Plus de 75 % des élèves

	Pourcentage des élèves ayant déclaré que :					
	À « chaque cours », le professeur apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin	À « chaque cours », le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris	Les professeurs ne les punissent « jamais » ou « presque jamais » plus durement que les autres élèves	Les professeurs ne leur disent « jamais » ou « presque jamais » quelque chose d'insultant devant d'autres personnes	Les élèves n'écoutent « jamais » ou « presque jamais » ce que dit le professeur	Le professeur ne doit « jamais » ou « presque jamais » attendre un long moment avant que les élèves se calment
Japon	35	31	83	89	49	64
République dominicaine	58	63	84	77	22	34
Mexique	55	54	83	88	16	36
Costa Rica	53	55	65	91	22	36
Corée	29	29	81	86	48	47
États-Unis	55	48	74	74	27	37
P-S-J-G (Chine)	46	36	67	87	25	39
Thaïlande	49	51	68	70	29	32
Islande	46	52	75	79	24	23
Russie	46	44	71	73	24	38
Pérou	47	47	56	89	18	39
Portugal	55	57	55	82	19	27
Uruguay	43	49	78	91	16	18
Colombie	43	48	74	75	18	32
Taipei chinois	41	32	83	91	19	26
Monténégro	41	40	76	81	15	36
Brésil	47	55	70	79	16	21
Chili	47	48	67	90	15	18
Suède	40	42	75	79	20	26
Singapour	48	44	69	72	23	25
Émirats arabes unis	49	54	60	63	24	28
Hong Kong (Chine)	30	29	70	79	25	39
Norvège	36	39	68	73	27	29
Irlande	42	44	63	69	17	33
Danemark	37	39	71	70	17	33
Espagne	38	42	74	80	14	21
Moyenne OCDE	**40**	**38**	**69**	**75**	**18**	**27**
Suisse	37	34	63	79	22	31
Qatar	49	50	60	62	19	23
Turquie	41	44	68	71	18	22
Grèce	40	38	77	75	10	23
Autriche	31	30	58	77	33	33
Lituanie	44	41	61	68	17	29
Nouvelle-Zélande	50	43	62	64	17	23
Australie	49	44	64	68	14	21
Bulgarie	39	46	67	70	12	24
Royaume-Uni	50	44	59	63	17	22
Tunisie	37	43	69	68	14	24
France	35	36	72	77	12	21
Finlande	48	36	64	74	12	20
Belgique	37	35	66	74	17	22
Luxembourg	33	34	63	76	17	27
Allemagne	33	30	59	84	15	24
République slovaque	33	28	73	75	11	24
Macao (Chine)	30	29	65	77	11	31
Slovénie	30	22	74	76	13	27
Pologne	34	33	66	74	11	23
Croatie	31	25	73	78	8	25
Pays-Bas	27	23	71	84	18	14
Estonie	41	32	69	62	10	24
République tchèque	41	24	77	65	9	21
Lettonie	39	33	68	60	9	19
Hongrie	32	28	63	66	13	21

Note : Seuls les pays et économies disposant de données pour les six déclarations sont présentés.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves (moyenne des six déclarations).

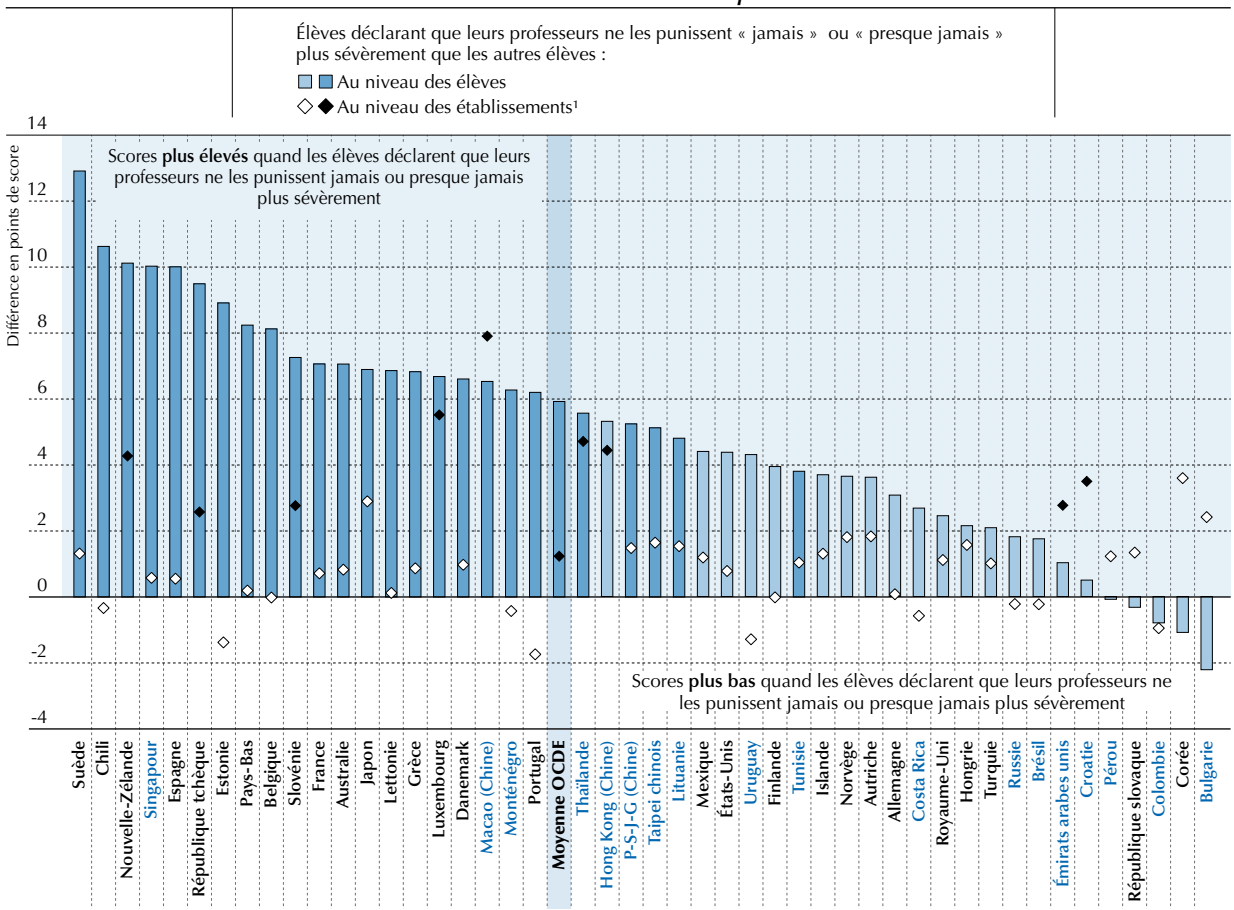
Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616598

Lorsque les élèves ou leurs camarades de classe pensent avoir été traités injustement, leur performance relative en résolution collaborative de problèmes est significativement plus faible. À titre d'exemple, dans 25 systèmes d'éducation sur 47, les élèves déclarant que leurs enseignants ne les punissent jamais ou presque jamais plus durement que les autres élèves obtiennent de meilleurs scores en résolution collaborative de problèmes, après contrôle de leur performance dans les principaux domaines d'évaluation PISA, que ceux indiquant s'être trouvés dans cette situation au moins quelques fois par an (graphique V.7.8). Les élèves obtiennent également des scores plus faibles en résolution collaborative de problèmes, après contrôle de leur performance dans les principaux domaines d'évaluation PISA, lorsque leurs camarades d'école sont plus nombreux à déclarer que les élèves n'écoutent pas le professeur ou prennent beaucoup de temps pour se calmer.

Graphique V.7.8 ■ **Discipline des enseignants et performance relative en résolution collaborative de problèmes**

Changement dans le score après la prise en compte de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques



1. Fait référence au changement de score en résolution collaborative de problèmes résultant d'une augmentation de 10 points de pourcentage du nombre de camarades de classe ayant déclaré ce qui précède.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des différences en points de score associées aux élèves déclarant que leurs professeurs ne les punissent jamais ou presque jamais plus sévèrement que les autres élèves.

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.19.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616617

La plupart des autres associations entre la qualité des relations élèves-enseignants (soutien de la part des enseignants et climat de discipline) et les scores en résolution collaborative de problèmes disparaissent après contrôle de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques (tableau V.7.19). Ce constat semble indiquer que la qualité des relations élèves-enseignants revêt autant d'importance pour apprendre à résoudre des problèmes de manière collaborative que pour acquérir des connaissances et des compétences en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Les perceptions qu'ont les élèves du soutien de la part des enseignants, de l'injustice dont ces derniers peuvent faire preuve et du climat de discipline sont autant de facteurs prédictifs probants de la valeur que les élèves accordent au relationnel. Dans tous les pays/économies, les élèves indiquant que les enseignants apportent une aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin ou continuent à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris valorisent davantage le relationnel que les autres élèves (tableau V.7.20). Il existe des relations plus limitées, mais généralement positives, entre les relations élèves-enseignants et l'indice de valorisation du travail en groupe[3].

RELATIONS ÉLÈVES-PARENTS

Les parents peuvent jouer un rôle essentiel dans l'épanouissement social et scolaire de leur enfant (Hattie, 2008). Plusieurs études indiquent que les élèves obtiennent de meilleurs résultats à l'école lorsque leurs parents s'impliquent davantage dans leur vie sociale, affective et scolaire (Epstein, 2001 ; Hill et Tyson, 2009), mais soulignent également que les avantages dépendent largement de la qualité de ces relations élèves-parents (Borgonovi et Montt, 2012 ; Desforges et Abouchaar, 2003 ; Ho et Willms, 1996). Les parents peuvent soutenir les élèves dans leur apprentissage, développer leur aptitude à planifier et à suivre le processus d'apprentissage, les conseiller sur la manière d'évoluer au sein du système éducatif, et développer leur confiance en eux et leur motivation intrinsèque à apprendre (Fan et Williams, 2010 ; Pomerantz, Moorman et Litwack, 2007). Les parents peuvent toutefois aussi entraver l'épanouissement social et scolaire de leur enfant lorsqu'ils ont et partagent des idées négatives sur le potentiel de réussite de leur enfant (Pomerantz, Moorman et Litwack, 2007).

L'enquête PISA 2015 interrogeait les élèves et les parents sur la solidité et la qualité de leurs interactions. Les élèves devaient indiquer s'ils avaient parlé avec leurs parents avant et après l'école le dernier jour de classe avant l'évaluation, et les parents, s'ils passaient du temps simplement à parler avec leurs enfants ou prenaient le repas principal à table avec eux. Il était également demandé aux élèves comme aux parents d'indiquer s'ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes concernant le soutien émotionnel de la part des parents : « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires/Je me suis intéressé(e) aux activités scolaires de mon enfant » ; « Mes parents encouragent mes efforts et ma réussite scolaires/J'ai encouragé mon enfant dans ses efforts et sa réussite scolaire » ; « Mes parents me soutiennent quand je rencontre des difficultés à l'école/J'ai soutenu mon enfant quand il a rencontré des difficultés à l'école » ; et « Mes parents m'encouragent à avoir confiance en moi/J'ai encouragé mon enfant à avoir confiance en lui ».

Dans chaque pays/économie participant à l'enquête PISA, à l'exception du Taipei chinois, au moins sept élèves sur dix déclarent avoir parlé avec leurs parents avant et après l'école. Au Taipei chinois, près d'un élève sur deux déclare n'avoir pas parlé avec ses parents avant d'aller à l'école (graphique V.7.9). Dans les pays de l'OCDE ayant administré le questionnaire « Parents », 83 % de ceux-ci déclarent prendre, chaque jour ou presque, le repas principal à table avec leur enfant, et 73 %, passer du temps simplement à parler avec lui (tableau V.7.21)[4]. Au Chili, en Corée, en Écosse (Royaume-Uni) et en République dominicaine, seuls environ sept parents sur dix prennent le repas principal avec leur enfant, tandis qu'au Chili, à Macao (Chine) et au Mexique, moins d'un parent sur deux passe du temps simplement à parler avec son enfant.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ un élève sur deux et trois parents sur quatre se disent tout à fait d'accord avec les quatre affirmations relatives au soutien émotionnel que les parents apportent à leur enfant. En Autriche, au Costa Rica, en Irlande et en Suisse, au moins six élèves sur dix sont dans ce cas. Dans l'ensemble, les systèmes d'éducation où les élèves font part des relations élèves-parents les plus positives sont l'Autriche, le Costa Rica, l'Islande, le Portugal et la Suisse. C'est à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine), à P-S-J-G (Chine), en Pologne et au Taipei chinois que les élèves font part des relations les moins positives (graphique V.7.9).

Dans la majorité des systèmes d'éducation participant à l'enquête PISA, d'après les déclarations des élèves comme des parents, les relations élèves-parents sont plus positives parmi les élèves des établissements favorisés sur le plan socio-économique que parmi ceux des établissements défavorisés (tableau V.7.22). La proportion d'élèves déclarant que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires est par exemple supérieure de 11 points de pourcentage parmi les élèves des établissements favorisés à celle observée parmi les élèves des établissements défavorisés. Les différences dans la façon dont les élèves de ces deux groupes d'établissements perçoivent la qualité des relations élèves-parents sont particulièrement marquées – en faveur des établissements favorisés – en Corée, en Hongrie, en République slovaque, à Singapour et en Turquie. En revanche, elles sont particulièrement faibles en Colombie, au Costa Rica, en Fédération de Russie (ci-après dénommée « Russie »), en République dominicaine, en Suède et en Suisse.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves obtiennent de meilleurs scores en résolution collaborative de problèmes lorsqu'eux-mêmes, leurs parents, leurs camarades de classe ou les parents de ces derniers font part de relations élèves-

Graphique V.7.9 ■ Relations élèves-parents

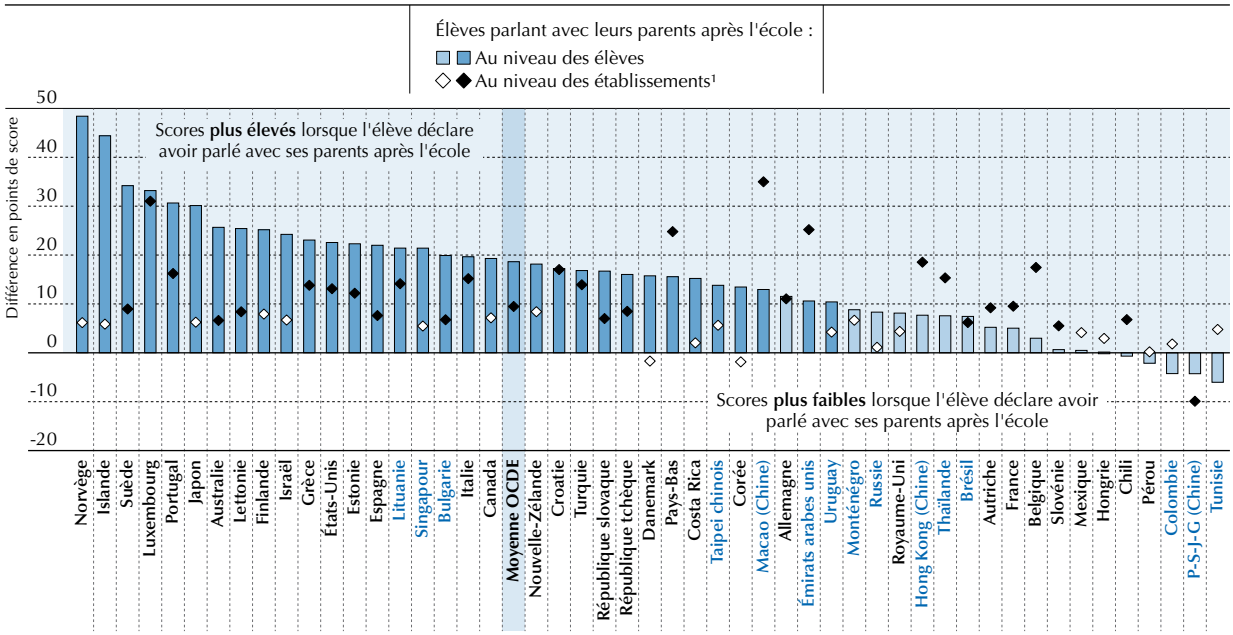
Moins de la moitié des élèves
De 50 à 75 % des élèves
Plus de 75 % des élèves

	Pourcentage des élèves ayant déclaré :					
	Avoir parlé avec leurs parents avant de se rendre à l'école le jour précédent	Avoir parlé avec leurs parents après avoir quitté l'école le jour précédent	Être « tout à fait d'accord » que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires	Être « tout à fait d'accord » que leurs parents encouragent leurs efforts et leur réussite scolaires	Être « tout à fait d'accord » que leurs parents les soutiennent quand ils rencontrent des difficultés à l'école	Être « tout à fait d'accord » que leurs parents les encouragent à avoir confiance en eux
Costa Rica	84	87	70	71	73	65
Autriche	84	92	74	61	70	65
Portugal	92	96	70	64	58	64
Islande	90	97	54	70	62	66
Suisse	83	94	69	68	62	63
Irlande	92	97	62	64	60	61
Allemagne	87	94	68	61	64	58
Lituanie	90	93	64	62	56	63
États Unis	88	94	51	70	54	62
Luxembourg	82	92	68	62	57	56
Australie	90	96	52	65	51	57
Suède	87	95	50	61	58	59
Croatie	86	94	56	60	57	55
Canada	88	95	49	67	51	58
Espagne	84	92	61	57	55	59
Royaume-Uni	89	95	51	64	53	56
Danemark	87	94	52	60	61	50
Norvège	88	96	51	56	54	57
Nouvelle-Zélande	89	95	50	64	48	55
Hongrie	89	94	54	57	53	54
Uruguay	81	88	59	61	55	56
Qatar	89	91	41	60	53	65
République dominicaine	87	90	61	62	43	55
Pays-Bas	89	97	51	52	55	50
Emirats Arabes Unis	91	93	32	59	53	66
Grèce	88	92	51	51	49	58
Chili	81	86	54	60	54	55
France	81	91	54	62	47	53
Moyenne OCDE	**86**	**92**	**52**	**56**	**51**	**52**
Mexique	80	84	60	58	51	55
Bulgarie	84	91	52	51	51	58
Belgique	85	93	50	56	51	49
Colombie	83	85	55	57	47	54
Tunisie	91	90	37	56	42	62
Slovénie	80	83	49	63	48	52
Finlande	83	94	55	48	47	48
Brésil	85	89	50	53	43	52
Italie	89	94	50	44	43	52
Monténégro	80	87	40	51	49	59
Turquie	80	84	28	58	47	46
Lettonie	89	94	45	41	35	33
Pérou	82	84	44	44	34	49
Corée	79	86	46	43	39	40
Singapour	77	90	31	53	37	45
Thaïlande	93	95	21	48	33	42
Estonie	88	89	38	42	38	37
République slovaque	82	89	40	47	37	36
Russie	93	93	41	40	40	24
République tchèque	86	93	38	46	38	27
Japon	90	94	30	42	37	30
Pologne	83	90	40	32	34	37
P-S-J-G (Chine)	72	75	18	51	39	47
Taipei chinois	56	81	18	38	37	34
Hong Kong (Chine)	77	89	9	31	24	27
Macao (Chine)	72	83	11	31	21	27

Note : Seuls les pays et économies disposant des données pour les six déclarations sont présentés.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves (moyenne des six déclarations).
Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.21.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616636

Graphique V.7.10 ■ **Parler avec les parents après l'école et performance en résolution collaborative de problèmes**

Changement de score après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements



1. Fait référence au changement de score en résolution collaborative de problèmes résultant d'une augmentation de 10 points de pourcentage du nombre de camarades de classe ayant déclaré ce qui précède.

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

Le profil socio-économique est donné par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de points de score associée au nombre d'élèves déclarant avoir parlé à leurs parents après l'école le jour précédent.

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.23.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616655

parents plus positives, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements (tableau V.7.23). Les élèves obtiennent par exemple un score supérieur de 19 points en résolution collaborative de problèmes lorsqu'ils déclarent avoir parlé avec leurs parents après l'école le dernier jour de classe avant l'évaluation PISA, et de 3 points après contrôle de leur performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques (graphique V.7.10 et tableau V.7.24).

Les élèves déclarant avoir des relations plus solides avec leurs parents et un soutien émotionnel plus fort de leur part valorisent davantage le relationnel et le travail en groupe que les autres élèves. Une valorisation du relationnel, mais pas nécessairement du travail en groupe, s'observe également lorsque les camarades de classe des élèves font part de relations plus solides avec leurs parents. Ces associations positives s'observent aussi, bien que plus faiblement, lorsque les parents de ces élèves déclarent entretenir des relations plus solides avec leurs enfants et leur apporter un soutien émotionnel (tableau V.7.25). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves déclarant que leurs parents les encouragent à avoir confiance en eux affichent par exemple un indice de valorisation du relationnel supérieur de 0.41 unité à celui des autres élèves, et même de 0.70 unité en République dominicaine.

RELATIONS ENSEIGNANTS-CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Les chefs d'établissement gèrent non seulement les tâches administratives telles que le budget, le recrutement et la planification de l'entretien des infrastructures scolaires, mais jouent également un rôle clé dans l'éducation en façonnant activement la culture de l'établissement (Barber, Whelan et Clark, 2010 ; Hallinger et Heck, 1998 ; Leithwood et Jantzi, 2006 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008). L'instauration de relations constructives entre eux et les enseignants est essentiel pour faire d'un établissement une organisation apprenante et créer un environnement propice à l'apprentissage (Barnett et McCormick, 2004). Pour les chefs d'établissement, il s'agit pour ce faire de communiquer et d'établir un consensus autour des objectifs éducatifs de l'établissement, de traiter les membres du personnel enseignant en professionnels, de

les associer à la prise de décision, et de planifier les activités de formation continue (Bennis et Nanus, 1985 ; Conger et Kanungo, 1988 ; Grissom, Loeb et Master, 2013 ; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990 ; Kools et Stoll, 2016). Les relations de coopération entre les chefs d'établissement et les enseignants peuvent n'avoir qu'une incidence indirecte sur les compétences des élèves en résolution collaborative de problèmes et leurs attitudes à l'égard de la collaboration, par exemple en instaurant une culture positive et innovante au sein de l'établissement.

L'enquête PISA 2015 demandait aux chefs d'établissement d'indiquer à quelle fréquence ils avaient adopté une série de mesures et d'attitudes liées à la gestion de leur établissement au cours de l'année scolaire écoulée. Celles qui suivent ont été retenues comme indicateurs de la qualité des relations entre chefs d'établissement et enseignants : « Je donne au personnel enseignant la possibilité d'intervenir dans les décisions concernant l'établissement » ; « J'incite les enseignants à instaurer une culture de l'établissement axée sur l'amélioration continue » ; « Je demande aux enseignants de participer à l'évaluation des pratiques de gestion » ; et « Je discute des objectifs pédagogiques de l'école avec les enseignants lors de réunions pédagogiques ». Les enseignants des 19 pays et économies ayant administré le questionnaire « Enseignants » devaient quant à eux faire part de leur degré d'assentiment vis-à-vis des affirmations suivantes sur leurs interactions avec les chefs d'établissement : « Le chef d'établissement vise un consensus avec l'ensemble du personnel quand il détermine les priorités et objectifs de l'établissement » ; « Le chef d'établissement est conscient de mes besoins » ; « Le chef d'établissement traite le personnel enseignant en professionnels » ; et « Le chef d'établissement veille à nous impliquer dans la prise de décision ».

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ trois élèves sur quatre sont scolarisés dans des établissements dont le directeur déclare donner au moins une fois par mois au personnel enseignant la possibilité d'intervenir dans les décisions et inciter les enseignants à instaurer une culture d'amélioration continue (tableau V.7.26). Environ un élève sur deux fréquente un établissement dont le directeur discute, au moins une fois par mois, des objectifs pédagogiques de l'école avec les enseignants lors de réunions pédagogiques. Le fait de demander aux enseignants de participer à l'évaluation des pratiques de gestion est la mesure adoptée le moins fréquemment par les chefs d'établissement : seul environ un élève sur trois est scolarisé dans un établissement dont le directeur déclare la mettre en œuvre au moins une fois par mois. Ces quatre mesures de direction sont adoptées le plus fréquemment aux États-Unis, au Portugal, en République dominicaine, en Thaïlande et en Uruguay, et le moins fréquemment en France, au Luxembourg, à Macao (Chine), à P-S-J-G (Chine), en Pologne, en Suisse et en Tunisie.

Dans tous les systèmes d'éducation ayant administré le questionnaire « Enseignants », au moins un élève sur deux fréquente un établissement où les enseignants déclarent que le chef d'établissement est conscient de leurs besoins, les traite en professionnels, vise un consensus quand il détermine les priorités et objectifs de l'établissement, et veille à les impliquer dans la prise de décision (graphique V.7.11). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la plupart des élèves (86 %) sont scolarisés dans des établissements où les enseignants déclarent être traités en professionnels, tandis qu'un nombre d'élèves plus faible, mais toujours majoritaire, fréquente des établissements où les enseignants disent que le chef d'établissement est conscient de leurs besoins (73 %) et les implique dans la prise de décision (68 %). Au Brésil, en Espagne, aux États-Unis, en République dominicaine et en République tchèque, les enseignants ont une perception particulièrement positive de leurs interactions avec leur chef d'établissement, tandis qu'au Chili, à Hong-Kong (Chine), en Italie, à Macao (Chine) et au Taipei chinois, cette perception est la moins positive.

Les chefs des établissements défavorisés font part de relations plus étroites et positives avec leurs enseignants que ceux des établissements favorisés (tableau V.7.27). Les chefs des établissements défavorisés sont plus susceptibles de déclarer donner au personnel enseignant la possibilité d'intervenir dans les décisions, d'évaluer les pratiques de gestion et de discuter des objectifs pédagogiques de l'école. Les enseignants des établissements favorisés et défavorisés répondent de manière similaire aux affirmations concernant la volonté de leurs chefs d'établissement de les impliquer dans la gestion de l'établissement et le fait d'être traités en professionnels par ces derniers.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, il n'existe aucune relation significative entre l'une quelconque des interactions enseignant-chef d'établissement à l'étude et la performance des élèves en résolution collaborative de problèmes, que ce soit avant ou après contrôle de la performance des élèves en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques (tableaux V.7.28 et V.7.29), pas plus qu'il n'existe de relation significative entre l'une quelconque des interactions enseignant-chef d'établissement à l'étude et les attitudes des élèves à l'égard de la collaboration (tableau V.7.30).

Graphique V.7.11 ■ **Relations enseignants-chefs d'établissement**

Moins de la moitié des élèves
De 50 à 75 % des élèves
Plus de 75 % des élèves

	Pourcentage des élèves dont les enseignants déclarent :			
	Être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » que le chef d'établissement vise un consensus avec l'ensemble du personnel quand il détermine les priorités et objectifs de l'établissement	Être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » que le chef d'établissement est conscient de leurs besoins	Être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » que le chef d'établissement traite le personnel enseignant en professionnels	Être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » que le chef d'établissement veille à les impliquer dans la prise de décision
République dominicaine	89	90	92	86
Brésil	85	86	91	79
États-Unis	80	81	89	74
République tchèque	82	79	89	72
Espagne	76	79	91	74
Émirats arabes unis	79	80	87	74
Colombie	79	77	86	74
Portugal	80	73	92	72
Pérou	84	67	87	77
Allemagne	79	74	89	72
Moyenne OCDE	**76**	**73**	**86**	**68**
P-S-J-G (Chine)	82	68	86	65
Australie	72	68	86	64
Corée	71	69	79	62
Italie	77	67	75	61
Chili	68	66	81	58
Hong Kong (Chine)	71	58	81	59
Taipei chinois	70	60	83	55
Macao (Chine)	70	57	86	51

Note : Seuls les pays et économies ayant administré le questionnaire destiné aux enseignants sont présentés.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves (moyenne des quatre déclarations).
Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.26.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616674

RELATIONS PARENTS-ENSEIGNANTS

Au-delà de celles que les élèves nouent avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents, peu de relations sont aussi essentielles pour leur avenir que celles établies entre les parents et les enseignants. Lorsque parents et enseignants se respectent mutuellement, communiquent régulièrement au sujet des progrès de l'enfant et s'accordent sur des objectifs, des normes et des stratégies communs, les élèves en bénéficient sur le plan scolaire, social et affectif (Epstein et Salinas, 1992 ; Miretzky, 2004 ; Vosler-Hunter, 1989), en particulier ceux à risque (Letarte, Normandeau et Allard, 2010 ; Spann, Kohler et Soenksen, 2003). À l'inverse, des malentendus et des comportements non coopératifs peuvent avoir des effets négatifs sur le bien-être et les perspectives d'avenir des élèves. Malgré les avantages potentiels du renforcement de la communication et de la coopération entre parents et enseignants, ces derniers sont nombreux à être très peu, voire pas du tout, préparés et formés à travailler efficacement avec les familles et, par conséquent, à ne pas avoir les compétences en communication nécessaires à une coopération efficace entre parents et enseignants (Ferrara et Ferrar, 2005 ; Westergard, 2013).

L'évaluation de l'impact des interactions entre parents et enseignants sur les résultats des élèves dans les études transversales, y compris dans l'enquête PISA, constitue toujours un défi, des problèmes de causalité inversée pouvant survenir. Par exemple, si les parents s'impliquent davantage là où le besoin s'en fait le plus sentir, l'intensité des interactions parents-enseignants peut être associée de façon négative aux résultats des élèves, comme on a pu le constater lors de précédentes analyses des résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2016, 2012).

L'enquête PISA 2015 interrogeait les chefs d'établissement sur la proportion de parents qui avaient discuté des progrès de leur enfant avec les enseignants à la demande de ces derniers ou à leur propre initiative au cours de l'année scolaire écoulée. Les enseignants étaient également invités à indiquer si la coopération parents-enseignants figurait au programme

Graphique V.7.12 ■ Relations parents-enseignants

Moins de la moitié des parents
De 50 à 75 % des parents
Plus de 75 % des parents

	Pourcentage des parents discutant des progrès de leur enfant avec un enseignant :[1]	
	À leur propre initiative	À l'initiative des enseignants
Suède	40	87
Espagne	57	69
P-S-J-G (Chine)	59	62
Danemark	36	83
Russie	57	61
Norvège	28	86
Portugal	50	63
Singapour	39	73
Macao (Chine)	33	79
Émirats arabes unis	53	59
Italie	59	51
Colombie	45	65
Qatar	52	58
Israël	43	66
Thaïlande	49	59
Grèce	65	44
Finlande	44	65
Islande	35	73
République dominicaine	47	60
Pologne	45	62
Royaume-Uni	41	65
Canada	49	54
Lituanie	47	55
Monténégro	56	46
Chili	40	62
Bulgarie	43	59
Hong Kong (Chine)	36	63
Croatie	55	43
Japon	18	80
Moyenne OCDE	**40**	**57**
France	43	53
Pérou	42	54
Pays-Bas	39	56
Corée	41	53
Nouvelle-Zélande	36	57
Allemagne	42	50
États-Unis	41	51
Australie	39	52
Estonie	41	50
Lettonie	42	49
Suisse	30	61
Slovénie	53	37
Costa Rica	38	51
République tchèque	38	52
Belgique	34	54
Taipei chinois	46	41
Luxembourg	30	56
Turquie	42	43
Mexique	33	51
Brésil	33	46
Autriche	36	41
République slovaque	38	39
Irlande	34	42
Uruguay	29	39
Hongrie	34	31
Tunisie	23	32

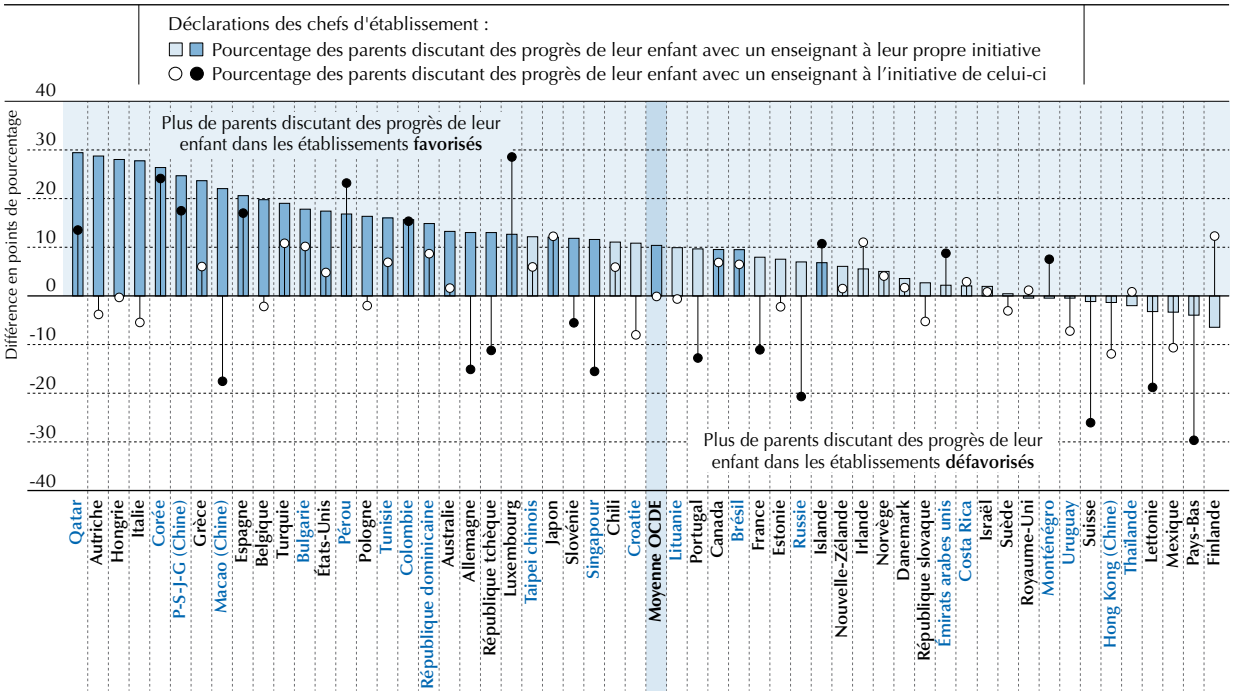
1. Sur la base des déclarations des chefs d'établissement.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage des parents discutant des progrès de leur enfant avec un enseignant (moyenne des deux déclarations).

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.31. StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616693

Graphique V.7.13 ■ **Pourcentage de parents discutant des progrès de leur enfant avec les enseignants, selon le profil socio-économique des établissements**

Différence entre les établissements des quartiles supérieur et inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel



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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence en points de pourcentage des parents discutant des progrès de leur enfant à leur propre initiative.

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.32.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616712

de leur formation initiale ou d'un autre cursus de qualification professionnelle. L'enquête PISA 2015 demandait en outre aux parents si, au cours de l'année scolaire écoulée, ils avaient discuté des progrès de leur enfant avec les enseignants, échangé des idées avec eux sur les stratégies pouvant aider leur enfant dans ses apprentissages et ses devoirs à la maison, ainsi que sur le rôle des parents, le soutien familial et le développement de l'enfant.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, d'après les chefs d'établissement, environ 40 % des parents discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant à leur propre demande (graphique V.7.12.). Dans 11 pays et économies, notamment en Grèce, en Italie et à P-S-J-G (Chine), plus de la moitié des parents discutent des progrès de leur enfant à leur propre demande, tandis qu'au Japon et en Tunisie, moins de 25 % le font. D'après les chefs d'établissement, les parents discutent plus fréquemment des progrès de leur enfant à l'initiative de l'enseignant. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 57 % des parents sont dans ce cas ; au Danemark, au Japon, à Macao (Chine), en Norvège et en Suède, cette proportion s'établit à plus de 75 %.

D'après les parents eux-mêmes, environ un sur deux dit avoir parlé avec les enseignants des progrès de son enfant et des stratégies pouvant l'aider dans ses apprentissages à la maison, et juste plus d'un sur trois, avoir échangé des idées avec les enseignants sur le rôle des parents, le soutien familial et le développement de l'enfant (tableau V.7.31).

Les données de l'enquête PISA 2015 montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE ayant administré le questionnaire « Enseignants », quelque 40 % de ces derniers indiquent que la coopération enseignants-parents figurait au programme de leur formation initiale ou d'un autre cursus de qualification professionnelle. Dans certains pays et économies, tels que les États-Unis, P-S-J-G (Chine) et la République dominicaine, cette proportion s'établit toutefois à plus de 60 %, tandis qu'elle est inférieure à 30 % en Italie et au Portugal.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la nature des interactions parents-enseignants diffère de façon significative entre les établissements favorisés et défavorisés sur le plan socio-économique (tableau V.7.32). Les chefs des établissements favorisés déclarent ainsi plus fréquemment que ceux des établissements défavorisés que les parents discutent des progrès de leur enfant à leur propre demande (graphique V.7.13). Par contre, lorsque les parents répondent à cette question, ce sont ceux des

élèves des établissements défavorisés qui sont plus susceptibles de déclarer discuter des progrès de leur enfant à leur propre demande (ou à celle de l'enseignant). Dans ces établissements, les parents sont également plus susceptibles que ceux des élèves des établissements favorisés de dire qu'ils parlent avec les enseignants du rôle des parents, du soutien familial et de l'apprentissage à la maison. Les parents étant directement impliqués dans ces relations, leurs déclarations sont susceptibles d'être plus exactes que les estimations des chefs d'établissement.

Dans la quasi-totalité des systèmes d'éducation ayant administré le questionnaire « Parents », les élèves obtiennent des scores nettement plus faibles en résolution collaborative de problèmes lorsque leurs parents disent avoir discuté, au cours de l'année scolaire écoulée, des progrès de leur enfant, de l'apprentissage et des devoirs à la maison, ou du rôle des parents, du soutien familial ou, plus généralement, du développement de l'enfant (tableau V.7.33). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ces associations négatives subsistent même après contrôle de la performance des élèves en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques (tableau V.7.34).

Les élèves dont les parents ou les parents des camarades de classe déclarent avoir discuté des progrès de leur enfant avec un de ses enseignants, à la demande de celui-ci, semblent valoriser moins le relationnel que les autres élèves. Le rapport est toutefois inverse pour l'indice de valorisation du travail en groupe, qui est plus élevé parmi les élèves dont les parents déclarent avoir interagi avec l'enseignant de leur enfant à leur propre demande ou à celle de l'enseignant (tableau V.7.35). Ces résultats peuvent refléter la probabilité que, d'après les déclarations des parents, ces interactions aient lieu dans des établissements défavorisés, sachant que, comme examiné au chapitre 5, les élèves défavorisés présentent des indices de valorisation du travail en groupe plus élevés, mais des indices de valorisation du relationnel plus faibles (graphique V.5.6, tableaux V.5.5a et V.5.5b).

Ces résultats ne signifient toutefois pas nécessairement que le renforcement de la communication enseignants-parents est contreproductif. La plus grande fréquence des interactions entre les parents et les enseignants peut être la conséquence, plutôt que la cause, de la faiblesse des résultats scolaires des élèves et de l'insuffisance de leurs compétences collaboratives (c'est-à-dire une causalité inversée). En fait, d'après certaines études, parler avec les enseignants pourrait être le meilleur moyen d'identifier et de résoudre les problèmes sérieux de comportement à l'école (Avvisati et al., 2014 ; Hill et Tyson, 2009 ; Sirvani, 2007).

RELATIONS DES ÉTABLISSEMENTS AVEC LES PARENTS ET LA COLLECTIVITÉ LOCALE

Même si les relations que les établissements instaurent avec les parents et la collectivité n'influencent qu'indirectement ce qui se passe en classe, l'implication des parents dans les activités et la prise de décision de l'établissement peut améliorer le fonctionnement de celui-ci, ainsi que les résultats scolaires et le bien-être des élèves. Elle peut également contribuer à la constitution de communautés saines et socialement connectées, et permettre aux parents d'apprendre à connaître le cadre d'apprentissage scolaire et de le façonner (Benson et al., 1996 ; Epstein et al., 2002 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Sanders, 2003).

L'enquête PISA 2015 interrogeait les chefs d'établissement sur les efforts consentis pour impliquer les parents et communiquer avec eux, ainsi que sur la participation des parents aux activités et à la prise de décision de l'établissement. Il était également demandé aux parents s'ils étaient d'accord pour dire que l'établissement les associe à la prise de décision et qu'ils participent à la gestion de l'établissement, aux activités extrascolaires, à des réunions programmées ou à des conférences dans l'établissement. Dans tous les systèmes d'éducation à l'exception de la Tunisie, la majorité des élèves sont scolarisés dans des établissements dont les directeurs déclarent qu'il existe des formes réelles de communication entre la maison et l'établissement et vice-versa (graphique V.7.14). Dans tous les pays et économies sauf sept, au moins un élève sur deux fréquente un établissement qui associe les parents à ses décisions.

Toutefois, en dépit des efforts pour impliquer les parents, d'après les chefs d'établissement, seuls 18 % des parents ont participé à la gestion des établissements durant l'année scolaire écoulée (16 % d'après les parents), en moyenne, dans les pays de l'OCDE (tableau V.7.36). En outre, d'après les chefs d'établissement, seuls 13 % des parents ont participé à des activités extrascolaires (12 % selon les parents), mais selon les parents, 76 % ont assisté à des réunions programmées ou à des conférences dans l'établissement[5]. Environ sept chefs d'établissement et parents sur dix déclarent que l'établissement coopère avec la collectivité pour renforcer les programmes scolaires et le développement des élèves.

Graphique V.7.14 ■ Relations des établissements avec les parents et la collectivité

Moins de la moitié des élèves
De 50 à 75 % des élèves
Plus de 75 % des élèves

	Pourcentage des élèves dans les établissements dont le chef déclare que :			Pourcentage des parents qui :[1]	
	Notre établissement a mis au point une communication bilatérale efficace entre l'établissement et les parents sur les programmes scolaires et les progrès des élèves	Notre établissement implique les parents dans ses prises de décision	Notre établissement identifie puis intègre des ressources et des services de la collectivité pour renforcer le programme scolaire, les pratiques familiales, ainsi que l'apprentissage et le développement des élèves	Ont participé à des activités liées à la gestion locale de l'école	Se sont portés volontaires pour des tâches manuelles ou des activités parascolaires
République dominicaine	98	96	88	68	33
Thaïlande	95	95	95	52	45
Russie	99	98	86	29	48
Colombie	97	93	74	62	24
Taipei chinois	96	84	95	39	27
Corée	95	97	91	33	19
Qatar	99	69	93	43	31
Émirats arabes unis	97	82	88	38	27
Pologne	96	98	83	26	24
Pérou	89	74	79	52	30
Turquie	89	91	91	35	16
Estonie	99	96	80	19	24
République slovaque	98	88	75	39	15
Monténégro	94	91	88	28	10
Portugal	98	93	88	20	11
Hong Kong (Chine)	97	84	95	16	14
États-Unis	93	81	91	16	23
Mexique	91	75	72	44	21
Lettonie	89	95	86	18	14
Croatie	92	94	70	33	8
Irlande	99	99	80	11	9
Brésil	98	87	66	32	13
P-S-J-G (Chine)	92	53	88	33	30
Chili	93	59	80	43	20
Nouvelle-Zélande	98	86	86	7	15
Islande	100	87	85	6	13
Allemagne	97	97	76	11	12
Slovénie	98	92	67	27	6
Espagne	95	78	73	25	14
Canada	93	83	89	8	12
Australie	96	80	88	7	13
Bulgarie	89	76	73	26	17
Costa Rica	94	65	69	29	23
Moyenne OCDE	**92**	**77**	**72**	**18**	**13**
Italie	96	78	58	32	9
Norvège	98	76	73	10	15
Lituanie	78	97	60	16	16
Royaume-Uni	97	75	83	4	6
Singapour	97	47	98	10	12
Suède	88	86	65	12	12
Hongrie	88	87	62	14	12
Finlande	93	68	83	8	9
Grèce	100	44	68	31	16
Macao (Chine)	97	34	74	33	20
Danemark	91	68	58	13	16
Israël	76	56	73	22	18
Autriche	86	77	49	16	11
Uruguay	92	34	74	12	8
République tchèque	99	64	37	13	7
Pays-Bas	92	82	24	6	6
Japon	87	11	63	24	25
Luxembourg	66	66	63	8	5
Belgique	82	60	53	6	5
Suisse	86	37	47	7	7
Tunisie	34	25	22	10	5

1. Sur la base des déclarations des chefs d'établissement.

Note : Seuls les pays et économies disposant de données sur les cinq déclarations sont présentés.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves (moyenne des cinq déclarations).

Source : OCDE, base de données PISA 2015, tableau V.7.36. StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933616731

Dans les pays de l'OCDE, les établissements favorisés sur le plan socio-économique sont plus susceptibles que les établissements défavorisés d'établir une communication efficace avec les parents, mais les établissements défavorisés sont, eux, plus susceptibles d'associer les parents à la prise de décision et de coopérer avec la collectivité en vue de renforcer les programmes scolaires et le développement des élèves (tableau V.7.37). En moyenne, dans les pays de l'OCDE ayant administré le questionnaire « Parents », les parents des élèves fréquentant des établissements favorisés assistent plus fréquemment à des réunions programmées ou à des conférences dans l'établissement que ceux des élèves des établissements défavorisés.

Dans les pays de l'OCDE ayant administré le questionnaire « Parents », les élèves obtiennent des scores plus faibles en résolution collaborative de problèmes lorsque les parents participent à la gestion de l'établissement, aussi bien avant qu'après contrôle de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques (tableaux V.7.38 et V.7.39). Les enfants dont les parents font part de relations plus solides entre eux-mêmes et l'établissement de leur enfant, ou entre ce dernier et la collectivité, tendent aussi à présenter des indices plus élevés de valorisation du relationnel comme du travail en groupe (tableau V.7.40).

Notes

1. Le harcèlement est un abus systématique de pouvoir et peut être identifié par trois caractéristiques principales : la répétition, l'intention de nuire, et une inégalité de pouvoir entre le harceleur et la victime (Woods et Wolke, 2004 ; Olweus, 1994). Voir *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves* (OCDE, 2017) pour un examen détaillé du harcèlement.

2. La performance relative en résolution collaborative de problèmes est calculée à l'aide d'une régression par la méthode des moindres carrés ordinaires de la performance en résolution collaborative de problèmes sur la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Au chapitre 3, la régression est effectuée au niveau international afin de classer les pays et économies. Aux chapitres 4, 5, 6 et 7, elle est effectuée au niveau de chaque pays/économie, l'accent étant mis sur les facteurs liés aux différences de performance au sein de chaque pays/économie. Il en résulte un résidu moyen de 0 pour chaque pays/économie.

3. Les élèves qui déclarent que les enseignants ne les punissent jamais ou presque jamais plus durement que les autres affichent en fait un indice plus faible de valorisation du travail en groupe, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Il existe toutefois des différences notables entre les pays : ces élèves présentent ainsi un indice plus faible dans 12 pays/économies, mais plus élevé dans 11 pays/économies.

4. En moyenne, dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'évaluation de la résolution collaborative de problèmes, 84 % des élèves ont des parents déclarant prendre, chaque jour ou presque, le repas principal avec leur enfant, et 72 %, des parents disant passer du temps, chaque jour ou presque, simplement à parler avec leur enfant.

5. En moyenne, dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'évaluation de la résolution collaborative de problèmes, 75 % des parents déclarent avoir assisté à des réunions programmées ou à des conférences dans l'établissement de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée.

Références

Anderman, L.H. (2003), « Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging papa », *The Journal of Experimental Education,* vol. 72/1, pp. 5-22, http://dx.doi.org/10.1080/00220970309600877.

Avvisati, F. et al. (2014), « Getting parents involved: A field experiment in deprived schools », *The Review of Economic Studies,* vol. 81/1, pp. 57-83, https://doi.org/10.1093/restud/rdt027.

Barber, M. ,F. Whelan et **M. Clark** (2010), *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future,* McKinsey and Company.

Barnett, K. et **J. McCormick** (2004), « Leadership and individual principal-teacher relationships in schools », *Educational Administration Quarterly,* vol. 40/3, pp. 406-434, https://doi.org/10.1177/0013161X03261742.

Battistich, V. et al. (1997), « Caring school communities », *Educational Psychologist,* vol. 32/3, pp. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.

Bennis, W. et **B. Nanus** (1985), *Leaders: The strategies for taking charge,* Harper and Row, New York.

Benson, P.L. et al. (1996), « Beyond the "village" rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents », *Applied Developmental Science,* vol. 2/3, pp. 138-159, http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0203_3.

Borgonovi, F. et **G. Montt** (2012), « Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation,* n° 73, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en.

Chiu, J. et al. (2016), « Which matters most? Perceptions of family income or parental education on academic achievement », New York *Journal of Student Affairs,* vol. 16/2, pp. 3-16.

Cohen, J. et al. (2009), « School climate: Research, policy, practice, and teacher education », T*eachers College Record,* vol. 111/1, pp. 180-213.

Coleman, J.S. (1988), « Social capital in the creation of human capital », *American Journal of Sociology,* vol. 94, pp. S95-120, https://doi.org/10.1086/228943.

Conger, J.A. et **R.N. Kanungo** (1988), « The empowerment process: Integrating theory and practice », *Academy of Management Review,* vol. 13/3, pp. 471-482.

Crosnoe, R., M.K. Johnson et **G.H. Elder, Jr.** (2004), « Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships », *Sociology of Education,* vol. 77/1, pp. 60-81, https://doi.org/10.1177/003804070407700103.

Desforges, C. et **A. Abouchaar** (2003), « The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review », rapport de recherche commandé par le ministère de l'Éducation et des compétences, Royaume-Uni, no 433, http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6305.

Epstein, J.L. (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools,* Westview Press, Boulder, CO.

Epstein, J.L. et **K.C. Salinas** (1992), *Promising Programs in the Middle Grades,* National Association of Secondary School Principals, Reston, VA.

Epstein, J.L. et al. (2002), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Third Edition),* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Fan, W. et **C.M. Williams** (2010), « The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation », *Educational Psychology,* vol. 30/1, pp. 53-74, http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302.

Ferrara, M.M. et **P.J. Ferrar** (2005), « Parents as partners: Raising awareness as a teacher preparation program », *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* vol. 79/2, pp. 77-82, http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.79.2.77-82.

Furrer, C. et **E. Skinner** (2003), « Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance », *Journal of Educational Psychology,* vol. 95/1, pp. 148-162, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148.

Gajda, R. et **C. Koliba** (2007), « Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective », *American Journal of Evaluation,* vol. 28/1, pp. 26-44, https://doi.org/10.1177/1098214006296198.

Gamoran, A. (1993), « Alternative uses of ability grouping in secondary schools: Can we bring high-quality instruction to low-ability classes? », *American Journal of Education,* vol. 102/1, pp. 1-22, https://doi.org/10.1086/444056.

Gittell, J.H. et al. (2000), « Impact of relational coordination on quality of care, postoperative pain and functioning, and length of stay: A nine-hospital study of surgical patients », *Medical Care,* vol. 38/8, pp. 807-819.

Goddard, Y.L., R.D. Goddard et M. Tschannen-Moran (2007), « A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools », *Teachers College Record,* vol. 109/4, pp. 877-896.

Grissom, J.A., S. Loeb et **B. Master** (2013), « Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals », *Educational Researcher,* vol. 42/8, pp. 433-444, https://doi.org/10.3102/0013189X13510020.

Hallinger, P. et **R.H. Heck** (1998), « Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement,* vol. 9/2, pp. 157-191, http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203.

Hamre, B.K. et **R.C. Pianta** (2006), « Student-teacher relationships as a source of support and risk in schools », in G.G Bear et K.M. Minke (éd.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention,* pp. 59-71, National Association of School Psychologists, Bethesda, MD.

Hattie, J.A.C. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement,* Routledge, Abingdon.

Heck, R.H., T.J. Larsen et **G.A. Marcoulides** (1990), « Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model », *Educational Administration Quarterly,* vol. 26/2, pp. 94-125, https://doi.org/10.1177/0013161X90026002002.

Henderson, A.T. et K.L. Mapp (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement – Annual Synthesis 2002,* National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX, http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf.

Hill, N.E. et **D.F. Tyson** (2009), « Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement », *Developmental Psychology,* vol. 45/3, pp. 740-763, http://dx.doi.org/10.1037/a0015362.

Ho, E.S.-C. et **J.D. Willms** (1996), « Effects of parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education,* vol. 69/2, pp. 126-141, https://doi.org/10.2307/2112802.

Hughes, J. et O.-M. Kwok (2007), « Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades », *Journal of Educational Psychology,* vol. 99/1, pp. 39-51, https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39.

Jennings, P.A. et M.T. Greenberg (2009), « The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes », *Review of Educational Research,* vol. 79/1, pp. 491-525, https://doi.org/10.3102/0034654308325693.

Johnson, D.W. (1981), « Student-student interaction: The neglected variable in education », *Educational Researcher,* vol. 10/1, pp. 5-10, https://doi.org/10.3102/0013189X010001005.

Kools, M. et L. Stoll (2016), « What Makes a School a Learning Organisation? » *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation,* no 137, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en.

Leithwood, K. et **D. Jantzi** (2006), « Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices », *School Effectiveness and School Improvement,* vol. 17/2, pp. 201-227, http://dx.doi.org/10.1080/09243450600565829.

Letarte, M.-J., S. Normandeau et **J. Allard** (2010), « Effectiveness of a parent training program "Incredible Years" in a child protection service », *Child Abuse and Neglect,* vol. 34/4, pp. 253-261, https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.06.003.

Lomos, C., R.H. Hofman et **R.J. Bosker** (2011), « Professional communities and student achievement – a meta-analysis », *School Effectiveness and School Improvement,* vol. 22/2, pp. 121-148, http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550467.

McElhaney, K.B., J. Antonishak et **J.P. Allen** (2008), « "They like me, they like me not": Popularity and adolescents' perceptions of acceptance predicting social functioning over time », *Child Development,* vol. 79/3, pp. 720-731, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01153.x.

Miretzky, D. (2004), « The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships », *Teachers College Record,* vol. 106/4, pp. 814-851.

Mitchell-Copeland, J., S.A. Denham et **E.K. DeMulder** (1997), « Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool », *Early Education and Development,* vol. 8/1, pp. 27-39, http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed0801_3.

Moshman, D. et **M. Geil** (1998), « Collaborative reasoning: Evidence for collective rationality », *Thinking and Reasoning,* vol. 4/3, pp. 231-248, http://dx.doi.org/10.1080/135467898394148.

OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr.

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

OCDE (2012), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr.

Olweus, D. (1994), « Bullying at school », in L.R. Huesmann (éd.), *Aggressive Behavior,* pp. 97-130, *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology,* Springer, Boston, MA.

Pil, F.K. et **C. Leana** (2009), « Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance », *Academy of Management Journal,* vol. 52/6, pp. 1101-1124, http://dx.doi/org/10.5465/AMJ.2009.47084647.

Pomerantz, E.M., E.A. Moorman et **S.D. Litwack** (2007), « The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better », *Review of Educational Research,* vol. 77/3, pp. 373-410, https://doi.org/10.3102/003465430305567.

Pont, B., D. Nusche et **H. Moorman** (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr.

Ricard, N.C. et **L.G. Pelletier** (2016), « Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation », *Contemporary Educational Psychology,* vol. 44 à 45, pp. 32-40, https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003.

Ronfeldt, M. et al. (2015), « Teacher collaboration in instructional teams and student achievement », *American Educational Research Journal,* vol. 52/3, pp. 475-514, https://doi.org/10.3102/0002831215585562.

Samaha, N.V. et **R. De Lisi** (2000), « Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban, minority students », *The Journal of Experimental Education,* vol. 69/1, pp. 5-21, http://dx.doi.org/10.1080/00220970009600646.

Sampson, R.J. et **W.B. Groves** (1989), « Community structure and crime: Testing social-disorganization theory », *American Journal of Sociology,* vol. 94/4, pp. 774-802, https://doi.org/10.1086/229068.

Sánchez, B., Y. Colón et **P. Esparza** (2005), « The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents », *Journal of Youth and Adolescence,* vol. 34/6, pp. 619-628, https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4.

Sanders, M.G. (2003), « Community involvement in schools: From concept to practice », *Education and Urban Society,* vol. 35/2, pp. 161-180, https://doi.org/10.1177/0013124502239390.

Sirvani, H. (2007), « The effect of teacher communication with parents on students' mathematics achievement », *American Secondary Education,* vol. 36/1, pp. 31-46.

Skinner, E.A., J.R. Pitzer et **J.S. Steele** (2016), « Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? », *Developmental Psychology,* vol. 52/12, pp. 2099-2117, http://dx.doi.org/10.1037/dev0000227.

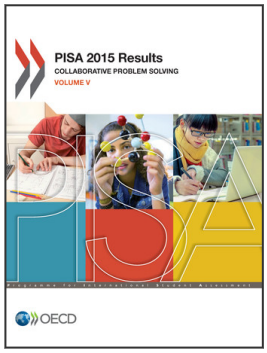
Spann, S.J., F.W. Kohler et **D. Soenksen** (2003), « Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* vol. 18/4, pp. 228-237, https://doi.org/10.1177/10883576030180040401.

Vosler-Hunter, R.W. (1989), « Changing roles, changing relationships: Parent-professional collaboration on behalf of children with emotional disabilities », *Families as Allies Project,* Portland State University, Portland, OR.

Wahlstrom, K.L. et K.S. Louis (2008), « How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility », *Educational Administration Quarterly,* vol. 44/4, pp. 458-495, https://doi.org/10.1177/0013161X08321502.

Westergard, E. (2013), « Teacher competencies and parental cooperation », *International Journal about Parents in Education,* vol. 7/2, pp. 91-99.

Woods, S. et **D. Wolke** (2004), « Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement », *Journal of School Psychology,* vol. 42/2, pp. 135-155, https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002.



Extrait de :

PISA 2015 Results (Volume V)

Collaborative Problem Solving

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

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « Établissements collaboratifs, élèves collaboratifs », dans *PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/9789264305199-12-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.

OCDE