



4

L'environnement d'apprentissage

Les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils bénéficient d'un environnement discipliné et du soutien de leurs parents et d'enseignants motivés. Sur la base des déclarations des élèves, des chefs d'établissement et, pour certains pays, des parents, le présent chapitre décrit et analyse six aspects fondamentaux de l'environnement d'apprentissage : les comportements des élèves et des enseignants qui affectent l'apprentissage, le climat de discipline, les relations entre enseignants et élèves, la façon dont les enseignants encouragent l'engagement des élèves dans la lecture, l'engagement et les attentes des parents envers l'apprentissage, et enfin, la direction des chefs d'établissements.

Des études sur l'efficacité des établissements d'enseignement mettent en évidence le caractère indispensable d'un environnement vecteur d'ordre et de coopération, propice à l'apprentissage, tant au sein des classes qu'à l'extérieur (Jennings et Greenberg, 2009). Dans les établissements efficaces, les activités et les résultats scolaires des élèves revêtent une grande importance autant pour les enseignants que pour les élèves eux-mêmes (Scheerens et Bosker, 1997 ; Sammons, 1999 ; Taylor, Pressley et Pearson, 2002).

L'environnement d'apprentissage est également influencé par les parents et les chefs d'établissement. Les parents qui s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants tendent davantage à soutenir les efforts de l'établissement et à s'impliquer dans des activités scolaires ; ce faisant, ils viennent compléter les ressources disponibles (Epstein, 2001). En souhaitant la meilleure éducation possible pour leurs enfants, les parents exercent parfois une certaine pression sur les établissements afin que ceux-ci élèvent leurs objectifs scolaires. Les chefs d'établissement, quant à eux, peuvent définir les objectifs pédagogiques de leur établissement et jouer un rôle de guide afin de les atteindre.

Les résultats des cycles PISA 2000 et PISA 2003 suggèrent que les élèves et les établissements font preuve de meilleurs résultats lorsque les attentes des parents sont élevées, les classes sont disciplinées et les relations entre enseignants et élèves sont cordiales et encourageantes. Les résultats du cycle PISA 2009 corroborent ces constats. De manière générale, les élèves font preuve de meilleurs résultats dans les établissements dont les classes sont mieux disciplinées, en partie car les effectifs de ces établissements tendent à être issus de milieux socio-économiques aisés, qui obtiennent généralement de meilleurs résultats, et en partie en raison de facteurs externes. Les attentes des parents envers leurs enfants et l'établissement de leurs enfants sont également étroitement liées au milieu socio-économique ; elles affectent elles aussi l'environnement d'apprentissage.

Le présent chapitre décrit en détail l'environnement d'apprentissage dans les pays participants sur la base des déclarations des élèves et des chefs d'établissement, et, pour les pays ayant administré le questionnaire facultatif destiné aux parents, des déclarations des parents. Plus précisément, le présent chapitre examine la qualité des relations entre enseignants et élèves, et le climat de discipline au sein des classes. Il analyse également la mesure dans laquelle le comportement des élèves et/ou des enseignants affecte la qualité de l'enseignement, la façon dont les parents peuvent encourager les équipes pédagogiques à viser des objectifs plus élevés dans l'optique d'améliorer l'enseignement, et le degré de direction pédagogique des chefs d'établissement.

Une certaine circonspection est de mise lors de l'interprétation des données du présent chapitre (voir l'encadré IV.1.1). Au niveau international, voire national, les élèves et les chefs d'établissement ne se fondent pas nécessairement sur les mêmes critères pour évaluer le climat scolaire. Par exemple, dans les pays où l'absentéisme est généralement faible, les chefs d'établissement peuvent considérer qu'un taux d'absentéisme modéré constitue un problème majeur sur un plan disciplinaire. En parallèle, il est plausible que les élèves envisagent le climat de discipline avec pour seul référentiel leurs expériences dans d'autres classes ou d'autres établissements, plutôt qu'à l'aune d'une norme objective ou d'une moyenne nationale. Enfin, les personnes interrogées peuvent ajuster leur réponse si elles estiment que leur avis est inacceptable socialement parlant. Malgré ces difficultés inhérentes à l'interprétation, bon nombre des schémas mis en lumière par l'enquête PISA 2009 présentent des points communs saisissants d'un pays à l'autre.

RELATIONS ENTRE ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES

Les relations positives entre enseignants et élèves jouent un rôle fondamental dans la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Des études montrent que les élèves, notamment s'ils sont issus de milieux défavorisés, apprennent davantage et souffrent moins de problèmes de discipline lorsqu'ils estiment que leurs enseignants se consacrent à leur réussite scolaire (Gamoran, 1993) et lorsqu'ils entretiennent de bonnes relations avec ceux-ci (Crosnoe, Johnson et Elder, 2004). Une façon d'expliquer ce phénomène repose sur le fait que des relations positives entre enseignants et élèves favorisent la transmission du capital social, créent des environnements d'apprentissage communs, et enfin, encouragent et renforcent l'adhésion à des objectifs propices à l'apprentissage (Birch et Ladd, 1998).

Dans l'enquête PISA 2009, il a été demandé aux élèves d'indiquer leur degré d'assentiment avec plusieurs affirmations sur leurs relations avec leurs enseignants à l'école. Ces affirmations étaient les suivantes : « je m'entends bien avec la plupart de mes enseignants » ; « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être » ; « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire » ; « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » ; et enfin, « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste ». Ces informations ont été associées pour créer un indice composite, l'*indice des relations entre enseignants et élèves*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1. Les valeurs élevées dénotent des relations positives entre enseignants et élèves.

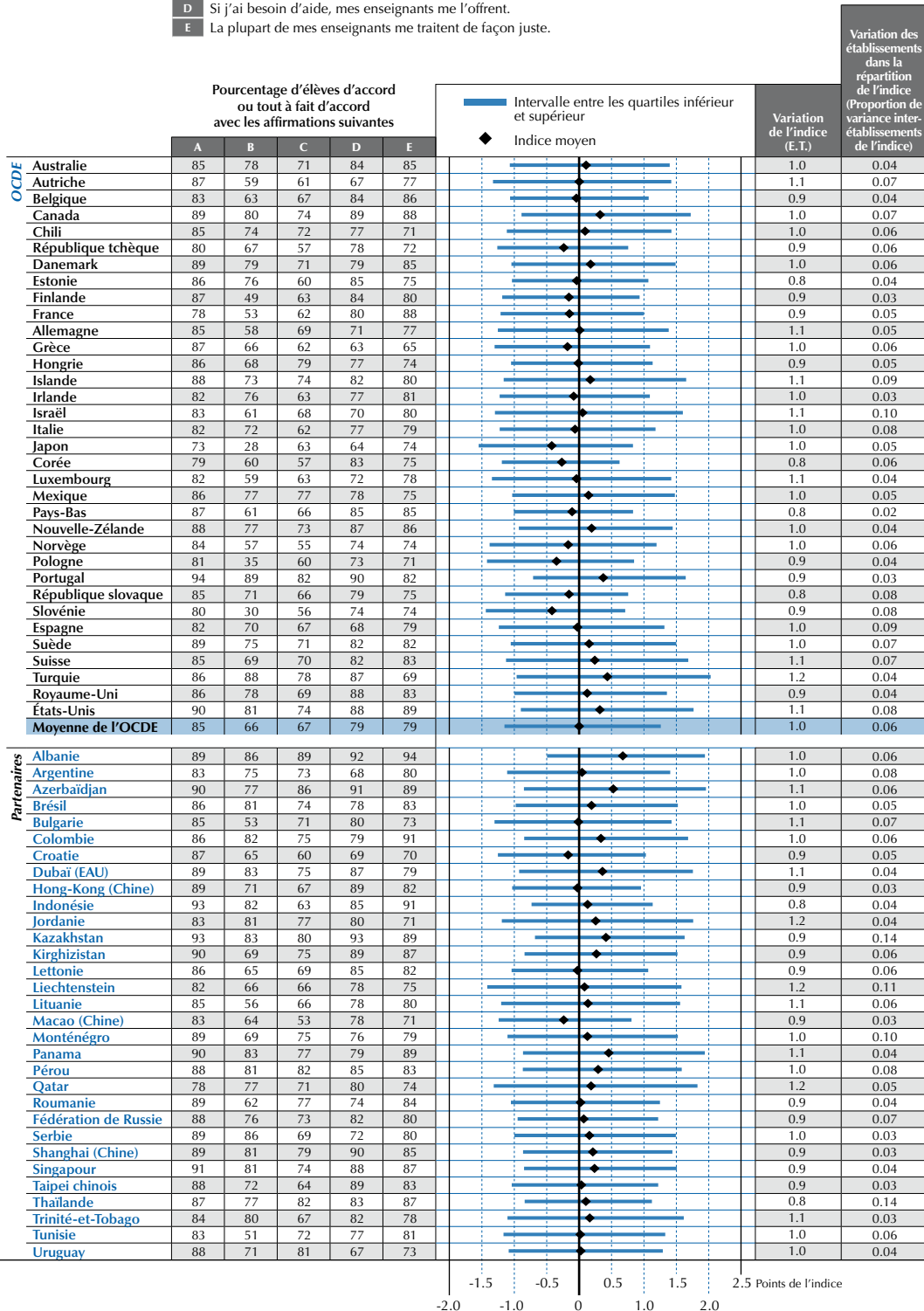


■ Figure IV.4.1 ■

D'après les élèves, quelles sont les relations entre enseignants et élèves ?


Indice des relations entre enseignants et élèves, d'après les déclarations des élèves

- A Je m'entends bien avec la plupart de mes enseignants.
- B La plupart de mes enseignants se soucient de mon bien-être.
- C La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire.
- D Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent.
- E La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste.



Remarque : plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus les relations entre enseignants et élèves sont positives.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau IV.4.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367453>

Les résultats du cycle PISA 2009 suggèrent que, de manière générale, les élèves de l'OCDE sont satisfaits de la qualité de leurs relations avec leurs enseignants. Par exemple, dans les pays de l'OCDE, en moyenne 85 % des élèves déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « je m'entends bien avec mes enseignants », 79 % avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste », 79 % avec l'affirmation « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent », 67 % avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire », et enfin, 66 % avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être » (voir la figure IV.4.1).

Bien qu'une vaste majorité d'élèves des pays de l'OCDE déclarent que leurs relations avec leurs enseignants sont positives, on constate une variation notable de l'*indice des relations entre enseignants et élèves* entre ces pays. En moyenne, c'est en Turquie, au Portugal, au Canada et aux États-Unis que cet indice est le plus élevé, et au Japon, en Slovénie, en Pologne et en Corée qu'il est le plus faible. Par exemple, plus de 80 % des élèves aux États-Unis sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être », contre seulement 28 % au Japon et 30 % en Slovénie. L'écart entre les déclarations des élèves sur ce point peut refléter leurs différentes attentes envers l'implication des enseignants ou les différents rôles assumés par les enseignants envers les élèves. Quoi qu'il en soit, un faible pourcentage d'assentiment avec ces affirmations traduit un écart entre les attentes des élèves et le comportement des enseignants. Cet écart peut altérer la qualité de l'environnement d'apprentissage au sein des établissements.

Bien que les élèves signalent des relations positives avec leurs enseignants au sein de l'OCDE, ces relations sont loin d'être identiques d'un pays à l'autre. Les relations entre enseignants et élèves varient grandement au sein d'un même pays, comme l'indique l'écart type de l'*indice des relations entre enseignants et élèves*. C'est aux Pays-Bas, en Corée, en République slovaque et en Estonie que la variation nationale (c'est-à-dire l'écart type de niveau Élève) est la plus faible : elle traduit des relations entre enseignants et élèves relativement comparables d'un élève et d'un établissement à l'autre dans ces pays. En revanche, cette variation est la plus marquée en Turquie, en Israël, en Islande, en Suisse, au Luxembourg, en Autriche, aux États-Unis et en Allemagne.

Les élèves des pays et économies partenaires signalent également, de manière générale, des relations positives avec leurs enseignants. Comme dans les pays de l'OCDE, la plupart des élèves sont majoritairement d'accord avec les affirmations suivantes : « je m'entends bien avec mes enseignants » (87 %), « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste » (82 %), « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » (81 %), « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être » (74 %) et enfin, « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire » (73 %). L'*indice des relations entre enseignants et élèves* est le plus élevé en Albanie, en Azerbaïdjan, au Panama et au Kazakhstan. Dans les pays et économies partenaires, c'est à Macao (Chine) et en Croatie qu'il est le plus faible, bien que leurs scores soient supérieurs à ceux des quatre pays de l'OCDE les moins performants évoqués plus haut. La variation de l'*indice des relations entre enseignants et élèves* est la plus faible en Indonésie et en Thaïlande, ce qui traduit des relations entre enseignants et élèves relativement comparables d'un élève et d'un établissement à l'autre ; elle est la plus marquée au Qatar, au Liechtenstein et en Jordanie, où on constate une plus grande variation de la qualité de cette relation.

CLIMAT DE DISCIPLINE

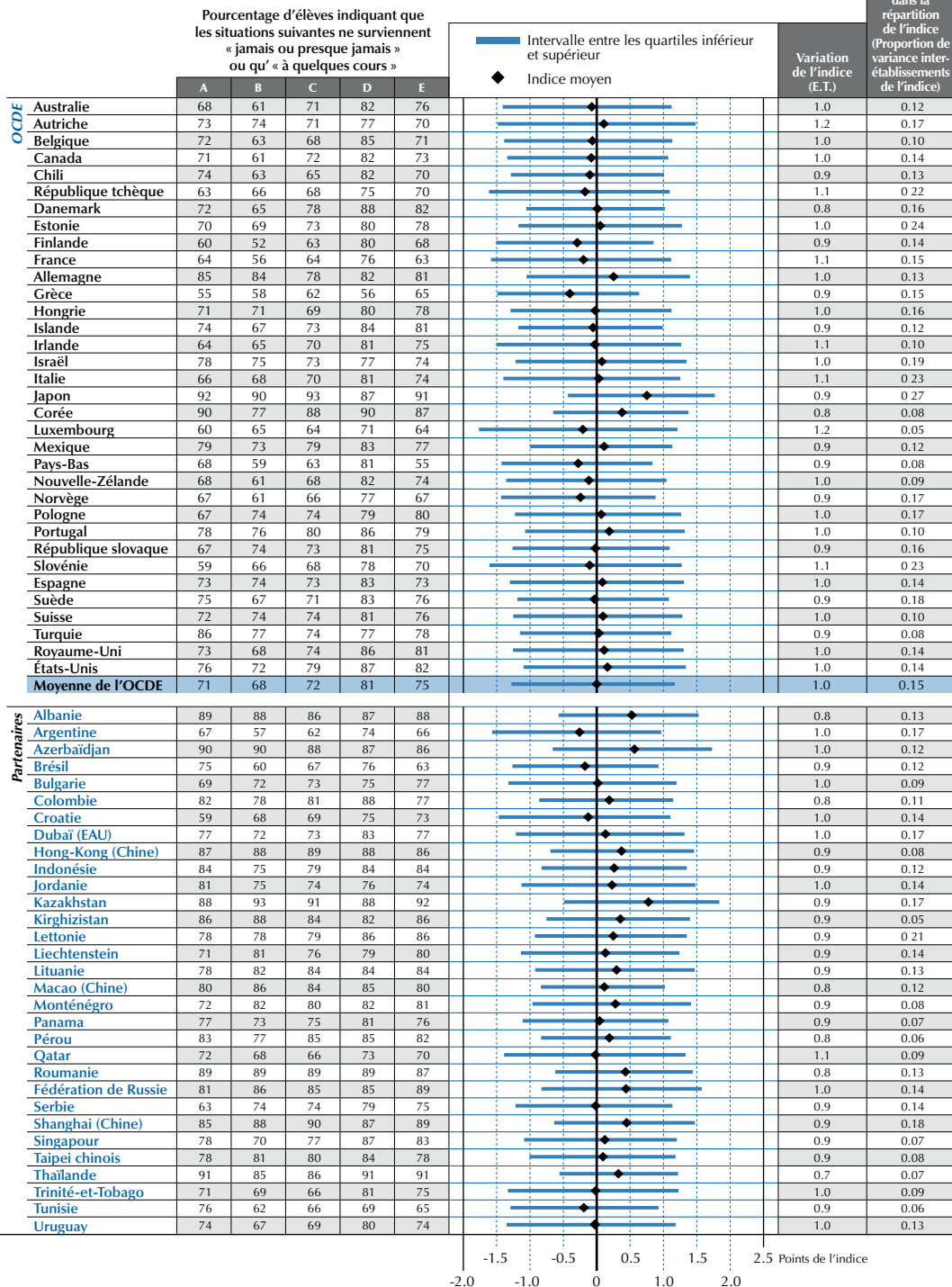
Le climat de discipline au sein des classes et des établissements peut également influencer l'apprentissage. Les classes et les établissements qui souffrent davantage de problèmes de discipline sont moins propices à l'apprentissage : les enseignants y sont contraints de consacrer plus de temps à la mise en place d'un environnement discipliné avant de pouvoir enseigner à proprement parler (Gamoran et Nystrand, 1992). Les interruptions fréquentes en classe sapent la motivation et la concentration des élèves.

L'enquête PISA a demandé aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle des interruptions surviennent lors des cours en compréhension de l'écrit. Ceci inclut la fréquence (jamais, parfois, souvent ou systématiquement) des situations suivantes dans leur cours de la langue d'enseignement : les élèves n'écoutent pas l'enseignant, il y a du bruit et de l'agitation, l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment, les élèves ne peuvent pas bien travailler et enfin, les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours. Ces informations ont été associées pour créer un indice composite, l'*indice du climat de discipline*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1. Les valeurs élevées traduisent un climat de discipline satisfaisant au sein des classes. Lorsque l'on compare les estimations de plusieurs systèmes d'éducation, il convient de garder à l'esprit que, outre les expériences des élèves à l'école, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour déterminer les schémas des réponses (voir l'encadré IV.1.1).




■ Figure IV.4.2 ■
D'après les élèves, les classes sont-elles propices à l'apprentissage ?
Indice de climat de discipline, d'après les déclarations des élèves

- A Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant.
 B Il y a du bruit et de l'agitation.
 C L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.
 D Les élèves ne peuvent pas bien travailler.
 E Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours.



Remarque : plus les valeurs de l'indice sont élevées, meilleur est le climat de discipline.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau IV.4.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367453>

La majorité des élèves des pays de l'OCDE bénéficient de classes disciplinées lors de leur cours de la langue d'enseignement. Environ 75 % des élèves indiquent peu de cours, voire aucun, où ils ne commencent à travailler que bien après le début du cours ; 71 % indiquent peu de cours, voire aucun, où ils n'écoutent pas l'enseignant ; 68 % indiquent peu de cours, voire aucun, où le bruit et l'agitation affectent l'enseignement ; 72 % indiquent peu de cours, voire aucun, où l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment ; et enfin, 81 % indiquent qu'ils suivent quasiment systématiquement des cours où ils peuvent bien travailler (voir la figure IV.4.2).

Dans les pays de l'OCDE, *l'indice du climat de discipline* le plus élevé se rencontre au Japon et en Corée. En Corée, cet indice s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'un tiers d'un écart type à la hausse ; au Japon, de l'équivalent de trois quarts d'un écart type à la hausse. En revanche, d'après les déclarations des élèves en Grèce, en Finlande, aux Pays-Bas, en Norvège, au Luxembourg et en France, *l'indice du climat de discipline* s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus de 20 % d'un écart type à la baisse.

L'indice du climat de discipline varie également au sein même des pays de l'OCDE. On observe la variation la plus marquée au Luxembourg et en Autriche, et la moins marquée en Corée et au Danemark. Au sein des systèmes d'éducation de ce dernier groupe de pays, les élèves signalent des niveaux comparables d'agitation en classe. En revanche, les élèves du premier groupe de pays signalent différents niveaux d'agitation en classe ; les conditions d'enseignement en classe varient grandement selon la classe ou l'établissement. Le climat de discipline peut varier au niveau inter-établissements ou intra-établissement. Une valeur élevée au niveau inter-établissements signifie que les élèves et les enseignants au sein d'un même établissement scolaire partagent un niveau analogue sur *l'indice du climat de discipline*. On retrouve ce cas de figure au Japon, en Estonie, en Italie, en Slovénie et en République tchèque, où plus de 20 % de la variation de *l'indice du climat de discipline* intervient au niveau inter-établissements. Dans les autres systèmes d'éducation, la variation de *l'indice du climat de discipline* intervient majoritairement au niveau intra-établissement : les élèves et les enseignants rencontrent différents niveaux d'agitation en classe, selon leurs condisciples, leurs enseignants ou une association des deux.

Le climat de discipline varie également aux niveaux inter-établissements et intra-établissement au sein des pays et économies partenaires. Dans ces pays et économies, *l'indice du climat de discipline* s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'au moins un tiers d'un écart type à la hausse au Kazakhstan, en Azerbaïdjan, en Albanie, à Shanghai (Chine), en Fédération de Russie, en Roumanie, à Hong-Kong (Chine), au Kirghizistan et en Thaïlande ; par contre, il s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus de 10 % d'un écart type à la baisse en Argentine, en Tunisie, au Brésil et en Croatie. *L'indice du climat de discipline* est le plus hétérogène au Qatar, en Jordanie et en Croatie ; et le plus homogène en Thaïlande, à Macao (Chine) et au Pérou. En Lettonie, il s'agit davantage d'une caractéristique de niveau Établissement, car plus de 20 % de la variance de *l'indice du climat de discipline* intervient au niveau inter-établissements.

ENCOURAGEMENT DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LA LECTURE DE LA PART DES ENSEIGNANTS

Le volume III, *Apprendre à apprendre*, s'intéresse au degré élevé de corrélation positive entre le niveau d'engagement des élèves dans la lecture et leurs résultats scolaires. Des études suggèrent que les élèves qui font preuve d'un engagement proactif, c'est-à-dire qui s'intéressent à ce qu'on leur enseigne, apprennent davantage que les élèves qui font preuve d'un engagement uniquement passif, c'est-à-dire qui respectent les consignes et font les tâches demandées, voire qui ne témoignent d'aucun intérêt envers ce qu'on leur enseigne. D'autres études suggèrent également qu'une plus grande interaction entre les enseignants et les élèves favorise un engagement notable. Ce phénomène intervient lorsque les enseignants posent des questions qui sollicitent davantage les élèves qu'une simple récitation des cours précédents, ou intègrent des réponses précédentes à de nouvelles questions et/ou de nouveaux débats (Nystrand et Gamoran, 1991).

L'enquête PISA 2009 a demandé aux élèves d'évaluer leurs interactions avec leurs enseignants de façon à évaluer dans quelle mesure ces derniers encouragent l'engagement dans la lecture. Les élèves devaient indiquer à quelle fréquence l'enseignant demande aux élèves d'expliquer la signification d'un texte, pose des questions qui incitent les élèves à mieux comprendre un texte, accorde aux élèves suffisamment de temps pour élaborer leurs réponses, recommande des ouvrages ou des auteurs, encourage les élèves à exprimer leur avis sur un texte, aide les élèves à faire le rapprochement entre ce qu'ils lisent et leur propre vie et enfin, montre aux élèves comment les informations contenues dans les textes s'ajoutent à ce qu'ils savent déjà. Les élèves devaient indiquer si ces situations se produisent « jamais ou quasiment jamais », « parfois », « souvent » ou « systématiquement ». Ces informations ont été associées pour créer un indice composite, *l'indice d'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1.

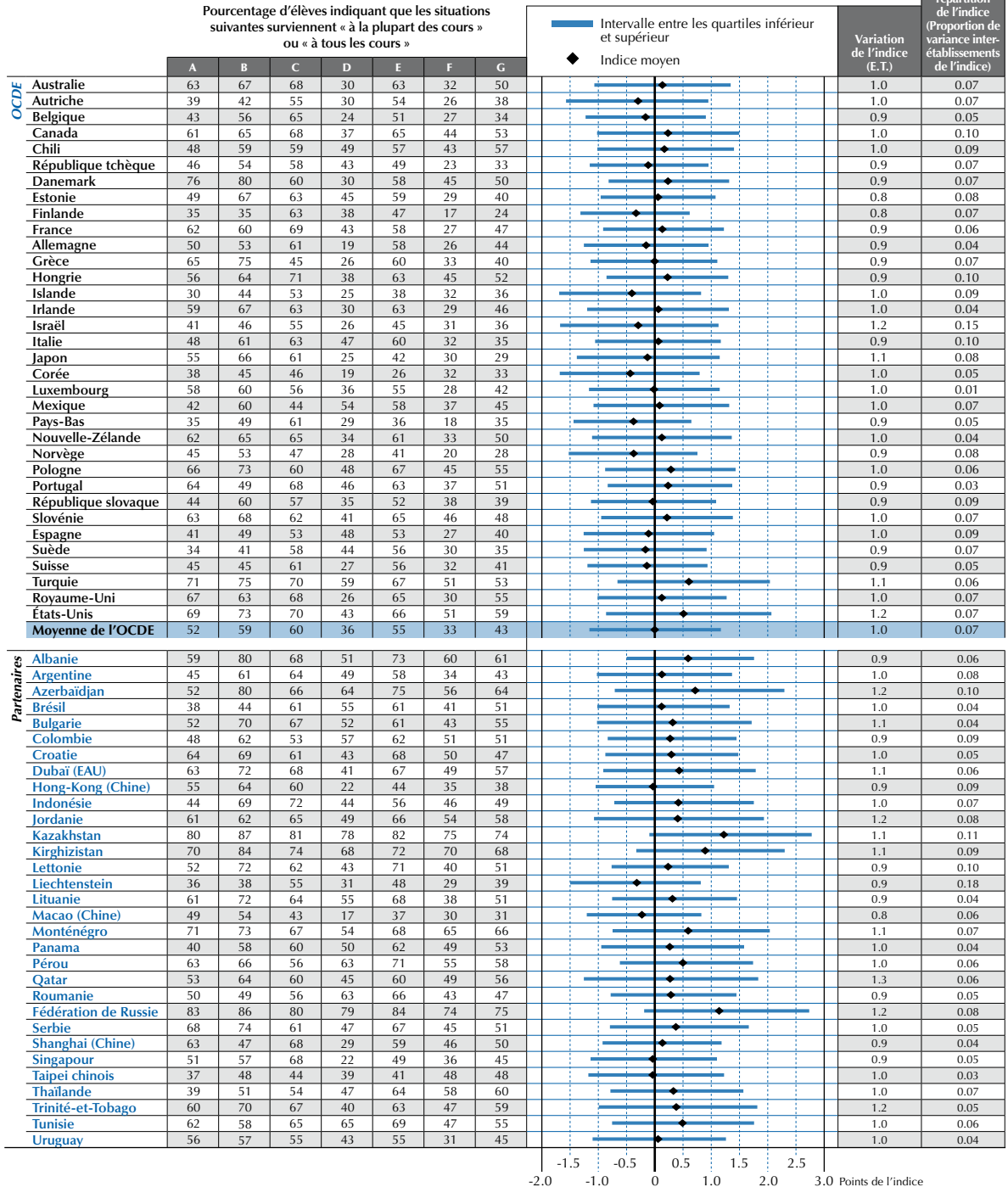
■ Figure IV.4.3 ■

D'après les élèves, de quelle façon les enseignants les encouragent-ils à lire ?

Indice d'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants

- A L'enseignant demande aux élèves d'expliquer le sens d'un texte.
- B L'enseignant pose des questions difficiles pour amener les élèves à réfléchir et mieux comprendre un texte.
- C L'enseignant laisse aux élèves assez de temps pour réfléchir à leur réponse.
- D L'enseignant recommande aux élèves de lire un livre ou un auteur.
- E L'enseignant encourage les élèves à exprimer leur opinion sur un texte.
- F L'enseignant aide les élèves à faire le lien entre les récits qu'ils lisent et leur propre vie.
- G L'enseignant montre aux élèves en quoi les informations qu'ils tirent d'un texte s'appuient sur ce qu'ils savent déjà.

Variation des établissements dans la répartition de l'indice (Proportion de variance inter-établissements de l'indice)



Remarque : plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus les enseignants encouragent les élèves à lire.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau IV.4.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367453>

Les valeurs élevées dénotent une plus grande implication des enseignants envers l'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture, selon les déclarations des élèves. Lorsque l'on compare les estimations de plusieurs systèmes d'éducation, il convient de garder à l'esprit que, outre les expériences des élèves à l'école, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour déterminer les schémas de ces réponses (voir l'encadré IV.1.1).

Dans les pays de l'OCDE, un pourcentage important d'élèves indiquent que leurs enseignants encouragent activement leur engagement dans la lecture. Par exemple, 60 % des élèves indiquent que leurs enseignants leur accordent suffisamment de temps pour élaborer leurs réponses dans la quasi-totalité des cours. En Hongrie, aux États-Unis et en Turquie, cette proportion dépasse 70 % des élèves ; au Mexique, en Grèce, en Corée et en Norvège, elle est inférieure à 50 %. Dans les pays de l'OCDE, 59 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants leur posent des questions ardues dans la totalité ou la quasi-totalité des cours. Au Danemark, en Turquie et en Grèce, cette situation concerne trois quarts des élèves, contre moins de 45 % en Finlande, en Suède, en Autriche et en Islande. Les enseignants peuvent également favoriser l'engagement dans la lecture en encourageant les élèves à exprimer leur avis sur un texte. Dans les pays de l'OCDE, 55 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants les encouragent de cette façon dans la totalité ou la quasi-totalité des cours. En Turquie, en Pologne et aux États-Unis, cette proportion dépasse deux tiers des élèves ; en Corée, aux Pays-Bas et en Islande, elle est inférieure à 40 %.

Les enseignants peuvent également encourager les élèves à lire en leur demandant d'expliquer la signification d'un texte. Dans les pays de l'OCDE, 52 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants procèdent ainsi dans la totalité ou la quasi-totalité des cours. Ce résultat atteint environ 70 % en Turquie et au Danemark, mais concerne moins de 35 % des élèves en Islande, en Suède, en Finlande et aux Pays-Bas.

Dans les pays de l'OCDE, 43 % des élèves, en moyenne, indiquent que dans la totalité ou la quasi-totalité de leurs cours, leurs enseignants leur montrent comment les informations contenues dans les textes s'ajoutent à ce qu'ils savent déjà. Si plus de 55 % des élèves aux États-Unis, au Chili, en Pologne et au Royaume-Uni indiquent un encouragement de ce type, cette proportion est inférieure à 30 % en Finlande, en Norvège et au Japon.

Dans les pays de l'OCDE, 36 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants recommandent des ouvrages ou des auteurs dans la totalité ou la quasi-totalité des cours. Ce pourcentage dépasse 50 % au Mexique et en Turquie, mais est inférieur à 25 % en Corée, en Allemagne et en Belgique. En parallèle, dans les pays de l'OCDE, environ 33 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants les aident à faire le rapprochement entre ce qu'ils lisent et leur propre vie dans la totalité ou la quasi-totalité des cours. Cette proportion dépasse 50 % en Turquie et aux États-Unis, mais est inférieure à 20 % en Finlande et aux Pays-Bas (voir la figure IV.4.3).

En associant l'ensemble de ces réponses sur la base des déclarations des élèves, c'est en Turquie, aux États-Unis et en Pologne que les enseignants encouragent le plus l'engagement des élèves dans la lecture. Dans ces trois pays, le niveau moyen de *l'indice d'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants* s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'au moins un quart d'un écart type à la hausse. En revanche, en Corée, en Islande, aux Pays-Bas, en Norvège et en Finlande, ce résultat s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'un tiers ou plus d'un écart type à la baisse. Dans la majorité des systèmes d'éducation, cette variation intervient au niveau intra-établissement : au sein d'un même établissement, différents élèves perçoivent différemment la mesure dans laquelle leurs enseignants encouragent leur engagement dans la lecture. La variation est la plus marquée aux États-Unis, en Israël, en Turquie et au Japon, tandis que *l'indice d'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants* est relativement plus homogène en Finlande et en Estonie.

Dans les pays et économies partenaires, le rôle des enseignants dans l'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture suit un schéma analogue à celui des pays de l'OCDE. On observe les niveaux les plus élevés de *l'indice d'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants* au Kazakhstan, en Fédération de Russie, au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Monténégro et en Albanie. Dans la plupart des pays, la variation intervient majoritairement au niveau intra-établissement. La variation inter-établissements est la plus élevée au Liechtenstein et au Kazakhstan ; elle est peu significative au Taipei chinois et au Panama.

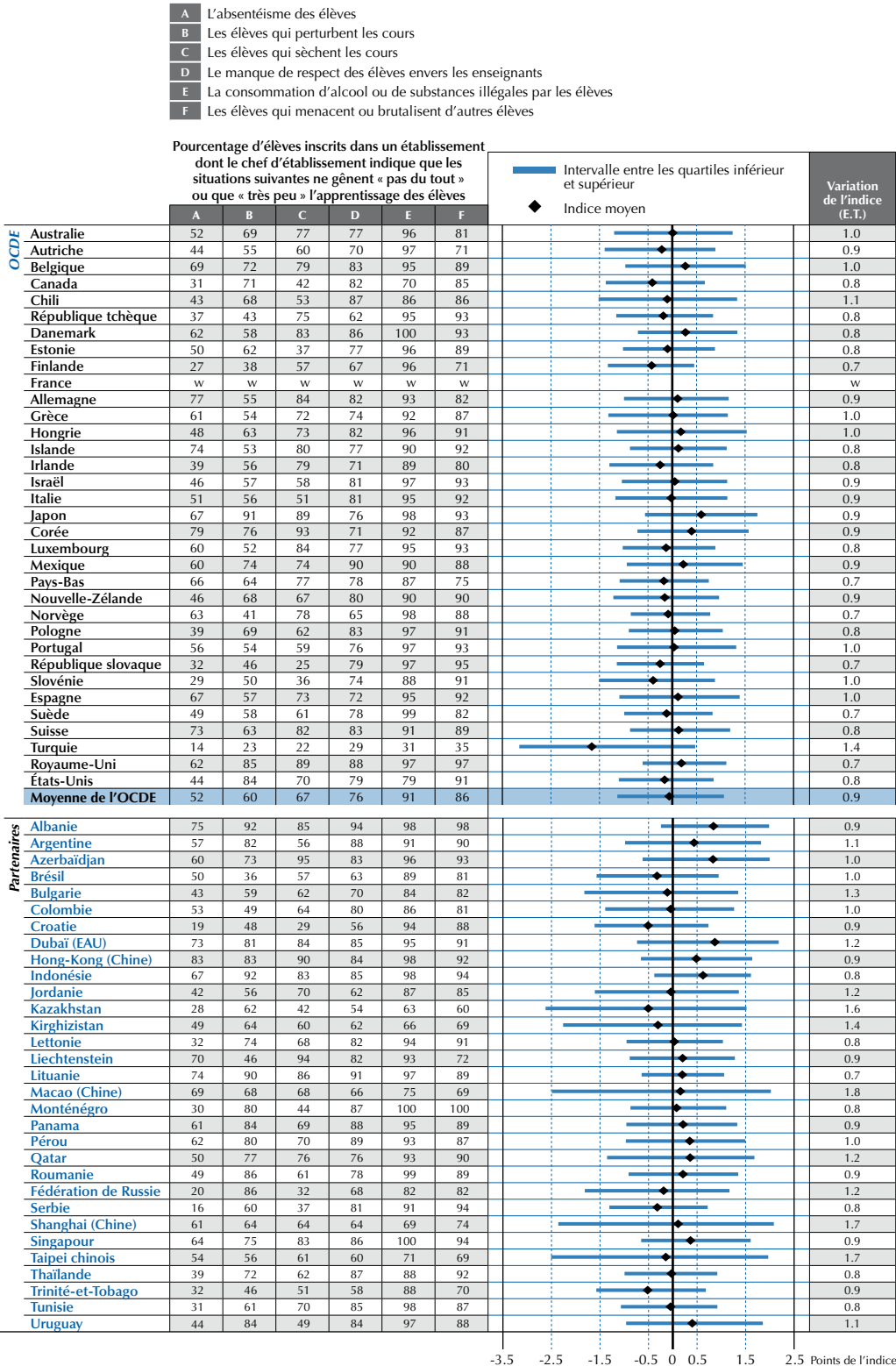
FACTEURS LIÉS AUX ÉLÈVES AFFECTANT LE CLIMAT SCOLAIRE

L'atmosphère d'apprentissage dans les établissements est également influencée par le comportement des élèves et des enseignants (OCDE, 2009b). L'enquête PISA 2009 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure l'apprentissage pâtit de comportements tels que l'absentéisme des élèves, la consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves, l'intimidation ou la persécution entre élèves, le désordre en classe provoqué par les élèves et enfin, le manque de respect des élèves envers les enseignants.

■ Figure IV.4.4 ■

D'après les chefs d'établissement, dans quelle mesure le comportement des élèves affecte-t-il le déroulement des cours ?

Indice des facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire, d'après les déclarations du chef d'établissement



Remarque : plus les valeurs de l'indice sont élevées, meilleur est le comportement des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau IV.4.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367453>

Ces questions ont été associées pour créer un indice composite, *l'indice des facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, les valeurs positives traduisent le fait que le chef d'établissement estime que le comportement des élèves affecte modérément l'apprentissage ; les valeurs négatives, que le comportement des élèves affecte considérablement l'apprentissage. Lorsque l'on compare les estimations de plusieurs systèmes d'éducation, il convient de garder à l'esprit que, outre les expériences des chefs d'établissement, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour déterminer les schémas de ces réponses (voir l'encadré IV.1.1).

La majorité des élèves fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, les facteurs liés aux élèves affectent « peu » ou « pas du tout » l'apprentissage. Un nombre considérable d'élèves fréquentent néanmoins un établissement où, selon le chef d'établissement, les facteurs liés aux élèves perturbent « dans une certaine mesure », voire « considérablement », l'apprentissage. Dans les pays de l'OCDE, une certaine proportion d'élèves fréquentent un établissement dont l'apprentissage est affecté « dans une certaine mesure » ou « considérablement » selon le chef d'établissement, par : l'absentéisme (48 %) ; une absence volontaire aux cours (33 %) ; le désordre provoqué en classe par les élèves (40 %) ; un manque de respect des élèves envers les enseignants (24 %) ; la consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves (9 %) ; et enfin, l'intimidation ou la persécution entre élèves (14 %) (voir la figure IV.4.4).

Les déclarations des chefs d'établissement indiquent que c'est en Turquie que l'apprentissage est le plus perturbé par le comportement des élèves : en moyenne, pour *l'indice des facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire*, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un écart type et demi à la baisse. Les chefs d'établissement en Finlande, au Canada, en Slovaquie, en République slovaque, en Irlande et en Autriche signalent également une proportion élevée de comportements d'élèves affectant l'apprentissage. Dans ces six pays, *l'indice des facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire* s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un cinquième d'un écart type à la baisse. En revanche, le comportement des élèves est moins problématique au Japon, en Corée, au Danemark, en Belgique et au Mexique, où en moyenne, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un cinquième d'un écart type à la hausse. Au niveau national, le niveau de désordre provoqué par les élèves en classe est relativement homogène en Norvège, au Royaume-Uni, en Finlande et en République slovaque, et hétérogène en Turquie, au Chili, en Hongrie et en Grèce.

Sur 31 pays et économies partenaires, 6 présentent des établissements dont le score sur *l'indice des facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire* s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un cinquième d'un écart type à la baisse. À Trinité-et-Tobago, en Croatie et au Kazakhstan, en moyenne, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus de la moitié d'un écart type à la baisse ; à Dubaï (EAU), en Albanie, en Azerbaïdjan et en Indonésie, les élèves perturbent l'apprentissage dans une moindre mesure. Dans ces pays, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de la moitié d'un écart type à la hausse pour *l'indice des facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire*. Au niveau national, le niveau des comportements des élèves affectant l'apprentissage est relativement homogène en Lituanie, en Thaïlande, en Tunisie et en Indonésie, et relativement hétérogène à Macao (Chine), à Shanghai (Chine), au Taipei chinois et au Kazakhstan.

FACTEURS LIÉS AUX ENSEIGNANTS AFFECTANT LE CLIMAT SCOLAIRE

Comme le décrit le chapitre 2, les élèves qui disposent d'un environnement propice à l'apprentissage tendent à faire état d'une meilleure performance en compréhension de l'écrit. Ceci est corroboré par la littérature sur les établissements et les environnements d'apprentissage efficaces : l'apprentissage serait plus efficace lorsque les élèves entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants (Jennings et Greenberg, 2009), et lorsque les enseignants nourrissent des attentes élevées à l'égard des élèves, notamment lorsque ces derniers sont issus d'un milieu défavorisé (Gamoran, 1993 ; Gamoran *et al.*, 1997 ; Jussim et Harber, 2005).

Pour définir l'ampleur de l'influence qu'exercent ces paramètres et d'autres facteurs liés aux enseignants sur l'apprentissage des élèves, l'enquête PISA a demandé aux chefs d'établissement de déterminer dans quelle mesure ils estiment que les facteurs suivants perturbent l'apprentissage dans leur établissement : une piètre opinion des élèves de la part des enseignants, des relations négatives entre enseignants et élèves, l'absentéisme des enseignants, une résistance du personnel envers les changements, une absence de réponse des enseignants aux besoins individuels des élèves, des enseignants trop stricts vis-à-vis des élèves et enfin, le fait que les enseignants n'encouragent pas les élèves à développer leur potentiel. Leurs réponses ont été associées pour créer un indice



composite, l'*indice des facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, les valeurs positives reflètent le fait que le chef d'établissement estime que le comportement des enseignants affecte modérément l'apprentissage ; les valeurs négatives, que le comportement des enseignants affecte considérablement l'apprentissage. Lorsque l'on compare les estimations de plusieurs systèmes d'éducation, il convient de garder à l'esprit que, outre les expériences des chefs d'établissement, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour déterminer les schémas de ces réponses (voir l'encadré IV.1.1).

La majorité des élèves dans les pays de l'OCDE fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, l'apprentissage est « peu » ou « pas du tout » perturbé par les facteurs liés aux enseignants. Un nombre considérable d'élèves fréquentent toutefois un établissement où, selon le chef d'établissement, l'apprentissage des élèves est perturbé « considérablement » ou « dans une certaine mesure » par ces facteurs : selon les déclarations des chefs d'établissement : 28 % des élèves fréquentent un établissement où le personnel résiste aux changements ; 28 %, un établissement où les enseignants ne répondent pas aux besoins individuels des élèves ; 22 %, un établissement où les enseignants affichent un faible niveau d'attentes à l'égard des élèves ; 23 %, un établissement où les enseignants n'encouragent pas les élèves à développer leur potentiel ; 17 %, un établissement où l'absentéisme des enseignants est problématique ; et enfin, 12 %, un établissement où les enseignants sont trop stricts vis-à-vis des élèves (voir la figure IV.4.5).

Plus précisément, moins de 10 % des élèves au Danemark et en Hongrie fréquentent un établissement dont le chef d'établissement estime que la résistance du personnel envers les changements perturbe l'apprentissage ; cette proportion dépasse 50 % en Turquie et en Italie. Moins de 10 % des élèves en Hongrie et en République tchèque fréquentent un établissement dont le chef d'établissement estime que les enseignants ne répondent pas aux besoins individuels des élèves ; cette proportion dépasse 50 % en Turquie et aux Pays-Bas. Moins de 5 % des élèves au Danemark et au Luxembourg fréquentent un établissement dont le chef d'établissement estime que les piètres attentes des enseignants vis-à-vis des élèves affectent l'apprentissage, chiffre qui se monte à 72 % en Turquie et à 49 % au Chili. Selon les déclarations des chefs d'établissement, la proportion des enseignants qui n'encouragent pas suffisamment leurs élèves est la plus élevée en Turquie et aux Pays-Bas, et la plus faible au Danemark, au Royaume-Uni, en Islande et en Pologne. En Corée, au Portugal, au Japon, en République tchèque, en Suisse, en Nouvelle-Zélande, en Hongrie, en Espagne, en Italie et aux États-Unis, moins de 10 % des élèves fréquentent un établissement dans lequel, selon le chef d'établissement, l'absentéisme des enseignants ne pose pas de problème. En revanche, plus de 70 % des élèves en Turquie fréquentent un établissement dont le chef d'établissement estime que l'absentéisme des enseignants affecte l'apprentissage des élèves. Moins de 5 % des élèves en Pologne, au Danemark, au Royaume-Uni, en Belgique, en Hongrie et au Portugal fréquentent un établissement dont le chef d'établissement indique que de piètres relations entre enseignants et élèves grèvent l'apprentissage ; en revanche, cette situation concerne les trois quarts des élèves en Turquie.

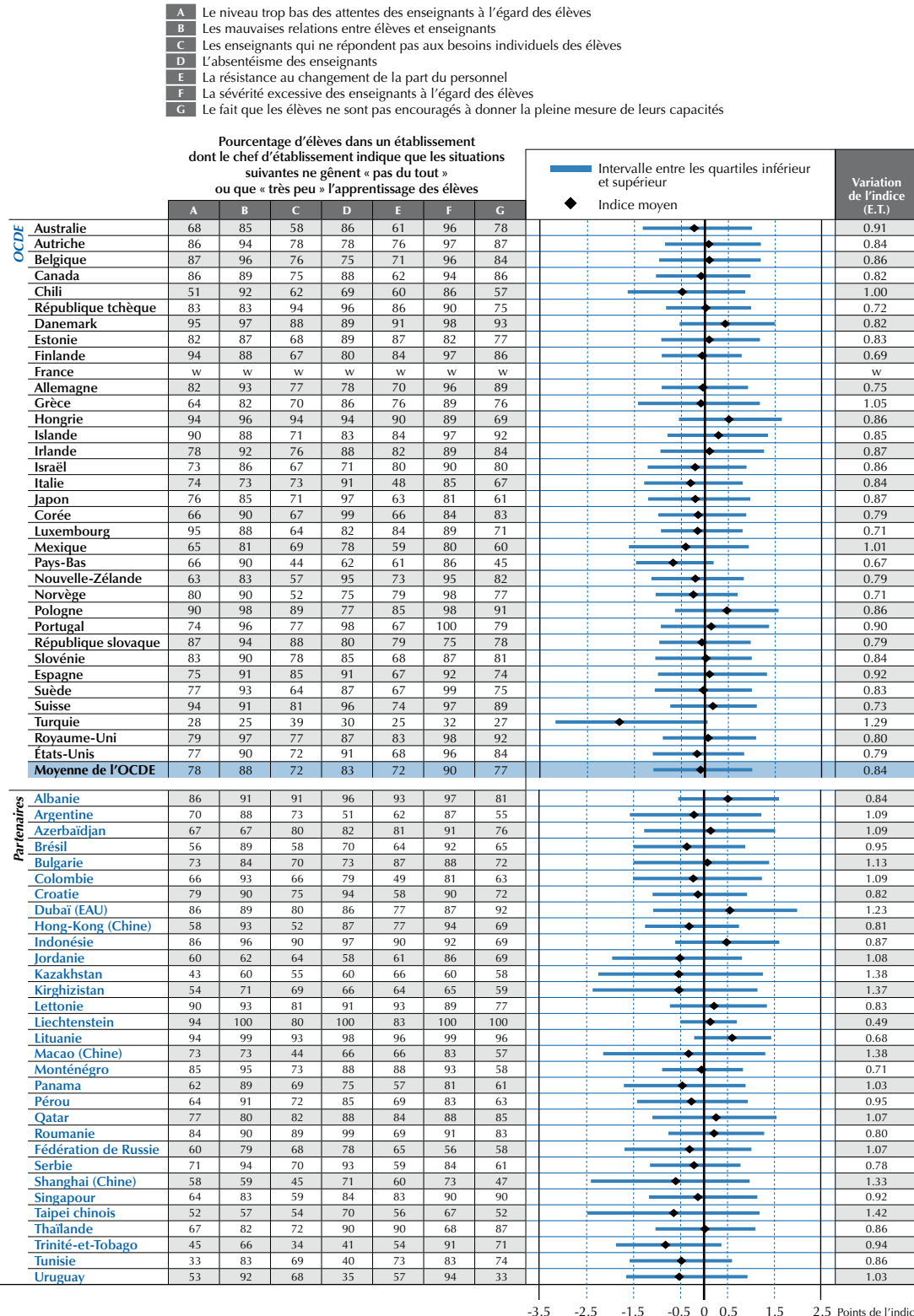
En associant l'ensemble de ces réponses, dans les pays de l'OCDE, les déclarations des chefs d'établissement suggèrent que c'est en Turquie que les facteurs liés aux enseignants affectent le plus l'environnement d'apprentissage ; dans ce pays, en moyenne, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un écart type et demi à la baisse en ce qui concerne l'*indice des facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire*. Les facteurs liés aux enseignants affectent également l'apprentissage aux Pays-Bas, au Chili et au Mexique, où en moyenne, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un tiers d'un écart type à la baisse. En revanche, l'apprentissage est moins perturbé par les attitudes et les comportements des enseignants en Hongrie, en Pologne, au Danemark et en Islande, selon les déclarations des chefs d'établissement. Dans ces quatre pays, en moyenne, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un quart d'un écart type à la hausse en ce qui concerne l'*indice des facteurs liés aux enseignants qui affectent le climat scolaire*. Les pays qui font état d'un score élevé à l'*indice des facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire* sont généralement ceux qui font état d'un score élevé à l'*indice des facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire*. Ceci peut signifier que les problèmes qui touchent l'environnement d'apprentissage ne sont pas le seul fait du comportement des élèves ou des enseignants, mais font entrer en jeu d'autres facteurs dans l'établissement ou le système d'éducation.

Le degré auquel les chefs d'établissement estiment que les attitudes et comportements des enseignants affectent l'environnement d'apprentissage varie également au sein d'un même système d'éducation. La façon dont les chefs d'établissement conçoivent les facteurs liés aux enseignants qui affectent l'apprentissage est très hétérogène en Turquie, en Grèce et au Chili, et très homogène aux Pays-Bas, en Finlande, en Norvège et au Luxembourg.

■ Figure IV.4.5 ■


D'après les chefs d'établissement, dans quelle mesure le comportement des enseignants affecte-t-il le déroulement des cours ?

Indice des facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire, d'après les déclarations du chef d'établissement



Remarque : plus les valeurs de l'indice sont élevées, meilleur est le comportement des enseignants.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau IV.4.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367453>

Dans les pays et économies partenaires, c'est à Trinité-et-Tobago, au Taipei chinois, à Shanghai (Chine), au Kazakhstan, au Kirghizistan, en Uruguay et en Jordanie que les chefs d'établissement indiquent que les attitudes et les comportements des enseignants affectent le plus l'apprentissage des élèves. En moyenne, les établissements de ces pays s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'au moins la moitié d'un écart type à la baisse. Dans quatre autres pays et économies partenaires, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'au moins un tiers d'un écart type à la baisse. Dans seulement quatre pays et économies partenaires, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'un tiers d'un écart type à la hausse en ce qui concerne l'indice des facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire : en Lituanie, à Dubaï (EAU), en Albanie et en Indonésie. Les systèmes d'éducation les plus hétérogènes sont ceux du Taipei chinois, de Macao (Chine), du Kazakhstan et du Kirghizistan, et les plus homogènes, du Liechtenstein, de la Lituanie, du Monténégro et de la Serbie.

ENGAGEMENT ET ATTENTES DES PARENTS ENVERS L'APPRENTISSAGE

La majorité des pays ont instauré des canaux formels actifs par lesquels les parents ont la possibilité de s'impliquer dans la vie scolaire (OCDE, 2010a). Les activités des parents au sein de ce partenariat consistent à aborder des questions pédagogiques avec leurs enfants, à superviser les progrès scolaires de leurs enfants, à communiquer avec l'établissement d'enseignement et enfin, à participer aux activités scolaires. Les deux premières formes d'implication concernent les parents et les enfants ; les deux dernières, les parents et l'établissement (Ho et Willms, 1996).

Des études suggèrent que les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsque les parents, les enseignants et les établissements nourrissent des attentes élevées à leur égard. L'un des moteurs des attentes de l'établissement est la pression qu'exercent les parents envers la définition d'objectifs scolaires élevés pour les élèves (Epstein, 2001). L'enquête PISA a demandé aux chefs d'établissement de définir le niveau de pression exercée par les parents sur l'établissement afin qu'il définisse et atteigne des objectifs scolaires élevés pour les élèves. Lorsque l'on compare les estimations de plusieurs systèmes d'éducation, il convient de garder à l'esprit que, outre les expériences des chefs d'établissement, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour déterminer les schémas de ces réponses (voir l'encadré IV.1.1).

Dans les pays de l'OCDE, environ 19 % des élèves fréquentent un établissement envers lequel, selon le chef d'établissement, bon nombre de parents nourrissent des attentes élevées. En Nouvelle-Zélande, en Irlande, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Suède, plus d'un tiers des élèves sont dans ce cas ; en revanche, cette proportion est inférieure à 10 % en Finlande, en Autriche, en Allemagne, en Suisse, aux Pays-Bas et au Luxembourg. Parmi les pays et économies partenaires, les attentes envers des objectifs scolaires élevés sont les plus fortes à Singapour, au Qatar, à Dubaï (EAU) et au Pérou, et les plus faibles au Liechtenstein, à Macao (Chine), à Hong-Kong (Chine), au Monténégro, en Uruguay, en Serbie, en Croatie, en Lituanie et en Argentine. Dans l'ensemble de ces pays, moins de 10 % des élèves fréquentent un établissement sur lequel, selon le chef d'établissement, de nombreux parents exercent une pression afin d'améliorer les objectifs scolaires (voir le tableau IV.4.7).

Dans un questionnaire destiné aux parents administré dans les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires, l'enquête PISA a demandé aux parents d'indiquer leur niveau de communication avec l'établissement ainsi que leur degré d'implication à des activités scolaires, par exemple s'ils participent bénévolement à des activités extrascolaires ou sportives, ou encore à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement, s'ils assistent un enseignant au sein de l'établissement, s'ils jouent un rôle d'intervenant auprès des classes et enfin, s'ils participent à l'administration locale de l'établissement. Ce questionnaire destiné aux parents a été administré dans huit pays de l'OCDE : l'Italie, l'Allemagne, le Danemark, le Portugal, la Hongrie, la Corée, le Chili et la Nouvelle-Zélande. Dans ces pays, 79 % des parents, en moyenne, signalent avoir abordé les progrès ou le comportement de leurs enfants avec un enseignant au cours de l'année scolaire, de leur propre initiative ou à l'initiative de l'enseignant (voir le tableau IV.4.6). C'est au Portugal et au Danemark que cette proportion est la plus élevée : 87 % des parents signalent avoir communiqué avec l'établissement de cette façon. En revanche, en Hongrie, moins de 64 % des parents indiquent avoir communiqué avec l'établissement.

Parmi les six pays et économies partenaires ayant administré le questionnaire destiné aux parents (la Lituanie, Macao [Chine], la Croatie, Panama, Hong-Kong [Chine] et le Qatar), moins de deux tiers des parents à Hong-Kong (Chine) et Macao (Chine) ont évoqué le comportement et les progrès de leurs enfants avec un enseignant ; en revanche, cette proportion dépasse 85 % en Croatie.

DIRECTION DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Les chefs d'établissement peuvent façonner le développement professionnel des enseignants, définir les objectifs pédagogiques de leur établissement, assurer que l'enseignement est conforme à ces objectifs, suggérer des modifications afin d'améliorer les pratiques d'enseignement et enfin, résoudre les éventuelles situations conflictuelles au sein d'une classe ou entre les enseignants. Ils sont également en mesure d'inciter ou d'encourager les enseignants à améliorer la qualité de leur enseignement (Hallinger et Heck, 1998).

L'enquête PISA a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer leur degré d'implication et de direction dans les domaines suivants : s'assurer que le travail et le développement professionnel des enseignants sont conformes aux objectifs pédagogiques de l'établissement, suivre la performance des élèves et les activités en classe et enfin, collaborer avec les enseignants pour résoudre les situations problématiques. Leurs réponses ont été associées pour créer l'*indice de la direction du chef d'établissement* qui évalue si les chefs d'établissement participent activement à l'amélioration des pratiques d'enseignement et de l'environnement d'apprentissage au sein de l'établissement. Dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1. Les valeurs élevées de l'indice traduisent une forte direction du chef d'établissement. Lorsque l'on compare les estimations de plusieurs systèmes d'éducation, il convient de garder à l'esprit que, outre les expériences des chefs d'établissement, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour déterminer les schémas de ces réponses (voir l'encadré IV.1).

Comme dans toute structure, les décisions prises à un niveau donné déterminent les actions possibles à d'autres niveaux. La mesure dans laquelle les chefs d'établissement peuvent assumer un rôle de dirigeant dans divers domaines peut être restreinte par des instances administratives externes, des cadres réglementaires ou encore par le degré d'autonomie accordé à l'établissement. Dans les systèmes d'éducation fédéraux, la responsabilité endossée par les chefs d'établissement et le rôle que l'on attend d'eux diffèrent d'une unité administrative à l'autre au sein d'un même pays. Il convient donc d'interpréter les résultats présentés ci-dessous à la lumière de l'organisation globale du système d'éducation. Par ailleurs, les rôles attribués aux chefs d'établissement et aux enseignants peuvent varier, de sorte que dans certains systèmes d'éducation, les chefs d'établissement sont responsables du maintien de la cohérence entre le développement des enseignants et les objectifs pédagogiques de l'établissement, sans pour autant superviser l'enseignement dans les classes ni remplacer les enseignants absents. Dans ces systèmes d'éducation, les enseignants sont responsables de leur travail quotidien, et la direction du chef d'établissement est jugée à l'aune d'autres normes.

Dans les pays de l'OCDE, 93 % des élèves fréquentent un établissement dont le chef d'établissement indique qu'il s'assure « fréquemment » ou « très fréquemment » que le travail des enseignants reflète les objectifs pédagogiques de l'établissement ; plus de 86 %, un établissement dont le chef d'établissement prend « fréquemment » ou « très fréquemment » l'initiative d'aborder les problèmes rencontrés par les enseignants dans leurs classes ; la moitié des élèves, un établissement dont le chef d'établissement inspecte les classes « fréquemment » ou « très fréquemment » ; 61 %, un établissement dont le chef d'établissement prend « fréquemment » ou « très fréquemment » en compte les résultats scolaires pour prendre des décisions sur le programme ; et enfin, plus d'un quart des élèves, un établissement dont le chef d'établissement remplace « fréquemment » ou « très fréquemment » les enseignants en cas d'absence imprévue (voir la figure IV.4.6).

Dans l'OCDE, c'est au Royaume-Uni, aux États-Unis, au Chili et en Pologne que l'*indice de la direction du chef d'établissement* est le plus élevé. Dans ces pays, en moyenne, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus de la moitié d'un écart type à la hausse sur l'*indice de la direction du chef d'établissement*. La direction du chef d'établissement est la plus faible au Japon, en Finlande et en Corée. Plus précisément, au Japon, en moyenne, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un écart type à la baisse. En Finlande, par exemple, une infime proportion d'élèves fréquente un établissement dont le chef d'établissement inspecte les classes ou utilise les résultats scolaires pour prendre des décisions au sujet du programme. Ceci témoigne des différents rôles attribués aux chefs d'établissement et aux enseignants dans les établissements finlandais par rapport aux autres systèmes d'éducation. La variation de la direction du chef d'établissement au sein d'un même système d'éducation est la plus forte en Corée, au Chili et aux États-Unis ; en revanche, le rôle des chefs d'établissement est relativement homogène en Norvège et au Danemark.

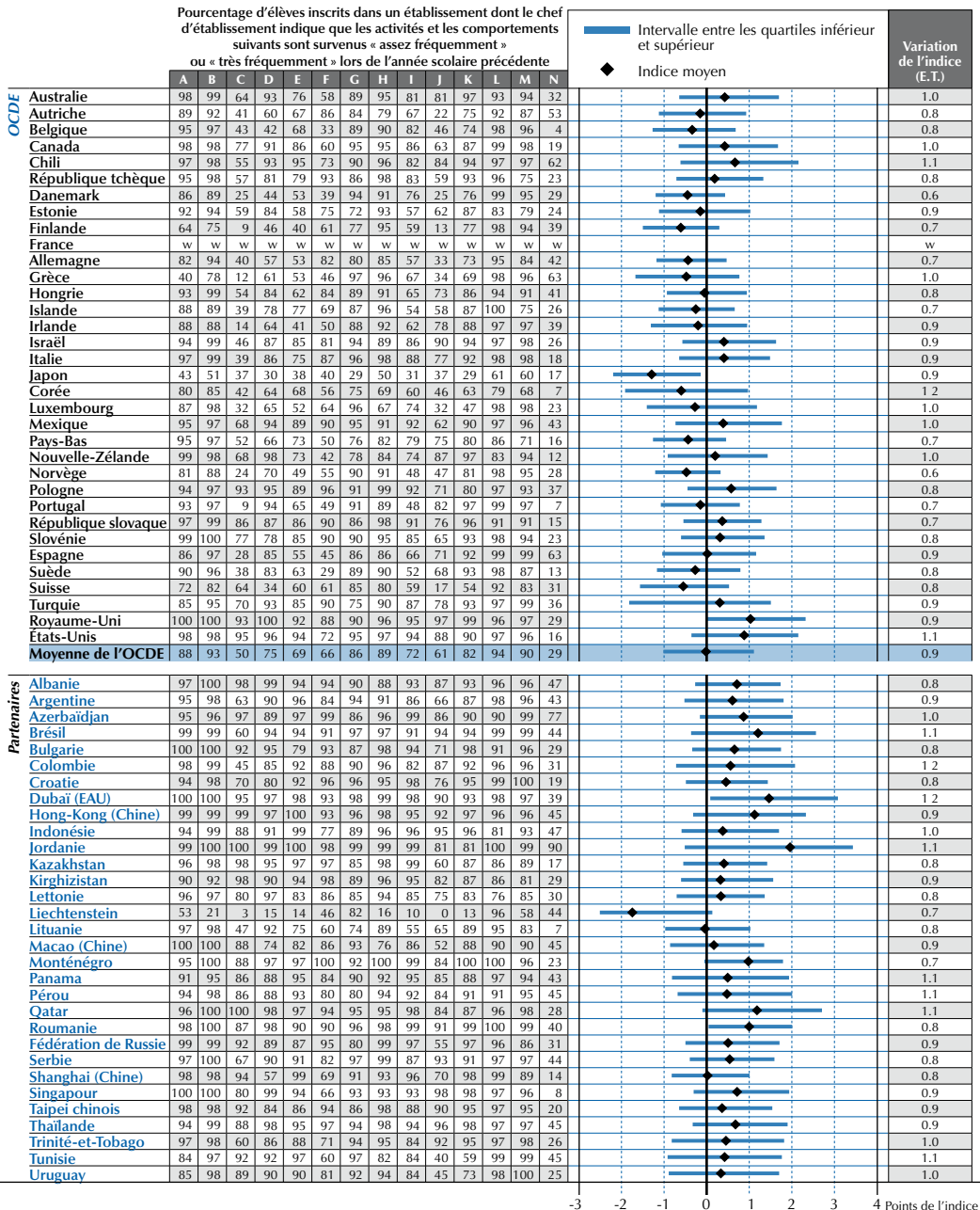
Dans les pays et économies partenaires, la direction du chef d'établissement est la plus marquée en Jordanie, à Dubaï (EAU), au Brésil, au Qatar, à Hong-Kong (Chine) et en Roumanie. Dans ces pays, en moyenne, les établissements s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de plus d'un écart type à la hausse sur l'*indice de la direction du chef d'établissement*. Par contre, au Liechtenstein, les chefs d'établissement assument un rôle moins actif dans les domaines évalués par l'enquête PISA.

■ Figure IV.4.6 ■

D'après les chefs d'établissement, quel est leur degré d'implication dans les affaires de l'établissement ?

Indice de la direction du chef d'établissement, d'après ses propres déclarations

A	Je fais en sorte que les activités de développement professionnel des enseignants soient en accord avec les objectifs d'enseignement de l'établissement.
B	Je veille à ce que les enseignants travaillent en accord avec les objectifs pédagogiques de l'établissement.
C	Je vais dans les classes pour observer les cours.
D	Je me sers des résultats des élèves pour élaborer les objectifs pédagogiques de l'établissement.
E	Je donne des conseils aux enseignants sur la manière dont ils peuvent améliorer leurs pratiques.
F	Je suis de près le travail des élèves.
G	Quand un enseignant rencontre un problème en classe, je prends l'initiative d'en discuter avec lui/elle.
H	J'informe les enseignants sur les possibilités de mise à jour de leurs connaissances et compétences.
I	Je m'assure que les activités menées en classe soient en accord avec nos objectifs pédagogiques.
J	Je tiens compte des résultats des examens lors de la prise de décisions concernant la mise au point des programmes de cours.
K	Je fais en sorte que les responsabilités dans la coordination des programmes de cours soient claires.
L	Quand un enseignant signale un problème rencontré en classe, nous cherchons une solution ensemble.
M	Je suis attentif aux comportements qui risquent de perturber le travail en classe.
N	Je prends en charge certains cours en cas d'absence imprévue d'un enseignant.



Remarque : plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus le degré d'implication du chef d'établissement dans les affaires de l'établissement est élevé.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau IV.4.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367453>

CORRÉLATION ENTRE LES VARIABLES DE L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ET DU CLIMAT SCOLAIRE

Parmi les indices abordés dans la présente section, plusieurs sont souvent corrélés : les établissements qui font état d'un climat de discipline positif sont également ceux où les relations entre enseignants et élèves sont satisfaisantes, ou dont le chef d'établissement assume un rôle actif. La corrélation est une mesure qui reflète le niveau d'association entre deux variables. Elle va de -1 à 1 : les extrêmes indiquent une relation parfaite, qu'elle soit négative ou positive ; et 0 indique une absence d'association entre les deux variables. De manière générale, on considère que : les valeurs supérieures à 0.3 ou inférieures à -0.3 sont modérées ; et les valeurs supérieures à 0.6 ou inférieures à -0.6 sont significatives.

Dans les pays de l'OCDE, les différentes variables qui affectent l'environnement d'apprentissage présentent une corrélation modérée : ces caractéristiques peuvent correspondre à différents aspects de l'environnement d'apprentissage.

L'exception la plus notable est la corrélation entre les facteurs liés aux élèves et ceux liés aux enseignants qui affectent l'apprentissage des élèves. Dans tous les pays de l'OCDE faisant état de données disponibles, les chefs d'établissement qui signalent l'existence de facteurs liés aux élèves affectant l'apprentissage tendent également à signaler que des facteurs liés aux enseignants font de même. Pour autant, on ne peut pas forcément parler de relation de cause à effet ; ce phénomène peut simplement signaler l'existence d'un facteur commun sous-jacent qui influence le comportement des élèves et des enseignants, ou indiquer que les facteurs liés aux élèves, en affectant l'apprentissage, entraînent l'apparition des facteurs liés aux enseignants, et *vice-versa*. Il peut également refléter la façon dont les chefs d'établissement assignent des responsabilités pour les problèmes dans l'établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on constate une corrélation de 0.61 entre les facteurs liés aux élèves et ceux liés aux enseignants affectant l'apprentissage (voir la figure IV.4.7).

Dans 16 pays de l'OCDE, on observe une corrélation modérée entre les relations entre enseignants et élèves et la façon dont les enseignants encouragent l'engagement des élèves dans la lecture (voir le tableau IV.4.9). Cette corrélation peut indiquer que, dans ces pays, les relations entre enseignants et élèves et l'environnement d'apprentissage bénéficient de la façon dont les enseignants encouragent l'engagement des élèves dans la lecture. Il est toutefois impossible de déterminer un lien de cause à effet par le biais de ces analyses statistiques ; plusieurs hypothèses peuvent en effet expliquer cette corrélation. L'une d'elles pourrait être que des relations satisfaisantes entre enseignants et élèves favorisent l'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on constate une corrélation de 0.29 entre les relations entre enseignants et élèves et l'encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants.

■ Figure IV.4.7 ■

Corrélation entre les comportements des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement

Les valeurs des cellules correspondent aux coefficients de corrélation entre deux valeurs pertinentes

Les coefficients de corrélation vont de -1.00 (association linéaire négative parfaite) à +1.00 (association linéaire positive parfaite).

Un coefficient de corrélation égal à 0 traduit une absence de relation linéaire entre deux valeurs.

	Relation entre enseignants et élèves	Climat de discipline	Encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants	Facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire	Facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire	Direction du chef d'établissement
Relation entre enseignants et élèves		0.19	0.29	0.05	0.04	0.01
Climat de discipline	0.17		0.17	0.10	0.05	0.01
Encouragement de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants	0.30	0.15		0.03	0.03	0.02
Facteurs liés aux élèves affectant le climat scolaire	0.04	0.09	0.04		0.61	0.10
Facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire	0.03	0.05	0.02	0.65		0.18
Direction du chef d'établissement	0.01	0.01	0.01	0.11	0.19	

Le triangle supérieur correspond à la moyenne de l'OCDE

Le triangle inférieur correspond à la moyenne de l'ensemble des pays et économies participants

Remarque : les coefficients moyens sont calculés comme la moyenne arithmétique des coefficients de corrélation individuels des pays/économies. Chaque pays/économie est pondéré(e) de façon identique. Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs à 5 % ($p < 0.05$) sont indiqués en gras.

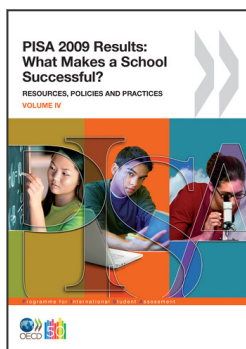
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau IV.4.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367453>



La direction des chefs d'établissement influence positivement les facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire dans cinq pays de l'OCDE (le Chili, le Luxembourg, la Corée, l'Irlande et le Mexique) avec une corrélation au moins égale à 0.30, mais aussi, dans deux pays de l'OCDE (le Luxembourg et le Chili), les facteurs liés aux élèves et affectant l'apprentissage. Dans ces pays, les établissements dont le chef d'établissement signale qu'il assume un rôle actif dans de nombreux domaines correspondent aux établissements où l'enseignement souffre moins de perturbations liées aux attitudes ou aux comportements des enseignants ou des élèves. Ici encore, la relation de cause à effet est impossible à établir. La corrélation peut découler de l'implication du chef d'établissement, qui guide le développement des enseignants et aide à résoudre les situations conflictuelles entre enseignants ou entre élèves et enseignants. La direction du chef d'établissement tend également à être plus marquée dans les établissements où les enseignants travaillent de concert pour atteindre les objectifs pédagogiques de l'établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on constate une corrélation de 0.18 entre d'une part, la direction du chef d'établissement et d'autre part, l'attitude et le comportement des enseignants affectant l'apprentissage des élèves, ainsi qu'une corrélation de 0.10 entre d'une part, la direction du chef d'établissement et d'autre part, l'attitude et le comportement des élèves affectant l'apprentissage.

Ces relations sont modérées dans une poignée seulement des pays de l'OCDE ; elles sont faibles ou inexistantes dans la plupart des autres pays. Si cette analyse ne peut expliquer les différences entre le degré de corrélation d'un pays à l'autre, ces différences peuvent néanmoins découler de l'organisation des établissements ou des attitudes envers l'enseignement et l'éducation de manière générale.



Extrait de :

PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?

Resources, Policies and Practices (Volume IV)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « L' environnement d'apprentissage », dans *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091573-8-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.