

PISA 2000 :

Compétences des élèves et leur contexte

Quelques éclairages sur l'environnement familial, culturel, scolaire
et les stratégies d'apprentissage des élèves

Jean Moreau (URSP)
Elisabetta Pagnossin (IRDP)
Chantal Tièche Christinat (IRDP)
Claude Kaiser (SRED)
Christian Nidegger (SRED)



PISA 2000 :

Compétences des élèves et leur contexte

Quelques éclairages sur l'environnement familial, culturel, scolaire et les stratégies d'apprentissage des élèves

Jean Moreau (URSP)
Elisabetta Pagnossin (IRDP)
Chantal Tièche Christinat (IRDP)
Claude Kaiser (SRED)
Christian Nidegger (SRED)

Fiche bibliographique :

MOREAU, Jean, PAGNOSSIN, Elisabetta, TIECHE CHRISTINAT, Chantal – PISA 2000 : compétences des élèves et leur contexte : quelques éclairages sur l'environnement familial, culturel, scolaire et les stratégies d'apprentissage des élèves / Jean Moreau, Elisabetta Pagnossin, Chantal Tièche Christinat, Claude Kaiser, Christian Nidegger. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2003. – 105, 14 p. ; 30 cm. - (03.10) - Bibliogr. p. 95-99.
CHF 13.40

Mots-clés : *Evaluation, Niveau de connaissances, Influence, Compétence, Attitude de l'élève, Elève, Milieu familial, Milieu social, Milieu culturel, Milieu scolaire, Stratégie d'apprentissage, Enquête, Analyse comparative, Fin de scolarité, Secondaire premier cycle, Suisse romande*

Consortium romand PISA (coordination : SRED et IRDP)

Les institutions de recherche de Suisse romande suivantes ont participé à ce rapport :

IRDP : Institut de recherche et de documentation pédagogique de la CIIP

SRED : Service de la recherche en éducation, Genève

URSP : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Vaud

Edition :

Narain Jagasia (SRED)

Cette publication est également disponible sur le site IRDP :

<http://www.irdp.ch/publicat/>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Résumé

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une initiative concertée des pays de l'OCDE qui vise à évaluer et comparer régulièrement les compétences des jeunes de quinze ans. Elaborée dans le cadre de l'étude PISA 2000, à laquelle les élèves de 9^e année de Suisse romande ont participé, la présente étude analyse plus en profondeur les données romandes de l'enquête selon deux thématiques principales: l'environnement culturel et scolaire des élèves ainsi que la problématique de l'apprentissage autorégulé.

La première thématique, explore les caractéristiques des différentes facettes du contexte dans lequel l'élève évolue. Quatre dimensions ont été prises en compte: l'environnement familial, les attitudes des élèves par rapport à l'école, les aspects pédagogiques et l'organisation scolaire. Les analyses menées montrent l'importance des facteurs socio-économiques, de la langue parlée à la maison ou de la filière d'enseignement suivie. Dans la deuxième thématique, nous postulons que les motivations et certaines stratégies d'apprentissages déclarées pourraient avoir un impact sur les performances des élèves. Les données sont également analysées en fonction des caractéristiques des élèves.

Les résultats de cette étude fournissent une description très riche du contexte dans lequel vivent les élèves de 9^e année. Ils permettent également d'attirer l'attention sur un certain nombre d'aspects que l'on devrait prendre en compte au moment de mener des actions visant à améliorer les systèmes scolaires de la Suisse romande.

Zusammenfassung

Das Projekt PISA (*Programme for International Student Assessment*) ist eine gemeinsame Initiative der OECD Länder, das regelmässig die Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-jährigen Jugendlichen misst und vergleicht. Die vorliegende Vertiefungsstudie wurde im Rahmen der Erhebung PISA 2000 durchgeführt, an der Schüler des 9. Schuljahres teilgenommen haben. Sie analysiert die Westschweizer Daten in Bezug auf zwei Themenbereiche : das kulturelle und schulische Umfeld und das selbstregulierte Lernen.

Der erste Themenbereich untersucht die Eigenschaften der verschiedenen Dimensionen des Kontextes, in den der Schüler eingebettet ist. Vier Dimensionen wurden berücksichtigt : das familiale Umfeld, die Einstellungen der Schüler zur Schule, die pädagogischen Aspekte und die Organisation der Schule. Die Analysen zeigen, dass die sozio-ökonomischen Faktoren, die Erstsprache und der Schultyp (Niveau) besondere Wichtigkeit haben. Für den zweiten Themenbereich wurde postuliert, dass Motivation und gewisse von den Schülern angegebene Lernstrategien einen Einfluss auf ihre Leistungen haben könnten. Zur Analyse dieses Zusammenhangs wurden die Merkmale der Schüler hinzugezogen.

Die Studie liefert eine eingehende Beschreibung des Umfeldes, in dem die Schüler der 9. Klasse leben. Sie erlaubt auch eine Reihe von Aspekten zu identifizieren, die berücksichtigt werden müssten, wenn man Massnahmen zur Verbesserung der Schulsysteme in der Westschweiz treffen will.

Riassunto

Il progetto PISA (Programme for International Student Assessment) è una iniziativa concordata fra i paesi dell'OCSE che tende a valutare e a confrontare regolarmente le competenze dei giovani quindicenni. Questo studio, elaborato nell'ambito dell'indagine PISA 2000, al quale gli allievi del nono anno scolastico della Svizzera romanda hanno partecipato, analizza in modo più approfondito i dati romandi dell'inchiesta in base a due tematiche principali: il contesto culturale e scolastico degli allievi, e la problematica dell'apprendimento autoregolato.

La prima tematica esplora le caratteristiche dei differenti aspetti del contesto nel quale l'allievo evolve. Quattro dimensioni sono state prese in considerazione: il contesto familiare, gli atteggiamenti nei confronti della scuola, gli aspetti pedagogici e l'organizzazione scolastica. Le analisi condotte mostrano l'importanza dei fattori socioeconomici, della lingua parlata a casa o dell'indirizzo scolastico frequentato. Nella seconda tematica, noi ipotizziamo che le motivazioni e certe strategie d'apprendimento dichiarate possano avere un impatto sulle competenze degli allievi. I dati sono ugualmente analizzati in funzione delle caratteristiche degli allievi.

I risultati di questo studio forniscono una descrizione molto ricca del contesto nel quale vivono gli allievi del nono anno scolastico. Permettono ugualmente di attirare l'attenzione su un certo numero di aspetti che si dovrebbero prendere in considerazione nel momento in cui si conducono delle azioni che tendono a migliorare i sistemi scolastici della Svizzera romanda.

Summary

The Program for International Student Assessment (PISA) is a coordinated initiative of the OECD countries to regularly evaluate and compare the competencies of fifteen year-old students. Prepared in the context of the PISA 2000 study, in which ninth grade students of French speaking Switzerland participated, this study analyses in more detail the results from that region with respect to two main themes: The cultural and academic environment of the students and the question of self regulated learning.

The first theme involves exploring the characteristics of the different aspects of the context in which the student is involved. Four dimensions were retained: the family environment, the students' attitudes towards school, pedagogical aspects and school organization. The analyses done show the importance of socio-economic factors, of the language spoken at home and of the particular "stream" the student is follows in school. With respect to the second theme, we assume that the motivations and learning strategies explicitly evoked could have an impact on the performances of students. The results are also analyzed as a function of the students' characteristics.

The results of this study provide a very rich description of the context in which ninth grade students live. They also draw attention to a certain number of aspects that should be considered when actions are undertaken to improve school systems in French speaking Switzerland.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 5 |
| Plan de lecture de l'ouvrage | 6 |
| Chapitre 1. Cadre conceptuel et problématique..... | 9 |
| Cadre conceptuel et structure du questionnaire adressé aux étudiant-e-s | 9 |
| Introduction..... | 9 |
| Le schéma analytique des questionnaires contextuels..... | 10 |
| Le questionnaire destiné aux étudiant-e-s | 12 |
| Les apprentissages autorégulés | 16 |
| L'efficacité dans les apprentissages | 16 |
| Le modèle du PISA | 18 |
| Construction de la mesure : des problèmes méthodologiques..... | 21 |
| Discussion à propos des concepts | 22 |
| Approche méthodologique | 23 |
| Modèle explicatif | 23 |
| Construction des variables | 25 |
| Méthode d'analyse | 25 |
| Chapitre 2. Rappel des principaux résultats internationaux et nationaux | 27 |
| Environnement social culturel et scolaire..... | 27 |
| Origine sociale des parents..... | 27 |
| Lieu de naissance et langue parlée à la maison | 28 |
| Genre..... | 29 |
| Apprentissage autorégulé | 30 |
| Intérêt pour la lecture | 30 |
| Attitudes face à l'apprentissage | 32 |
| Stratégies d'apprentissage..... | 33 |
| Image de soi | 34 |
| Chapitre 3. Etude des caractéristiques de l'environnement familial, culturel et scolaire | 37 |
| Introduction | 37 |
| L'environnement familial..... | 38 |
| Les attitudes de l'élève | 42 |
| Liens entre études poursuivies et métier espéré | 42 |
| Les attitudes envers l'école | 43 |
| L'absentéisme à l'école..... | 44 |
| Les attitudes des élèves autour de la lecture et du livre | 46 |
| Aspects pédagogiques | 50 |
| L'encouragement et la pression du professeur de français sur l'activité de l'élève | 50 |
| Le climat de classe | 52 |
| Différenciation des aspects pédagogiques selon les cantons..... | 53 |

| | |
|---|------------|
| L'organisation scolaire | 54 |
| Approche statistique complémentaire | 57 |
| L'environnement familial | 57 |
| Attitude des élèves vis-à-vis de l'école et de la lecture..... | 58 |
| La vie de la classe | 59 |
| Conclusion..... | 61 |
| Chapitre 4. Les compétences en lecture, les stratégies d'apprentissage et le vécu de l'élève | 63 |
| Approche méthodologique | 64 |
| Un modèle explicatif..... | 64 |
| Méthode d'analyse..... | 67 |
| Le modèle de motivation en contexte scolaire | 67 |
| Les stratégies et le contexte des élèves romands..... | 68 |
| Les SRL des élèves romands de 9 ^e année | 68 |
| Habitude culturelle, vécu familial et scolaire en Suisse romande | 69 |
| La compréhension de l'écrit expliquée par les stratégies et le vécu des élèves | 70 |
| L'influence des antécédents sur les SRL..... | 70 |
| L'influence des antécédents sur le vécu familial et scolaire | 76 |
| L'influence du vécu dans le cadre scolaire et familial sur la construction de SRL..... | 79 |
| L'influence du vécu dans le cadre scolaire et familial sur la compréhension de l'écrit..... | 81 |
| Les SRL et les compétences en littératie..... | 83 |
| Synthèse | 88 |
| Chapitre 5. Synthèse et conclusion | 91 |
| Des analyses possible à plusieurs niveaux | 91 |
| Un tableau riche et complexe | 91 |
| Une adaptation constante à la situation | 93 |
| Bibliographie..... | 95 |
| Références générales..... | 95 |
| Références autour des résultats de PISA 2000..... | 98 |
| Annexes | 101 |
| Descriptions des niveaux de compétences | 101 |
| Tableaux des graphiques présentés | 102 |
| Questionnaire aux élèves..... | 105 |

Introduction

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une initiative concertée des pays de l'OCDE qui vise à évaluer et comparer les jeunes de 15 ans. PISA est une étude cyclique portant sur trois domaines : la compréhension de l'écrit au sens de littératie, les mathématiques et les sciences. Lors de chaque cycle, un domaine est particulièrement étudié, les deux autres étant secondaires. Lors du premier cycle, qui a eu lieu en 2000 et auquel ont participé plus de 30 pays, le thème principal était la compréhension de l'écrit, dont l'OCDE donne la définition suivante : « *comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société* » (OCDE, 2001, p. 22). Des informations sont également recueillies afin de mettre en relation les performances des élèves avec leurs caractéristiques et leur environnement culturel et scolaire. Rappelons que la Suisse et les cantons romands ont étendu leurs échantillons afin de pouvoir mener des analyses sur les élèves de 9^e année, c'est-à-dire auprès des élèves qui sont à la fin de leur scolarité obligatoire.

La publication des premiers résultats en Suisse au début 2002 a montré que globalement, nous obtenions en comparaison internationale des résultats moyens en lecture et en sciences et de bons résultats en mathématiques. En Suisse romande, on observe également quelques différences entre les résultats moyens des cantons. Les premiers éléments d'analyse présentés dans les rapports initiaux¹ internationaux, nationaux et romand montrent que des facteurs multiples pourraient expliquer les performances observées. Afin d'approfondir les premières analyses, un certain nombre d'études complémentaires ont été réalisées, aussi bien au niveau international que national ou romand². Ces études concernent différentes thématiques, notamment : la littératie, les instruments utilisés et les liens avec les plans d'études, le rôle des nouvelles technologies.

En Suisse romande, il a également été décidé de conduire la présente étude visant à compléter certains aspects des résultats présentés dans le rapport initial romand. Deux thématiques ont retenu notre attention : l'environnement culturel et scolaire des élèves ayant participé à PISA 2000 et la problématique de l'apprentissage autorégulé.

Pourquoi ces deux thématiques ? En ce qui concerne la première, on notera qu'un des objectifs de PISA est de mettre en relation la performance des élèves avec différents éléments de contexte tels que l'environnement scolaire et culturel de l'élève. En effet, les premiers résultats montrent l'importance et le poids de ces éléments sur la performance des élèves. Il nous a donc paru important de mieux décrire et cerner ces dimensions au niveau de la Suisse romande et de ses cantons. Rappelons que les premières analyses indiquent que l'on se trouve face à des situations complexes où les explications des différences de performances sont à chercher dans un faisceau de variables qui pourraient les expliciter et non pas dans une cause unique. Pour cette première thématique, on cherchera à décrire les variables qui caractérisent l'environnement familial, culturel et scolaire des élèves. Il s'agit de caractériser et de décrire les différentes facettes du contexte dans lequel l'élève évolue. Quatre dimensions principales ont été prises en compte : l'environnement familial, les attitudes des élèves par rapport à l'école, les aspects pédagogiques, l'organisation scolaire. Les analyses seront conduites notamment en fonction de

¹ Voir notamment : OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie - Premiers résultats de PISA 2000*. Paris, OCDE, 2001 ; OFS/CDIP (2002). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000. Pilotage du système de formation*. Neuchâtel et Berne : OFS/CDIP ; Nidegger, Ch. (coord.) (2001). *Compétences des jeunes romands - Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel, IRDP, 2001.

² Notamment : La lecture moteur de changement (OCDE 2003) et rapports thématiques nationaux.

l'appartenance de l'élève à tel ou tel groupe (genre, niveau socio-économique, langue parlée à la maison, filière). On mettra également en relation ces différents facteurs afin d'offrir une vue synthétique des dimensions décrites et leurs interactions.

Nous avons également retenu une deuxième thématique appelée dans le contexte de PISA « apprentissage autorégulé ». Les concepteurs de PISA ont souhaité saisir à travers un questionnaire aux élèves quelles étaient leurs représentations par rapport à leurs motivations et leurs stratégies d'apprentissage déclarées. On postule ainsi que ces motivations ou l'usage de certaines stratégies d'apprentissage pourraient avoir un impact sur la performance des élèves. Cet aspect a déjà été abordé dans le chapitre 4 du rapport national. Le rapport romand initial ne donne que quelques brefs éléments à ce sujet. Il nous a semblé important d'étudier cette question au niveau de la Suisse romande et de ses cantons.

A travers les analyses menées en fonction de ces deux thématiques, il s'agit d'éclairer un certain nombre résultats selon deux types de dimensions complémentaires qui caractérisent l'école et son fonctionnement. D'abord, sur un certain nombre d'aspects, l'école et ses acteurs ont une action directe très limitée. Par exemple, l'école ne peut pas changer le genre ou le niveau socio-économique des élèves qui lui sont confiés. Elle doit fonctionner et fournir les prestations qu'on attend d'elle avec ces éléments de contexte. Cependant une meilleure connaissance de ces éléments de contexte lui permettra de tenir compte de ceux-ci dans les actions à mener notamment en termes d'égalité et d'équité.

En second lieu, on trouve des aspects sur lesquels l'école peut avoir une action un peu plus directe. Par exemple, une meilleure connaissance des stratégies d'apprentissage ou des intérêts des élèves peut permettre de les prendre en compte et d'orienter l'action pédagogique à travers la mise en place de nouveaux moyens d'enseignement, la formation initiale ou continue des enseignants ou de nouvelles formes d'organisation ou de fonctionnement de l'école.

Ainsi, les deux thématiques choisies recoupent globalement les deux aspects décrits ci-dessus. La première thématique relevant plutôt du premier aspect : les dimensions sur lesquelles l'école n'a pas d'action directe ; la deuxième thématique quant à elle relèverait plutôt du deuxième aspect : les dimensions sur lesquelles l'action de l'école est un peu plus directe.

Ainsi, l'étude de ces deux thématiques permettra d'exploiter un peu plus finement les données PISA pour la Suisse romande afin de contribuer à une meilleure connaissance de nos systèmes éducatifs au-delà des premiers constats et dans une perspective plus large, à la lumière des apports et des limites des données de PISA, notamment en mettant en évidence les différentes contraintes auxquels ces systèmes ont à faire face ainsi que les forces et les faiblesses qui les caractérisent.

Plan de lecture de l'ouvrage

Dans la première partie du chapitre 1, le cadre conceptuel et la structure du questionnaire aux élèves sont décrits tels qu'ils ressortent des documents des concepteurs de PISA. Suit la présentation de la problématique et du cadre théorique auxquels se réfère PISA en ce qui concerne l'apprentissage autorégulé. Dans la dernière partie du chapitre sont décrites les démarches et les méthodes utilisées dans les analyses conduites dans cette étude.

Dans le chapitre 2 sont brièvement rappelés les principaux résultats internationaux et nationaux concernant les deux thématiques retenues dans notre étude, à savoir l'environnement culturel et scolaire et l'apprentissage autorégulé. Ce rappel est pour l'essentiel basé sur des informations extraites des rapports initiaux.

Le chapitre 3 traite de la première thématique au niveau de la Suisse romande et de ses cantons : étude des caractéristique de l'environnement familial, culturel et scolaire. L'analyse est organisée autour de quatre domaines : l'environnement familial, l'organisation scolaire, les aspects pédagogiques, les attitudes de l'élève. Dans la dernière partie du chapitre est présentée une analyse synthétique construite à partir d'une analyse multivariée.

Le chapitre 4 aborde la deuxième thématique : l'apprentissage autorégulé. Cette thématique a été intégrée à un modèle large où sont analysées les relations existant entre l'apprentissage autorégulé, les caractéristiques personnelles de l'élève, son vécu familial, son vécu scolaire et les performances des élèves. L'importance relative des différentes dimensions du modèle est décrite. Les analyses sont menées pour les élèves de Suisse romande.

Le dernier chapitre présente une brève synthèse des analyses décrites dans les chapitres précédents. On met également en évidence, lorsqu'elles ont du sens, les différences entre les cantons. Dans la deuxième partie du chapitre, les principaux résultats sont discutés et quelques perspectives pour l'avenir sont esquissées.

CHAPITRE 1

Cadre conceptuel et problématique

La présentation de la problématique est organisée autour de trois éléments en relation avec les deux thématiques qui font l'objet de ce rapport. D'abord, nous nous intéresserons au questionnaire aux élèves et à sa structure telle qu'elle est définie par les concepteurs de l'enquête, ce questionnaire étant l'élément central permettant d'appréhender les éléments d'environnement, sujets de la première thématique. Dans un deuxième temps nous nous centrerons sur le cadre conceptuel de l'apprentissage autorégulé, objet de la deuxième thématique et des questions qu'il soulève. Enfin nous terminerons le chapitre par une présentation des approches et des démarches méthodologiques utilisées dans les différentes analyses réalisées dans ce rapport.

Cadre conceptuel et structure du questionnaire adressé aux étudiant-e-s

Elisabetta Pagnossin

Introduction

Parallèlement à l'administration des tests visant à mesurer les performances des élèves dans les trois domaines d'évaluation (la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique), deux questionnaires contextuels ont été administrés. Le premier était destiné aux directeurs d'établissement, le deuxième devait être rempli par les étudiant-e-s³.

Il s'agissait de collecter des informations factuelles, ainsi que des indications sur des perceptions et des comportements qui peuvent faciliter l'analyse et l'interprétation des données. Ces renseignements permettent donc de dresser le panorama de l'environnement familial, social, culturel et scolaire des élèves ainsi que de fournir des éléments explicatifs en lien avec les performances mesurées.

Nous donnerons d'abord quelques clarifications concernant le cadre conceptuel général décrit par l'OCDE lors de la construction des deux questionnaires, sans rediscuter ses bases. Nous nous consacrerons par la suite exclusivement à l'analyse de la structure du questionnaire qui s'adressait aux étudiant-e-s. Ce dernier représente la source des variables contextuelles utilisées dans les diverses sections de cet ouvrage.

³ Signalons par ailleurs que, malgré l'intérêt qu'il aurait pu revêtir, aucun questionnaire n'a été adressé aux enseignants.

Le schéma analytique des questionnaires contextuels

Le schéma général d'analyse qui sous-tend la construction des questionnaires contextuels provient plus particulièrement des travaux réalisés lors des enquêtes IEA (*International Studies in Educational Achievement*) en mathématiques par Travers & Westbury (1989), ainsi que Robitaille & Garten (1989).

Une présentation schématique des paramètres généraux permet de mieux comprendre la structure interne de ces questionnaires. En effet, leur contenu reflète les priorités définies lors de l'élaboration au niveau international d'un certain nombre d'hypothèses par les concepteurs de l'enquête PISA.

Ces priorités délimitent le cadre théorique retenu⁴ et ont trait aux facteurs qui sont supposés influencer les performances des élèves. L'objectif principal des problématiques choisies vise en premier lieu l'élaboration de politiques publiques et l'aide à la décision politique. Le croisement de deux axes (qui seront analysés ci-dessous) ayant trait aux concepts et aux niveaux permet de construire une matrice, qui ne peut pas être entièrement analysée au moyen des données obtenues à travers l'enquête PISA.

La logique de construction de cette grille (Harvey-Beavis, 2002 : 35) présuppose que les facteurs qui influencent l'apprentissage des étudiants dans n'importe quel pays sont façonnés par des contextes spécifiques, formés par un ensemble de situations dans lequel l'étudiant apprend. Ces situations ont des antécédents, c'est-à-dire des facteurs qui définissent un contexte de manière fondamentale. Si les antécédents émergent des processus et développements historiques, PISA les voit d'abord en termes de facteurs institutionnels et sociaux. Un contexte trouve son expression de plusieurs manières – il a un contenu. Dans TIMSS le contenu était vu en termes de curriculum. Or, PISA est basé sur un modèle dynamique d'apprentissage tout au long de la vie, pendant laquelle les nouvelles connaissances et compétences nécessaires pour s'adapter efficacement au monde changeant sont acquises continuellement. Par conséquent, l'enquête PISA vise à mesurer les performances des étudiants au-delà des curriculums scolaires et conçoit le contenu de manière bien plus ample que d'autres études internationales.

Trois concepts (antécédents, contexte et contenu) représentent une première dimension de la matrice qui structure le questionnaire. La deuxième dimension est constituée par les quatre niveaux (système, école, classe, élève) où ces facteurs trouvent leur expression.

Tableau 1.1. **Cadre général d'analyse pour la construction des deux questionnaires contextuels adressés aux étudiants et aux directeurs d'établissement**

| | Antécédents | Contexte | Contenu |
|-----------------------|---|---|---|
| Niveau système | 1. Caractéristiques du pays | 2. <i>Cadre institutionnel et politique</i> | 3. Résultats scolaires attendus |
| Niveau école | 4. <i>Caractéristiques de la communauté et de l'école</i> | 5. Conditions scolaires, processus | 6. Curriculum mis en œuvre |
| Niveau classe | 7. Caractéristiques du background de l'enseignant-e | 8. <i>Conditions dans la classe, processus</i> | 9. Curriculum mis en œuvre |
| Niveau élève | 10. Caractéristiques du background de l'étudiant-e | 11. Comportements des étudiants dans la classe | 12. Résultats scolaires atteints |

Source : Harvey-Beavis (2002), p. 35.

Par leur nature, les données PISA ne peuvent pas fournir des informations pour l'ensemble des thématiques présentées dans cette grille. Pour une meilleure visualisation des niveaux d'analyse visés dans PISA, les aspects partiellement analysés sont présentés dans la grille en italiques et ceux qui ont été analysés plus en détail en gras. Précisons que l'analyse des niveaux individuel et scolaire a été

⁴ Elles renvoient aux travaux d'auteurs dont les références sont citées dans les documents à notre disposition.

privilegiée par rapport aux deux autres niveaux. En revanche, les cases 1, 3, 6, 7 et 9 n'ont pas pu être couvertes par des données issues de cette enquête.

Des exemples d'indicateurs permettent d'apporter des précisions supplémentaires à la description très schématique des diverses cases de cette grille d'analyse.

1. Au niveau du système :

Case 1 : antécédents

Les caractéristiques du pays influencent les options politiques en matière d'éducation ; elles incluent le niveau du PIB, la structure de distribution de la richesse, l'homogénéité ou l'hétérogénéité culturelle, l'existence d'un système politique démocratique, etc.

Case 2 : contextes

Le cadre institutionnel et politique forge directement le système éducationnel. Il est possible d'y inclure le management scolaire (structures scolaires) ; l'organisation horaire/temporelle (durée de l'année scolaire, définition de l'horaire journalier et hebdomadaire, etc.) et aussi par exemple, l'âge du début de l'école ; et enfin les qualifications des enseignants ainsi que les exigences de formation au niveau national.

Case 3 : contenus

Les objectifs de l'enseignement et de la formation ont été définis au niveau sociétal et peuvent être appréhendés, par exemple, dans les livres scolaires, les examens, les contenus des curriculums, etc.

2. Au niveau de l'école :

Case 4 : antécédents

Ces éléments touchent aux caractéristiques de la communauté desservie par l'école, aux politiques scolaires en matière d'orientation et d'exigences des curriculum ; à l'environnement et aux pratiques scolaires ; à l'homogénéité ou hétérogénéité du contexte scolaire ; au type d'école, sa localisation et sa taille ; à la structure et au management scolaire, aux sources de financement, etc.

Case 5 : contextes

Le soutien éducationnel inclut les ressources humaines (p. ex. par le ratio étudiants/enseignants, les qualifications des enseignants), les ressources matérielles (équipement) ainsi que les politiques et les pratiques scolaires (climat dans l'école).

Case 6 : contenus

Le curriculum examiné inclut les offres de cours, le contenu des leçons (opportunité d'apprentissage) et les attentes des enseignants en matière de résultats scolaires et de performances.

3. Au niveau de la classe :

Case 7 : antécédents

Les caractéristiques (*background*) des enseignants telles l'âge, la motivation, l'expérience, la branche enseignée, ou les croyances pédagogiques sont prises en compte.

Case 8 : contextes

Le climat de classe (qui inclut la discipline, les relations enseignant-élèves, le niveau de soutien et d'encouragement de la part de l'enseignant) ; les pratiques (y compris les devoirs à domicile) ; la structure des leçons ; la taille de la classe, etc. sont des facteurs de contexte.

Case 9 : contenus

Cf. case 6.

4. Au niveau individuel :

Case 10 : antécédents

Regroupe les caractéristiques de l'élève (âge, sexe) ainsi que la structure et l'environnement familial (mesurés par divers indicateurs sur le capital économique, social et culturel).

Case 11 : contexte

Les aspects suivants peuvent être mentionnés : l'engagement et les attitudes envers la vie scolaire, la confiance en soi, le degré d'absentéisme, le temps consacré à l'étude des diverses matières, l'utilisation des ressources scolaires, la fréquentation de divers types de cours de soutien dans et hors de l'école, les attitudes envers les devoirs, etc.

Case 12 : contenus

Il est possible d'évoquer ici, entre autres, les performances et les compétences ; les habitudes par rapport à la lecture ; les perceptions et sentiments de l'élève envers la lecture.

Pour des raisons théoriques ainsi que des contraintes organisationnelles et méthodologiques, tous les éléments contenus dans les diverses cases n'ont évidemment pas pu être analysés par PISA. Lors de la première phase de conceptualisation les experts de l'OCDE ont privilégié certains éléments et ils ont ensuite procédé, dans la phase d'opérationnalisation, à un choix limité des variables. Celles-ci se reflètent dans les questions formulées lors de l'élaboration du questionnaire. Enfin, en vue de synthétiser les données produites, le staff du Consortium international de PISA a procédé à la construction de plusieurs indices⁵ grâce à la combinaison des divers indicateurs disponibles.

Le questionnaire destiné aux étudiant-e-s

Le seul questionnaire analysé ici est celui adressé aux étudiant-e-s⁶. Il visait à collecter des renseignements sur plusieurs facteurs économiques, sociaux, culturels et éducationnels qui façonnent le contexte dans lequel vivent les adolescent-e-s interrogé-e-s. En effet, ces éléments sont considérés comme pouvant influencer les performances des élèves ou y être simplement associées.

Les priorités du questionnaire adressé aux étudiant-e-s (Harvey-Beavis, 2002, p. 34) sont les suivantes :

- éléments démographiques de base (la date de naissance et le genre)
- mesures globales du statut socio-économique
- description de la part de l'étudiant des processus scolaires/éducatifs
- attitudes des étudiants envers la lecture et comportements habituels
- accès pour les étudiants à d'autres ressources éducationnelles en dehors de l'école (p. ex. le nombre de livres à la maison, un endroit calme pour étudier)
- modèles institutionnels de participation et programme (p. ex. la filière)
- langue parlée à la maison
- nationalité (le pays de naissance de l'étudiant, la durée d'immigration)
- attentes de l'étudiant (le plan de carrière éducative).

⁵ Des explications méthodologiques sur la construction des indices sont fournies dans les chapitres de cet ouvrage lorsqu'ils sont effectivement utilisés.

⁶ Cf. le questionnaire en annexe.

Nous présentons brièvement ci-dessous, dans les grandes lignes, les thèmes généraux figurant dans ce questionnaire. Les contenus des questions reflètent des hypothèses émises par le Consortium international PISA et elles sont assorties de quelques références théoriques citées dans les documents officiels. Elles sont exposées selon un regroupement dicté par notre interprétation de ce cadre théorique. Cette section vise seulement à exposer quelques points de repère théoriques qui ont guidé l'instance internationale lors de la construction du questionnaire, en se référant aux auteurs cités au niveau international. Ceci permet de suivre et de positionner le cadre de référence qui est à la base de ce questionnaire, sans procéder à une discussion critique. Le modèle général est basé en particulier sur les recherches de Scheerens & Bosker (1997) portant sur l'efficacité éducationnelle et plusieurs éléments renvoient aussi au modèle d'enseignement et d'apprentissage de Carroll (1989).

Caractéristiques des élèves et environnement familial

Un premier groupe de questions concerne les caractéristiques personnelles et familiales de base telles la date de naissance, le sexe⁷, la structure familiale, le nombre de frères et sœurs, l'ordre de naissance (Travis & Vandana, 1995) et la filière suivie (Smith ; Beaulieu & Seraphine, 1995). Le questionnaire permet aussi l'identification d'un certain nombre de variables susceptibles d'expliquer les inégalités sociales et leurs conséquences sur les performances des élèves. Par exemple, le pays de naissance de l'étudiant-e et de ses parents ainsi que la langue parlée à la maison (Steinberg, 1996) procurent des informations sur l'origine culturelle de l'élève. En effet, le statut de migrant-e (Hagan, MacMillan & Wheaton, 1996) est une caractéristique souvent corrélée négativement avec les résultats scolaires.

Globalement, le cadre théorique de PISA se rattache explicitement aux concepts de « capital culturel », « capital social »⁸, « capital humain »⁹ et se réfère en particulier aux travaux de Coleman (1987, 1988)¹⁰ et de Bourdieu (1977). Afin de cerner le statut socio-économique familial¹¹, des questions portent sur la formation des parents, ainsi que sur leur occupation professionnelle. L'impact de la famille, les effets directs et indirects du statut socio-économique familial¹² ont été déjà mis en exergue dans de multiples études parmi lesquelles les enquêtes IEA (*International Studies in Educational Achievement*) qui ont inspiré plusieurs aspects de PISA¹³. C'est l'intensité de cette influence sur les performances des élèves qui varie considérablement entre les pays.

Si l'équipement domestique peut constituer un indicateur plus ou moins fiable de la richesse familiale (« capital économique »), les ressources éducatives et culturelles disponibles à la maison sont plus particulièrement liées au « capital humain » en général et, pour certaines d'entre elles, à la littératie en particulier. Par exemple, l'indicateur du nombre de livres à la maison suppose la lecture de ceux-ci aussi par les parents ; ce comportement constitue ainsi un modèle pour les enfants.

Outre la possession de certains biens matériels, l'influence de l'environnement familial est saisie également par les dimensions relationnelles et d'échange qui sont nouées entre les parents et les enfants. Les divers aspects de la socialisation familiale peuvent avoir des conséquences sur les résultats scolaires des enfants. L'intensité et le type de la communication entretenue avec les parents sur divers sujets d'actualité sociale, culturelle, politique, mais aussi scolaire (Sui-Chi & Willms, 1996)

⁷ Cf. p. ex. Sammons (1995) ou Wagemaker et al. (1996).

⁸ Afin de clarifier la notion, rappelons que « le 'capital social' consiste en relations sociales et, en tant que capital, peut être conçu comme une ressource dans laquelle nous investissons pour obtenir un flux d'avantages » (OCDE, 2001, p. 45).

⁹ Le « capital humain » est défini comme « les connaissances, les qualifications, les compétences et les caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique » (OCDE, 2001, p. 18).

¹⁰ Pour les effets négatifs de la diminution, voire de la perte de capital social : (i) à cause d'un déménagement, cf. Smith, Beaulieu & Israel (1992) ; (ii) par désintérêt des parents, cf. Teachman, Paasch & Carver (1996).

¹¹ Ganzeboom, Graaf & Treiman (1992).

¹² Opérationnalisé p. ex. par Duncan (1961) ; Mueller & Parcel (1981) ou dans les publications de Willms (1992 ; 1997 ; 1999).

¹³ Cf. p. ex. Purves & Elley (1994) ; Elley (1994).

fournissent des éclairages sur les relations familiales, sur les processus de socialisation, sur l'intérêt et le niveau d'implication des parents. Elles reflètent aussi le niveau d'habitude et d'entraînement à se forger une opinion, à communiquer ses idées, à défendre ses points de vue en argumentant et, parallèlement, à recevoir des informations grâce aux échanges avec d'autres interlocuteurs.

L'encouragement des parents, leur intérêt pour les résultats scolaires se concrétisent parfois par l'aide aux devoirs surtout pour les jeunes qui en ont le plus besoin car ils présentent les performances scolaires les plus faibles : le lien est donc négatif entre l'aide familiale et les performances. Parallèlement on pourrait aussi justifier le lien positivement, les bons élèves recherchant le soutien des parents.

Les attitudes des élèves

Le questionnaire permet de saisir un certain nombre d'attitudes de l'élève, qu'elles soient par rapport à son propre cursus scolaire, par rapport à l'école et enfin, de manière plus spécifique, par rapport au thème principal de cette enquête : la compréhension de l'écrit. Plusieurs questions portent donc sur la carrière éducative de l'étudiant-e et ses attentes professionnelles, ce qui permet de mesurer aussi l'adéquation entre études poursuivies et métier envisagé.

D'autres questions permettent de cerner les attitudes de l'élève par rapport à l'école grâce au questionnement sur le sentiment d'appartenance ou de rejet vis-à-vis de l'école en général ; ce dernier peut être cerné par l'importance de l'influence attribuée et au bien-être ressenti vis-à-vis des camarades de classe ou simplement par ses éventuels comportements absentéistes.

Enfin, les attitudes et les comportements habituels de l'élève envers les livres et la lecture ont été mesurées sous plusieurs aspects, tels par exemple le type de texte préféré ou le temps consacré à la lecture pour le plaisir personnel¹⁴. La fréquentation des bibliothèques et les demandes de livres en prêt représentent d'autres facettes de la problématique de la lecture, celle-ci s'étant avérée indispensable pour une bonne performance dans toute branche (Rowe, 1991).

Les aspects pédagogiques

Un groupe de variables porte sur les multiples aspects pédagogiques. Ceux-ci sont liés d'une part aux ressources matérielles de l'école (le nombre d'élèves dans la classe, l'existence d'une bibliothèque ou d'autres infrastructures scolaires, etc.) qui représentent parfois des facteurs nécessaires, mais pas suffisants pour expliquer les performances des élèves. D'autre part, de nombreuses interactions qui ont lieu dans le cadre scolaire font appel aux multiples sources explicatives fournies par les ressources humaines (enseignants et élèves) (Siniscalco & Ross, 1997).

L'élève était sollicité de s'exprimer sur sa perception du climat de classe, ainsi que sur ses relations et attentes envers les enseignant-e-s et les camarades. Le modèle d'organisation dans la classe, repris pour la construction du questionnaire, provient explicitement des études de Slavin (1994).

D'après Scheerens & Bosker (1997)¹⁵ le concept de climat d'école peut être considéré comme le synonyme de culture scolaire qui inclut des variables comme le comportement des étudiants en classe, l'absentéisme, la motivation des enseignants, les relations entre étudiants, enseignants et école. Les divers facteurs qui reflètent le climat d'apprentissage au niveau de la classe sont reconnus comme très importants pour favoriser les performances des élèves. Ces indicateurs sont, par exemple, les relations à l'intérieur de la classe, l'ordre et la discipline, les attitudes envers le travail, la satisfaction, etc. Ceux-ci sont à leur tour dépendants d'un certain nombre de facteurs liés à l'organisation scolaire.

¹⁴ Un rapport thématique au niveau international est consacré à cette problématique (Kirsch et al., 2002), ainsi que l'étude visant plus particulièrement la Suisse (Broi et al., 2003).

¹⁵ En particulier, les chapitres 3 et 4.

L'organisation scolaire

Certains éléments ayant trait à l'organisation scolaire peuvent favoriser la performance des élèves. Le modèle d'organisation scolaire adopté dans PISA est issu des travaux de Lee & Byrk (1989). L'étudiant devait fournir un certain nombre d'informations factuelles, telles la taille de la classe, le nombre d'heures de cours consacré aux trois disciplines (lecture, mathématique et sciences), les notes obtenues, l'éventuelle fréquentation de cours de soutien organisés par l'école ou en dehors de l'école (p. ex. la fréquentation de leçons privées). On fait appel ici à la description par l'étudiant-e des processus scolaires et éducatifs, et donc à ses perceptions et à des jugements qu'il porte et qui peuvent différer de la réalité objective.

L'élève avait enfin l'occasion de se prononcer sur certains aspects des devoirs à exécuter à la maison (intérêt porté, déroulement d'exécution, importance accordée par l'enseignant, etc.) et au temps consacré à étudier en dehors du cadre scolaire. La relation entre performances et devoirs à domicile et temps consacré à l'étude¹⁶ est relativement complexe et non univoque.

Il était important d'avoir également des informations sur les ressources éducationnelles mises à disposition de l'étudiant-e dans et en dehors de l'école car, d'après Teachman et al. (1987), elles sont corrélées avec les performances. Parmi les indicateurs de l'accès aux ressources en dehors d'école, signalons par exemple le nombre et les types de livres détenus à la maison, l'accès aux outils informatiques (l'utilisation d'Internet ou d'autres ressources éducationnelles), les conditions optimales pour apprendre en matière d'infrastructure (un endroit tranquille à la maison pour étudier), etc.

Il faut néanmoins rappeler que le simple accès aux diverses ressources est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour expliquer de bonnes performances ; d'où des questions portant sur la fréquence d'utilisation, et sur la possibilité de suivre, par exemple, des cours privés. Si la dotation horaire pour les diverses matières est décidée à un niveau autre que celui de l'école, cette dernière peut organiser des cours et des activités supplémentaires de soutien ou d'enrichissement dans diverses branches en s'adressant à des groupes ciblés d'élèves ou bien en proposant des activités de loisirs.

Les discussions portant sur le lien entre le temps consacré à une matière et les performances ne sont pas closes. Bien évidemment, l'accomplissement des devoirs à domicile est une manière d'augmenter le temps passé à étudier, qui n'est pas nécessairement associée aux comportements des bons étudiants. Un autre moyen d'augmenter le temps d'étude est de réduire le temps perdu pour de multiples raisons ; celles-ci vont de l'absentéisme des enseignants et des élèves aux temps morts entre les périodes d'enseignement, en passant par l'attitude bruyante due à l'absence de discipline des élèves en classe, le temps perdu au début des cours, etc. Cela montre les différentes facettes que l'indicateur « temps » peut assumer.

Signalons enfin qu'une autre partie de ce questionnaire, en option internationale, visait à mesurer les stratégies d'apprentissage des étudiant-e-s. Le cadre conceptuel de cette thématique est exposé ci-dessous.

¹⁶ Cf. p. ex. Guida, Ludlow & Wilson (1985).

Les apprentissages autorégulés

Claude Kaiser

L'étude PISA vise à mesurer les compétences acquises par les élèves à 15 ans ou en fin de scolarité obligatoire. Un deuxième aspect concerne l'explication qui pourrait être donnée aux différences de performances entre élèves ou entre groupes d'élèves. Plusieurs types de variables ont été testées à ce propos : certaines sont de nature sociodémographique comme le sexe ou la nationalité par exemple, d'autres relèvent de l'opinion exprimée par les élèves. A cet égard, un intérêt a porté sur leurs croyances à propos des modalités d'apprentissage et sur leur degré d'engagement et d'organisation vis-à-vis des apprentissages. Ce chapitre a pour but de présenter un cadre théorique qui permet d'organiser, de comprendre et de discuter les principes qui ont guidé le questionnement à ce propos.

L'efficacité dans les apprentissages

L'étude des apprentissages autorégulés, SRL (*Self-Regulated Learning Strategies*) en anglais, cherche à mieux comprendre l'acte d'apprendre, à dessein de fournir aux systèmes éducatifs des éléments permettant de renforcer les prédispositions à apprendre. L'idée de l'efficacité dans les apprentissages est également présente : la façon dont on se représente une tâche, la planification et la régulation des démarches de résolution de problèmes, le sentiment d'avoir ou non un contrôle sur les processus d'apprentissage sont des facteurs qui sont liés aux performances.

Le modèle théorique utilisé dans le PISA découle des travaux de Boekaerts (1999) qui définit les SRL comme un processus complexe qui implique des autorégulations aussi bien motivationnelles que cognitives. Selon Boekaerts (1999, op. cit.), l'apprentissage autorégulé vise à décrire les diverses composantes inhérentes aux apprentissages, l'articulation de ces composantes, la mise en relation de l'apprentissage et du self (par l'intermédiaire de l'analyse des buts poursuivis par l'apprenant, de sa volonté, de ses émotions).

Les stratégies des élèves dans des situations de « résolution de problèmes »

L'idée générale est donc d'étudier les stratégies employées par les élèves dans des résolutions de problèmes et de déterminer l'impact ou l'efficacité de ces stratégies sur les performances. Un autre aspect est de déterminer ce qui motive l'apprenant à s'engager dans des stratégies complexes de résolution de problèmes.

On trouve chez Fayol et Monteil (1994, p. 93) une définition de ce qu'il faudrait entendre par stratégie : « Une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance. Elle peut concerner des procédures très générales – par exemple l'idée qu'il est nécessaire de planifier intentionnellement pour atteindre un but – ou très spécifique – par exemple, se poser à soi-même des questions pour s'assurer qu'on a bien compris un texte ».

Les conditions d'utilisation des stratégies

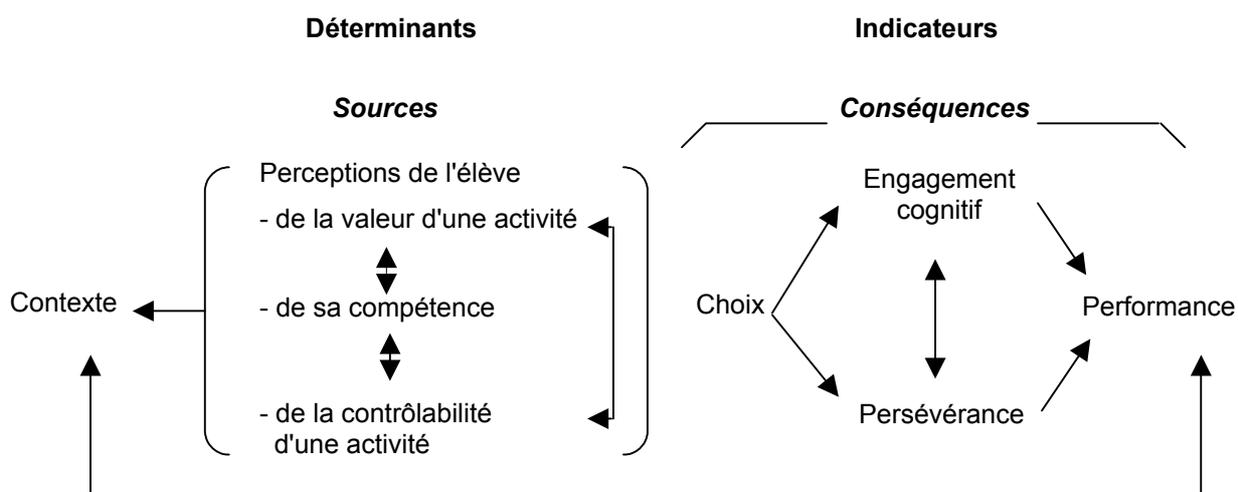
On peut définir trois conditions à l'utilisation de stratégies ; la disponibilité, chez le sujet, d'un éventail de procédures parmi lesquelles un choix pourra être effectué ; l'exercice d'une sélection en fonction du but poursuivi, des caractéristiques de la tâche et de la reconnaissance par le sujet de ses propres possibilités ; le guidage et l'évaluation du déroulement procédural.

Mais quelles seraient alors les raisons pour lesquelles un élève se mettrait en situation de choix ou s'engagerait dans des stratégies cognitives ou métacognitives ? En bref, quelles seraient les motivations des élèves ?

La motivation à s'engager

Prenant appui sur les études de Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons (1992), Viau (1994) se propose d'étudier la motivation scolaire en faisant la distinction entre déterminants et indicateurs de la motivation. La perception qu'a un élève de la valeur d'une activité – notamment de son utilité –, de sa compétence (*self-efficacy*) et de la contrôlabilité d'une activité (degré de contrôle que l'apprenant pense avoir sur ses apprentissages) sont des déterminants ayant un lien direct avec le choix de l'élève de s'engager sur les plans cognitif ou métacognitif dans des stratégies d'apprentissage ou de monitoring.

Tableau 1.2. Les indicateurs de la motivation (d'après Viau, 1994, p. 73)



Les déterminants de la motivation

La perception de la valeur d'une activité pour un sujet distingue les buts sociaux des buts scolaires. Les premiers peuvent faire référence à l'intégration de l'élève dans un groupe de pairs par exemple. La recherche de situations coopératives, plutôt que compétitives, pourrait être un exemple d'intégration. Les buts scolaires n'ont quant à eux pas directement été opérationnalisés par le PISA. Il s'agit généralement de déterminer si les buts poursuivis par l'élève ont trait à la matière même étudiée (buts d'apprentissage) ou si c'est surtout la recherche d'une récompense qui est visée (buts de performance).

Pour la perception des compétences, Viau fait la distinction entre les perceptions générales de soi et celles relatives à l'école ou aux apprentissages scolaires. Dans le PISA, ces deux types de mesures ont été opérationnalisées, notamment par l'intermédiaire de la perception qu'a l'élève de ses intérêts pour les matières scolaires, ainsi que par l'auto-évaluation de ses performances.

La perception de la contrôlabilité d'une tâche est l'objet des travaux sur l'attribution causale, notamment ceux sur l'explication perçue des causes expliquant une réussite ou un échec scolaire. Selon les travaux de Weiner (1992, 1985, 1984), trois aspects caractérisent les processus d'attribution : le lieu de la cause lorsque l'attribution peut concerner l'élève lui-même (l'effort consenti p. ex.) ou alors les circonstances (la difficulté d'une tâche), la stabilité dans la mesure où la cause peut ou non fluctuer (l'intelligence est plutôt une caractéristique stable alors que l'effort est variable p. ex.), la contrôlabilité de la cause (l'effort est contrôlable alors que la maladie ne l'est pas directement).

Les indicateurs de la motivation

Dans l'engagement cognitif qu'implique l'utilisation de stratégies, trois types de stratégies d'apprentissage sont également distinguées : celles de mémorisation, celles d'organisation et celles d'élaboration.

Les stratégies de mémorisation portent plus particulièrement sur la répétition d'informations visant à l'encodage en mémoire d'informations factuelles, mais sans traitement en profondeur de cette information (voir Pintrich et Garcia, 1992, cité par Viau, 1994).

Les stratégies d'organisation sont similaires à celles de mémorisation, mais portent cette fois sur des informations plus complexes qui nécessitent de structurer davantage l'information devant être encodée.

Les stratégies d'élaboration exigent un traitement plus en profondeur de l'information et nécessitent des opérations encore plus complexes car elles visent à mettre en relation des connaissances nouvelles à des anciennes. La persévérance fait référence à l'effort consenti par l'élève dans son activité d'apprentissage en maintenant sa concentration et sa motivation.

L'engagement métacognitif par les stratégies d'autorégulation fait cette fois plus directement référence aux SRL que l'élève utilise lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. Zimmerman (2000, cité par Huart, 2001) définit les stratégies d'autorégulation comme des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. La métacognition correspond à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler la façon de travailler intellectuellement (Pintrich, 1990 cité par Viau, 1994).

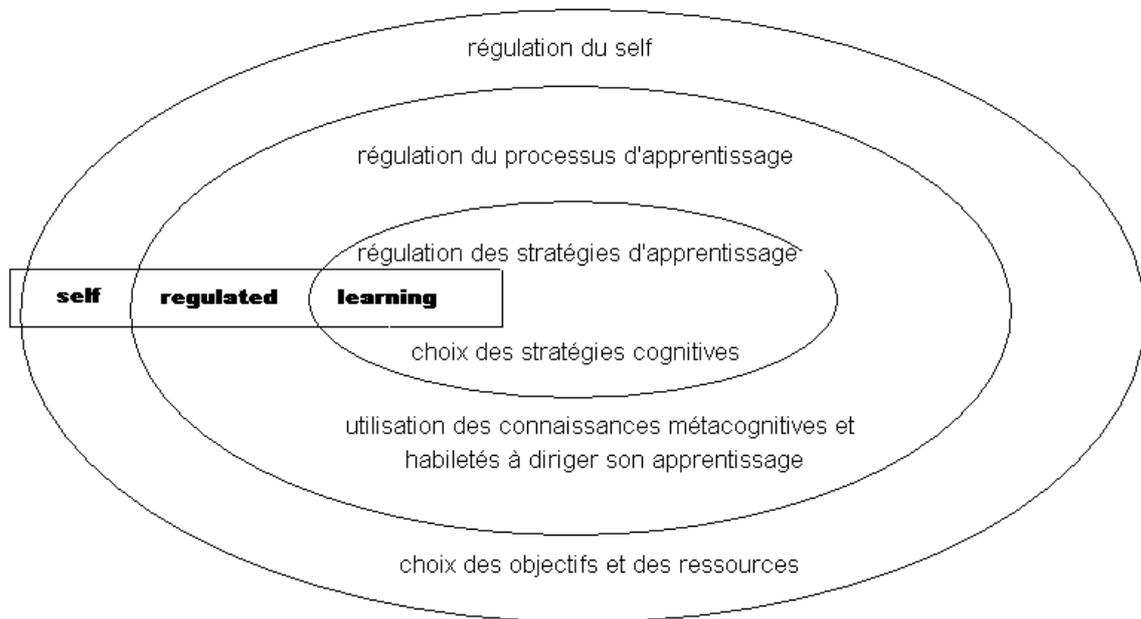
Trois stratégies métacognitives sont distinguées : la planification (analyse de la tâche, détermination d'objectifs, planification de stratégies d'apprentissage y relatives), le monitoring (évaluation et ajustement de l'efficacité d'une stratégie), l'auto-évaluation (évaluation des apprentissages en fonction du but initialement fixé).

Le modèle du PISA

Le modèle développé par le PISA pour organiser le questionnement relatif aux SRL est décrit dans une contribution de l'Allemagne au Consortium PISA qui présente une adaptation du modèle de Boekaerts (1999). Dans ce modèle, chaque composante représente un type de connaissance préalable qui doit être accessible à un apprenant pour permettre à un SRL d'apparaître. Boekaerts définit trois niveaux dans l'analyse de l'apprentissage autorégulé : le niveau du self où la régulation porte sur le choix des objectifs et des ressources, le niveau de la régulation du processus d'apprentissage (utilisation de connaissances métacognitives et habileté à diriger son apprentissage), le niveau de la régulation des stratégies d'apprentissage (choix des stratégies cognitives).

Les élèves peuvent être considérés comme autorégulés dans la mesure où ils sont des participants actifs à leurs propres apprentissages, aussi bien sur les plans métacognitif que motivationnel et comportemental. Sur le plan motivationnel, ces élèves ont un haut niveau d'auto-efficacité perçue, une motivation intrinsèque car basée sur les contenus à apprendre et non pas, comme dans le cas de la motivation extrinsèque, sur des éléments périphériques comme l'appréciation de l'enseignant par exemple. Sur le plan comportemental (ou stratégique), ces élèves sélectionnent, structurent et créent un environnement social et matériel qui optimise les processus d'apprentissage. Sur le plan métacognitif, les apprenants autorégulés se caractérisent par une capacité au monitoring des progrès dans les apprentissages.

Tableau 1.3. Modèle à trois niveaux des SRL (d'après Boekaerts 1999, p. 449)



Motivations et stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage

Les SRL ont été étudiées au moyen de différents types d'approches et de traditions. Un accent tout particulier a souvent été mis sur les aspects cognitifs. Corno (1989) par exemple définit le concept comme un jeu de stratégies d'apprentissage que l'apprenant active en fonction de la tâche. Artelt (1999, 2000, cité dans la contribution allemande au Consortium du PISA) montre cependant qu'il y a une relation complexe entre une stratégie d'apprentissage et sa mise en application : même quand des apprenants sont conscients qu'il existe des stratégies d'apprentissage efficaces, ils ne les utilisent pas obligatoirement. Comme le mentionnent Fayol et Monteil (1994) au sujet des études de Zagar, Fayol et Devidal (1991), le coût des procédures mobilisées dans les stratégies de lecture ou de production est élevé. Il rentre de plus en compétition avec le coût de la conduite des activités « de plus bas niveau » (déchiffrement, compréhension littérale, etc.). C'est la raison pour laquelle il ne faudrait pas uniquement étudier les aspects métacognitifs des SRL, mais aussi les versants motivationnels et émotionnels des processus d'apprentissage. Les SRL sont en effet dépendantes de l'existence d'une motivation suffisante pour apprendre.

Sur un plan général et en conformité avec Deci, Vallerand, Pelletier, et Ryan (1991), c'est l'expérience de la compétence, de l'auto-efficacité de l'autonomie et de l'intégration sociale qui permet le développement d'autorégulations motivationnelles. Les sujets acquièrent ainsi un système de croyances en termes de confiance et de maîtrise des apprentissages.

Les stratégies cognitives

Les principales stratégies cognitives sont des stratégies de mémorisation (lire plusieurs fois, apprendre les mots-clés, utilisation de méthode de localisation), les stratégies d'élaboration (construction, intégration, transfert) et les stratégies de transformation (transfert d'information sur un autre médium).

Les stratégies métacognitives

Les principales stratégies métacognitives sont liées à la planification (définition de buts, formulation de question de contrôle et/ou de vérification), au monitoring (vérifier si le matériel a bien été compris), à la régulation (adaptation des activités d'apprentissage à une tâche donnée).

La contribution allemande au PISA

Dans la contribution allemande au PISA (Baumert, 1999), l'adaptation du modèle de Boekaers décompose les SRL en deux aspects : les régulations cognitives (les stratégies de mémorisation p. ex.) ou métacognitives (les stratégies de monitoring) ; les autorégulations motivationnelles (portant sur le concept du soi, les intérêts, le degré d'anxiété p. ex.).

Plus particulièrement, les différentes échelles opérationnalisées dans le PISA pour le SRL sont les suivantes (tableau 1.4).

Tableau 1.4. Stratégies opérationnalisées dans le PISA et exemples des questions

| Stratégies analysées dans le PISA | Exemples de questions |
|--|--|
| Stratégies d'apprentissage | |
| Elaboration/stratégies de traitement de l'information en profondeur (ELAB) | Quand j'étudie, j'essaie de faire le lien entre des notions anciennes et des nouvelles |
| Stratégies de mémorisation (MEMOR) | Quand j'étudie, j'essaie de mémoriser tout ce qui doit être vu |
| Stratégies de contrôle (CSTRAT) | Quand j'étudie, je m'oblige à vérifier que j'ai retenu ce que j'ai appris |
| Préférences motivationnelles | |
| Motivations instrumentales (INSMOT) | J'étudie pour trouver un bon emploi |
| Intérêt pour la lecture (INTREAD) | Je lis pendant mes loisirs |
| Intérêt pour les mathématiques (INTMAT) | Pour moi personnellement, les mathématiques comptent beaucoup |
| Cognitions par rapport au self | |
| Sentiment d'auto-efficacité (SELFEF) | Je me sens capable de réussir les devoirs et les contrôles |
| Sentiment de maîtrise (CEXP) | Si je décide de ne pas avoir de mauvaises notes, je peux y arriver |
| Concept de soi à l'égard de la lecture (SCVERB) | J'apprends rapidement ce qui concerne les cours de français |
| Concept de soi à l'égard des mathématiques (MATCON) | Les mathématiques sont un de mes points forts |
| Concept de soi sur le plan académique (SCACAD) | Je suis fort dans la plupart des matières |
| Contrôle : Effort et persévérance | |
| Effort et persévérance dans les apprentissages (EFFPER) | Quand j'étudie, je continue à travailler même si c'est difficile |
| Auto-évaluation des compétences sociales | |
| Préférence pour des apprentissages en coopération (COPLRN) | J'apprends le plus quand je travaille avec d'autres élèves |
| Préférence pour des apprentissages en compétition (COMLRN) | J'apprends plus vite quand j'essaie de faire mieux que les autres |

Bien entendu, il n'est pas suffisant de disposer d'aptitudes cognitives appropriées et de compétences métacognitives : les SRL sont fortement dépendantes du degré auquel les individus définissent leurs propres objectifs, veulent être des acteurs de leur propre formation, interprètent succès et erreurs de façon appropriée, traduisent leurs désirs en intentions et organisation et se protègent d'intentions compétitives.

Dans le document du PISA, il est également mentionné que la tâche détermine la pertinence de l'application des stratégies d'apprentissage. Utiliser des stratégies métacognitives peut être utile pour des tâches de complexité moyenne (*medium difficulty*). Pour des tâches trop complexes, le coût

d'opportunité serait bas, tandis que pour des tâches trop faciles, il pourrait y avoir des heuristiques ou des scripts automatiques plus économiques à appliquer. De plus, il peut être assumé qu'il faut disposer d'un minimum d'autonomie pour élaborer des stratégies de contrôle. Dans des environnements fortement structurés, comme l'école, ce n'est pas toujours le cas.

Construction de la mesure : des problèmes méthodologiques

Dans le PISA, les composantes des SRL sont estimées au moyen d'un questionnaire administré en fin de test. Les mesures diffèrent en fonction de leur degré de proximité à des comportements

Dans les documents remis par le PISA, l'accent est mis sur la difficulté de mesurer un concept complexe. Notamment parce que les différents phénomènes qui en font partie sont reliés : par exemple, déterminer des buts n'implique pas que ces buts sont reliés à des stratégies spécifiques. Pour que des stratégies cognitives soient efficaces, en effet, elles doivent être adaptées aux contextes que les apprenants rencontrent (Zimmerman, 1999). Un problème de mesure se pose également : déterminer des SRL au moyen de questionnaires posant des questions générales présuppose que les élèves sont capables d'abstraire la signification de questions formulées de façon abstraite. De plus, il est important que les comportements évalués dans des stratégies d'apprentissage le soient dans des activités quotidiennes des apprenants ; on risque autrement de trouver des résultats qui ont probablement plus à faire avec des attitudes générales à l'égard de l'apprentissage qu'avec l'apprentissage lui-même.

Compte tenu de ces avertissements, les réponses reflètent-elles alors des stratégies effectives ou une reconnaissance de ce qu'il convient de déclarer ouvertement dans un contexte particulier, celui de l'école, sans pour autant l'appliquer ? Une recherche, réalisée dans un établissement de formation professionnelle (voir notamment Kaiser, Perret-Clermont, Perret, 2000) montre un fort décalage entre les attitudes exprimées au moyen d'un questionnaire sur les façons les plus efficaces d'apprendre et l'observation proprement dite des élèves : alors que l'imitation ou la mémorisation semblent être perçues comme des stratégies efficaces, et ceci par opposition à l'interaction avec d'autres élèves, l'observation montre que les élèves ont des comportements qui contredisent, à leur insu, les propos qu'ils tiennent (ou qu'ils ont appris à tenir) : ainsi la prise d'appui sur un camarade, même en difficulté, est constante, alors que cette stratégie est pourtant estimée comme peu efficace.

Un deuxième problème concerne la prise de conscience ou non par les élèves des stratégies efficaces. Les éléments proposés par le PISA résultent de dimensions extraites d'un ensemble d'items, dimensions qui résument les variations interindividuelles observées sur l'ensemble des pays. Or, au niveau suisse romand, les analyses ne reflètent pas toujours les dimensions dégagées au niveau international. Si les dimensions dégagées à propos des intérêts pour les matières scolaires et celles relatives aux situations de compétition ou de coopération se retrouvent, il n'en va pas de même pour les stratégies. L'effort et la persévérance covarient avec les stratégies de contrôle par exemple. Ces deux dimensions ne semblent donc pas avoir été perçues comme deux dimensions distinctes par nos sujets. Les items censés mesurer la mémorisation ne semblent pas non plus relever d'un même registre. Selon nos analyses, un item comme « quand j'étudie, je m'entraîne en répétant plusieurs fois », a plutôt été mis en relation avec l'effort et la persévérance qu'avec les stratégies de mémorisation. Par contre, les attentes en termes de contrôle (*control expectation*), l'élaboration et surtout les motivations instrumentales sont semblables (voir chapitre 4).

Il reste difficile de comprendre comment il est possible de faire abstraction de la tâche. Les théories présentées mettent l'accent sur le choix par l'individu de stratégies appropriées en fonction d'objectifs « personnels » préalablement fixés. Que représente alors une opinion exprimée au sujet d'une tâche indéterminée ? A partir d'un modèle résultant de nombreuses recherches dont la méthodologie de référence est la méthode expérimentale, Pérez et Mugny (1993) mettent en évidence des mécanismes cognitifs différents selon la perception qu'a le sujet du degré d'ancrage social de la tâche (y a-t-il ou non une incidence sociale, au niveau identitaire par exemple, dans la résolution de la tâche ?) et selon la pertinence de l'erreur (n'existe-t-il qu'une seule réponse correcte ou plusieurs réponses sont-elles possibles ?). En bref, ces études montrent que les activités cognitives sont différentes selon la façon dont les sujets perçoivent la tâche. Le statut d'une réponse donnée par l'intermédiaire d'un

questionnaire de ce type reste par conséquent difficile à connaître. Choix, stratégies et compétences n'ont de sens que si l'on considère que l'individu ne vit pas dans un vide social. Ce qui veut dire également que les réponses ne sont pas forcément les mêmes suivant à qui on s'adresse : les stratégies rapportées à une autorité scientifique ou scolaire ne seront pas forcément les mêmes que celles données à des pairs par exemple.

Discussion à propos des concepts

Le concept de SRL peut être considéré comme la résultante d'interactions entre des facteurs personnels, mais aussi environnementaux. Mais c'est avant tout au niveau individuel, voire intra-individuel que sont mesurées des stratégies, même si les modèles présentés mettent l'accent sur l'expérience acquise par le sujet dans son interaction avec l'environnement. Sur un plan plus théorique, il reste encore sans doute à mieux articuler les différentes explications données à cette valorisation exprimée du contrôle. Cela nous amène à poser la question des niveaux d'analyse dans l'explication. Doise (1982) distingue en effet quatre niveaux d'analyse des phénomènes sociaux. Le niveau intra-individuel qui porte plus particulièrement sur l'organisation psychologique propre du sujet, le niveau interindividuel portant sur les processus d'interaction, le niveau intergroupe où les interactions sont également expliquées mais en fonction des appartenances à des catégories sociales, et finalement un niveau idéologique qui porte sur les systèmes de croyances et de représentations.

On ne peut pas se limiter à une explication intra-individuelle de l'efficacité – constatée par la recherche – des stratégies d'autorégulation dans l'explication des comportements, car cette efficacité n'est pas un invariant de la personnalité mais semble dépendre d'un fonctionnement social qui rend apparemment « adéquate » une telle réponse. Les logiques d'attribution dont il est fait mention se déclinent en effet selon le type d'interactions entre les individus ou les groupes, ainsi que selon les statuts qui leur sont attribués (pour une revue, voir Deschamps et Clémence, 1990). Il existe notamment une tendance à surestimer les facteurs intra-individuels, de façon à préserver l'identité sociale des individus, en accentuant les mérites personnels (ou du groupe auquel on appartient) dans une conduite socialement valorisée (Taylor et Jaggi, 1974 ; Deaux et Emswiller, 1974).

Dans son étude, Dubois (1994) mentionne que des individus qui affirment avoir une maîtrise sur leur environnement sont aussi ceux qui réussissent le mieux leurs études (en référence aux travaux de Findley et Cooper, 1983), ou qu'il existe une relation positive entre cette affirmation de maîtrise et la réussite professionnelle (en référence aux travaux d'Eichler, 1980) et amène à se poser la question de la relation entre réussite et maîtrise. Toujours en référence à Dubois (1994), il s'avère que les corrélations sont faibles entre le niveau intellectuel (mesuré par des tests) et des échelles de maîtrise. Si celles et ceux qui s'affirment responsables ne sont donc pas plus intelligents, mais pourtant réussissent mieux, cela pose la question du contexte qui va favoriser certains par rapport à d'autres. Py et Somat (1991) montrent par exemple qu'en milieu scolaire, les élèves ayant les scores de maîtrise les plus élevés sont mieux évalués affectivement par leurs enseignants.

Comme le suggèrent les études de Flammer et collaborateurs (Flammer, Grob & Lüthi, 1989 ; Flammer, 1992 ; Flammer 1994) en mettant en évidence des différences de « sentiments de contrôle » entre sujets de cultures différentes, et comme l'a théorisé Beauvois (1984) par le concept de *norme d'internalité*, la surestimation de l'importance des facteurs personnels dans l'explication des conduites sociales serait une valorisation socialement apprise des explications des événements psychologiques qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal. A cet égard, Dubois (1988) montre qu'une simple différence de consigne permet de moduler les explications des comportements : une consigne d'auto-valorisation entraîne une augmentation des scores de maîtrise, alors qu'une consigne d'auto-dévalorisation entraîne une diminution de ces scores. Le statut module également les inférences sur les comportements puisque les gens des classes socialement défavorisées se montrent significativement moins internes en matière de contrôle des renforcements que les personnes évoluant dans un milieu favorisé (Claus, 1981). Dans le domaine scolaire et de la formation professionnelle, Bell & Perret-Clermont (1984), Bell, Perret-Clermont & Baker (1989), Clémence, Deschamps & Roux (1986)

observent des profils de réponses similaires dans leurs recherches, mais cette fois relativement au statut des élèves dans les établissements.

Il convient alors de dépasser ce niveau d'explication intra-individuel en faisant intervenir des variables qui tiennent compte des interactions entre les individus ou les groupes pour saisir de quelle nature serait cette « adéquation ». Le sentiment de maîtrise ou de contrôle apparaît alors comme une valeur, socialement désirable, qu'expriment tout particulièrement les plus favorisés qui « ont réussi » du point de vue du modèle valorisé par l'institution et qui en répètent alors le discours, en particulier en ce qu'elle dit de la causalité en matière de succès scolaire.

Approche méthodologique

Jean Moreau

Comme nous venons de le montrer, nous sommes en mesure de recueillir des informations de différentes natures sur les élèves. Nous avons distingué les informations décrivant la situation de l'élève dans son environnement familial et scolaire de celles qui précisent les stratégies d'apprentissage qu'ils privilégient et leurs motivations sous-jacentes. En introduisant les aspects motivationnels et les stratégies d'apprentissage et en leur faisant jouer un rôle central, nous élargissons la problématique de l'étude.

Il ne s'agit plus seulement d'expliquer les compétences des élèves en littérature à partir de leur situation générale et de leur contexte scolaire ; nous cherchons également à comprendre certains aspects de leur motivation et des stratégies utilisées et à analyser leur impact sur les performances.

Modèle explicatif

Il nous faut donc proposer un modèle explicatif des performances qui tienne compte également des aspects liés à l'apprentissage autorégulé. Ce modèle reprend partiellement le cadre conceptuel initial régissant la construction du questionnaire destiné aux élèves. En outre il est défini par certaines hypothèses sur la nature des variables explicatives des performances et sur les interactions entre ces différentes variables.

La problématique étudiée conduit à se limiter essentiellement au niveau élève, le niveau classe n'étant considéré que par les aspects contextuels pouvant affecter le développement et les performances des élèves. L'attention porte donc ici sur les résultats individuels des élèves et sur leurs déterminants plutôt que sur des résultats globaux comme les résultats moyens des pays ou des cantons.

Les variables de niveau système (ici le niveau cantonal) n'ont pas été retenues dans cette étude. Le niveau école n'est pas considéré non plus. En effet le type d'échantillonnage choisi pour le recueil des données en Suisse romande (échantillonnage aléatoire stratifié de classes) ne favorise pas la prise en compte de ce niveau d'analyse.

Nous distinguerons au niveau individuel plusieurs ensembles de variables :

- les antécédents de l'élève,
- le vécu familial et culturel de l'élève,
- le vécu scolaire de l'élève,
- les stratégies d'apprentissage autorégulées,
- les compétences mesurées par l'enquête.

Le concept d'antécédent recouvre différents facteurs affectant de manière fondamentale la situation individuelle, familiale et scolaire de l'élève. Les antécédents se réfèrent donc en particulier aux aspects suivants :

- le genre de l'élève,
- l'âge de l'élève,
- le niveau socio-économique de la famille,
- la langue parlée à la maison ;

mais aussi :

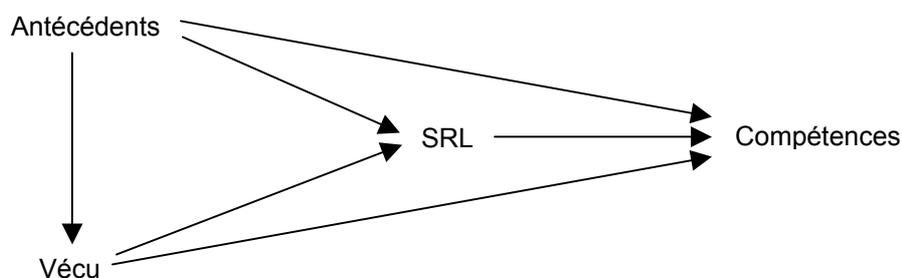
- la filière scolaire,
- le canton.

Ce concept coïncide pour l'essentiel avec son équivalent dans le cadre conceptuel initial. On remarquera cependant que la description de l'environnement familial ne figure pas dans cette rubrique. En outre nous avons pris en compte ici la filière scolaire considérée comme un déterminant essentiel de la situation de l'élève au moment du test.

Par « vécu » de l'élève, nous nous référons aux représentations qu'a l'élève de ses interactions avec son environnement. Nous avons différencié les aspects concernant le vécu de l'élève dans le cadre scolaire de son vécu extrascolaire. Ces aspects recouvrent les composantes contextuelles scolaires précédemment définies (engagement et attitude envers la vie scolaire) mais aussi certaines caractéristiques de l'environnement familial (ressources de la famille, etc.) et les habitudes par rapport à la lecture qui sont considérées ici également comme contextuelles par rapport aux apprentissages.

Rappelons que les aspects familiaux étaient plutôt associés aux antécédents dans le cadre conceptuel initial, alors que les habitudes de lecture relevaient du contenu.

Nous faisons certaines hypothèses (schéma ci-dessous) sur les interactions entre ces différents ensembles de variables.



Dans le modèle proposé, nous faisons en effet l'hypothèse que l'engagement des élèves dans les stratégies d'apprentissage détermine dans une certaine mesure les compétences des élèves en littératie. L'acquisition de ces compétences n'est cependant pas réductible aux seuls aspects motivationnels et stratégiques. Nous postulons donc que la situation de l'élève (les antécédents) et les différents aspects contextuels (le vécu) ont un impact direct sur ces acquisitions. En outre ces différents aspects interagissent entre eux. Les représentations de l'élève et ses interactions dans le cadre scolaire ou familial sont modelées par certaines caractéristiques plus fondamentales comme le genre, l'âge ou le niveau socio-économique de la famille. Les motivations et les choix stratégiques ne sont pas non plus indépendants de ces facteurs de base et sont également influencés par des éléments contextuels.

Construction des variables

Les informations recueillies apparaissent d'abord comme des réponses à certaines questions décrivant les champs investigués. Il est utile de les analyser sous cette forme (voir chapitre 3) pour permettre une description détaillée de ces différents champs (environnement familial, attitudes des élèves, aspects pédagogiques, organisation scolaire). Lorsqu'on se situe dans une perspective explicative, il est nécessaire de réduire l'information initiale et de construire des échelles rendant compte de différentes dimensions fondamentales sous-jacentes aux questions posées (voir chapitre 4).

Le questionnaire aux élèves permet donc de construire plusieurs indices. Chaque indice résume plusieurs questions posées sur le même objet. Leur construction est validée par différentes techniques statistiques (voir *PISA 2000 Technical report*). Par exemple, l'indice de communication culturelle CULTCOM est défini à partir des questions suivantes :

A quelle fréquence (jamais, quelques fois par an,[...], plusieurs fois par semaine) vos parents

- *discutent-ils de l'actualité politique ou sociale avec vous ?* ST19Q01
- *discutent-ils de livres, de films ou d'émissions télévisées avec vous ?* ST19Q02
- *écoutent-ils de la musique classique avec vous ?* ST19Q03

Les différentes variables concernent souvent chaque élève en particulier, comme par exemple certains aspects de son environnement familial personnel ou les stratégies qu'il utilise dans ses apprentissages. Ces variables concernent donc le niveau *élève*.

D'autres peuvent caractériser un ensemble d'élèves (comme la classe scolaire) : par exemple, la discipline régnant dans la classe. Ces variables du niveau *classe* peuvent être construites en déterminant une valeur moyenne sur l'ensemble de la classe. La discipline de la classe est déterminée par un avis « moyen » des élèves de la classe.

Pour chacune des échelles construites, nous nous heurtons à des problèmes de validité. Ces échelles mesurent-elles ce qu'elles sont censées mesurer ? On doit en effet constater que la qualité de ces mesures dépend de celle des réponses des élèves aux questionnaires. On a déjà évoqué le problème de la désirabilité sociale. Il faut également relever que le questionnaire fournit au mieux des représentations des élèves et non des observations des phénomènes étudiés.

Méthode d'analyse

Les données seront analysées suivant deux étapes distinctes.

Dans le chapitre 3, nous nous intéresserons particulièrement aux aspects contextuels et nous chercherons à préciser comment ces différents aspects (environnement familial, attitude des élèves, aspects pédagogiques) peuvent dépendre de certaines caractéristiques de l'élève ou de sa situation particulière (lien entre antécédents et vécu). L'information retenue dans cette première approche correspond aux réponses des élèves à chacune des questions décrivant les différents thèmes. Ces questions sont analysées séparément puis globalement pour chacun des thèmes par des méthodes multivariées (analyse des correspondances). Une attention particulière est portée aux comparaisons cantonales.

Dans le chapitre 4, l'attention est portée sur l'explication des performances à l'épreuve de littératie à partir de tous les aspects pouvant affecter l'apprentissage des élèves. On analysera dans un premier temps les interactions de toutes les variables explicatives suivant le modèle précédent. On précisera ensuite l'impact relatif de tous ces aspects (antécédents, vécu, SRL) sur les performances (le lien entre antécédents et performance a déjà été analysé dans une recherche précédente (Nidegger, 2001)). Nous appliquerons essentiellement des méthodes de régression linéaire. Les modèles multiniveaux seront privilégiés. Ils permettent en effet de comparer les élèves d'une même classe et donc de mettre en évidence des relations indépendantes du contexte scolaire.

CHAPITRE 2

Rappel des principaux résultats internationaux et nationaux

Christian Nidegger

L'objectif de ce chapitre est rappeler brièvement les principaux résultats qui ressortent des rapports initiaux concernant la comparaison entre pays, la comparaison entre régions linguistiques en Suisse et quelques éléments évoqués dans le rapport initial romand. Les résultats seront présentés selon les deux thématiques décrites dans l'introduction : l'environnement culturel et scolaire et l'apprentissage autorégulé. Rappelons encore que tous les résultats comparant les pays entre eux concernent les élèves de 15 ans quel que soit le degré scolaire fréquenté, alors que les comparaisons entre régions linguistiques de la Suisse ou entre cantons concernent les élèves de 9^e quel que soit leur âge.

Environnement social culturel et scolaire

Une des deux grandes thématiques des analyses réalisées dans ce rapport concerne l'environnement social culturel et scolaire des élèves interrogés. Avant d'aborder ce thème pour les données de la Suisse romande, nous rappellerons brièvement quelques résultats présentés dans les rapports initiaux internationaux et nationaux. Dans ce bref rappel trois aspects ont été retenus : l'origine sociale de la famille, la langue parlée à la maison et le genre.

Origine sociale des parents

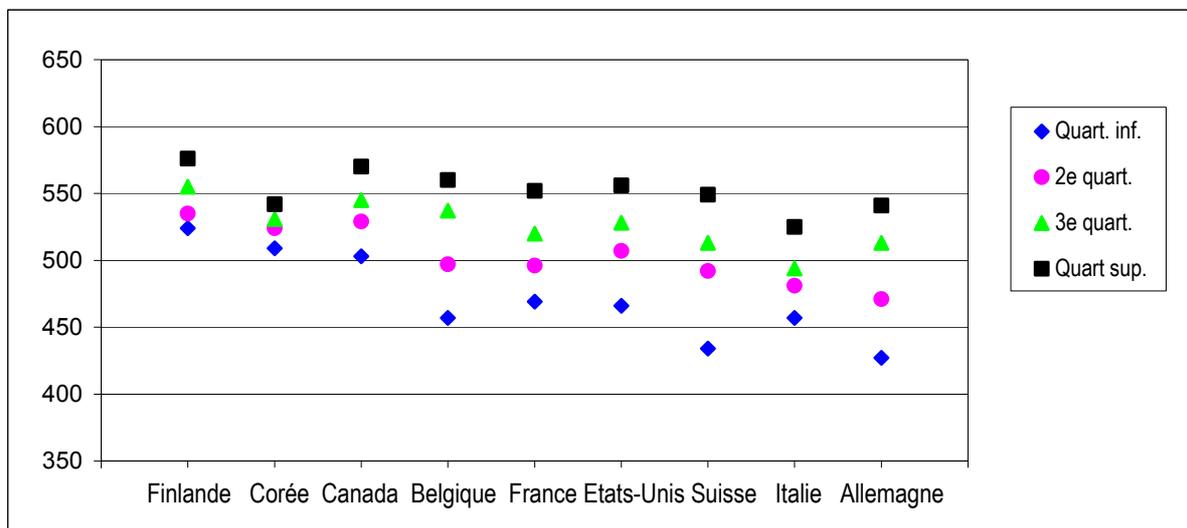
Rappelons que comme on pouvait s'y attendre, les élèves dont les parents exercent des professions dont le statut est élevé ont en moyenne de meilleures performances en compréhension de l'écrit. Le graphique 2.1 décrit le niveau de performance des élèves pour la Suisse et une sélection de pays (pays frontaliers, et autres pays) en fonction du statut professionnel des parents.

Pour chaque pays, on a calculé la moyenne de chaque quartile, c'est-à-dire que la population des répondants a été réparties en quatre groupes (quartiles) représentant chacun un quart des répondants, en fonction de leurs résultats. L'écart moyen entre les quartiles supérieur et inférieur représente plus d'un niveau de compétences¹⁷ en compréhension de l'écrit.

¹⁷ Cinq niveaux de compétences hiérarchiques, allant de 1 (le plus faible) à 5 (le plus élevé), ont été définis pour la compréhension de l'écrit (voir en annexe pour la description de ces niveaux).

Ce graphique montre également que les écarts varient considérablement selon les pays. Par exemple, la Corée, la Finlande et le Canada sont les pays qui ont les écarts les plus faibles. La Suisse, avec l'Allemagne et la Belgique, fait partie des pays qui ont le plus fort écart de performances selon le statut professionnel des parents.

Graphique 2.1. Statut professionnel des parents et performances des élèves



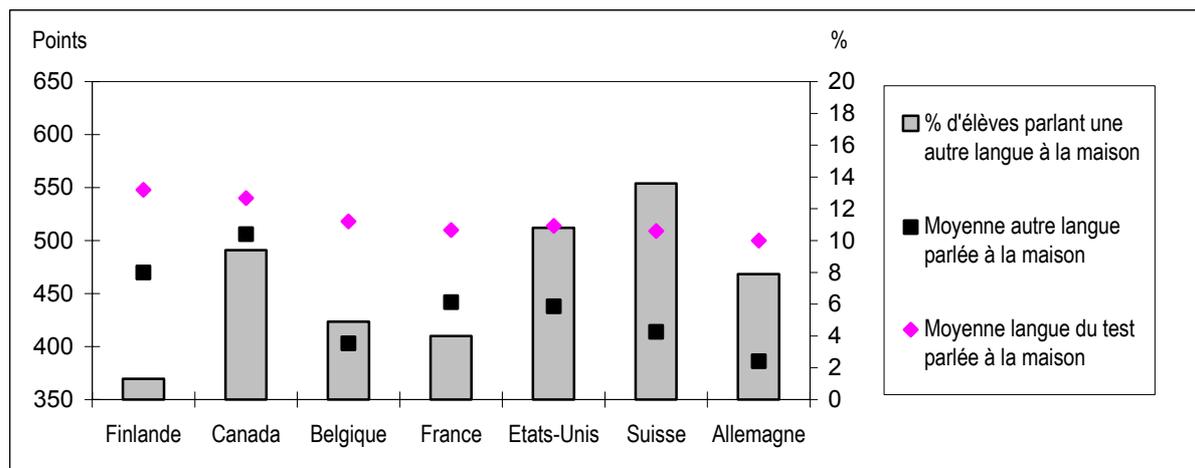
On notera que lorsque l'on met en relation la performance moyenne en compréhension de l'écrit et le niveau socio-économique moyen des cantons de la Suisse romande, on n'observe pas de relation directe entre performance des élèves en compréhension de l'écrit et le niveau socio-économique de parents. Ainsi, le niveau socio-économique moyen est plus élevé à Genève qu'à Fribourg alors que la moyenne en lecture est plus élevée dans ce dernier canton. Par contre, à l'intérieur de chacun de ces cantons, les élèves ayant un niveau socio-économique élevé obtiennent en moyenne de meilleurs résultats au test PISA.

Lieu de naissance et langue parlée à la maison

L'observation des résultats des élèves dont les parents sont nés à l'étranger ou qui parlent le plus souvent une autre langue que la langue du test montre que globalement, ces élèves ont des résultats moyens inférieurs aux résultats des élèves autochtones. Cependant, ces différences sont plus ou moins marquées selon les pays. Ce qui est troublant est le fait que dans certains pays, dont la Suisse, même les élèves dont les parents sont nés à l'étranger mais qui ont été scolarisés dans le pays d'accueil obtiennent des résultats plus faibles. Le graphique 2.2 met en évidence ce phénomène.

On notera qu'en Suisse les différences de performances en compréhension de lecture sont marquées, aussi bien pour les élèves qui ne parlent pas la langue du test à la maison que pour ceux qui ne sont pas nés en Suisse.

Graphique 2.2. Moyenne en lecture selon la langue parlée par l'élève, et pourcentage d'élèves parlant une autre langue à la maison

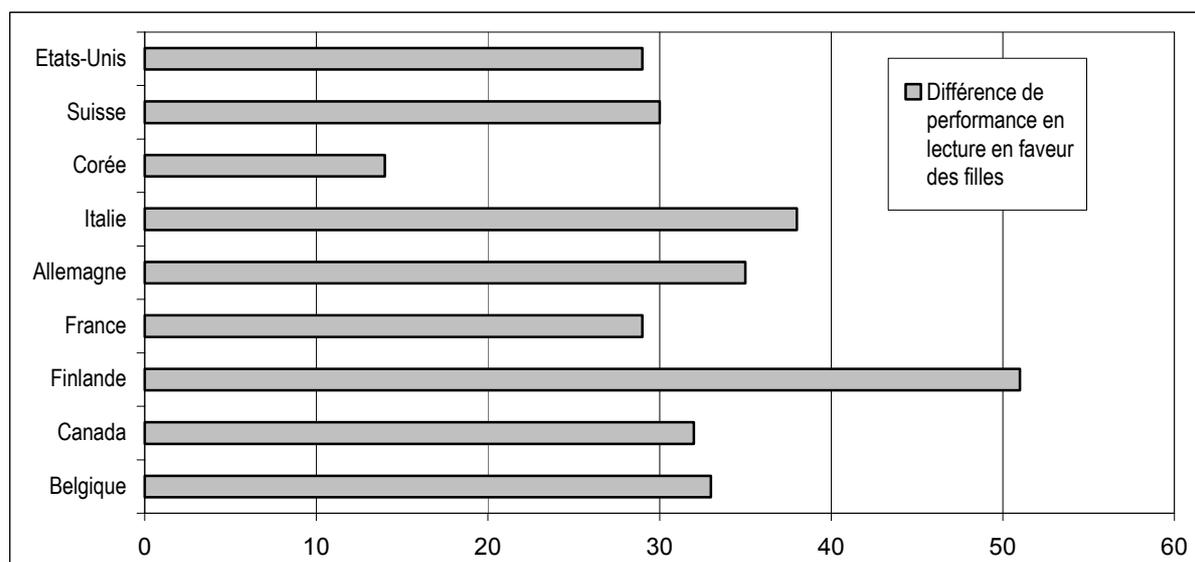


On retrouve ce phénomène également lorsqu'on compare les cantons romands entre eux. La différence de moyenne entre immigrés et autochtones est aussi variable selon les cantons. C'est à Genève et dans le canton de Vaud que l'écart est le plus important. Ces deux cantons ont une proportion parmi les plus importantes d'élèves non francophones.

Genre

L'enquête PISA a confirmé ce qui est souvent observé dans les enquêtes sur la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire que les filles réussissent mieux que les garçons. Ce phénomène s'observe dans tous les pays qui ont participé à l'enquête (graphique 2.3). Cependant, les écarts sont relativement différents : de 14 points en Corée à plus de 50 en Finlande. On remarquera que ces deux pays ont des moyennes élevées. Ainsi en Finlande, malgré la grande différence de moyenne entre les filles et les garçons, ces derniers obtiennent tout de même de bons scores. En Suisse romande, les filles obtiennent également de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit. C'est à Genève que cet écart est le plus grand (42 points) et en Valais qu'il est le plus faible (14 points).

Graphique 2.3. Différence de performance en lecture selon le genre (en points)



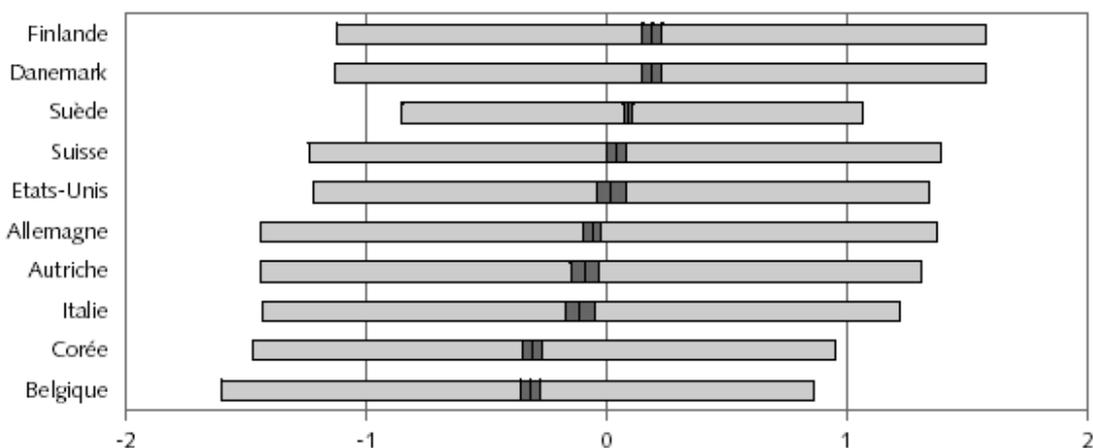
Apprentissage autorégulé

Le deuxième thème central de ce rapport est l'apprentissage autorégulé. Dans ce bref rappel nous retiendrons trois aspects : l'intérêt pour la lecture, l'attitude face à l'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. Rappelons que les résultats sont basés sur l'interrogation, à travers un questionnaire, des élèves qui ont passé le test PISA. Nous avons donc les perceptions de ces différentes dimensions par les élèves et non pas les stratégies et les intérêts réels des élèves.

Intérêt pour la lecture

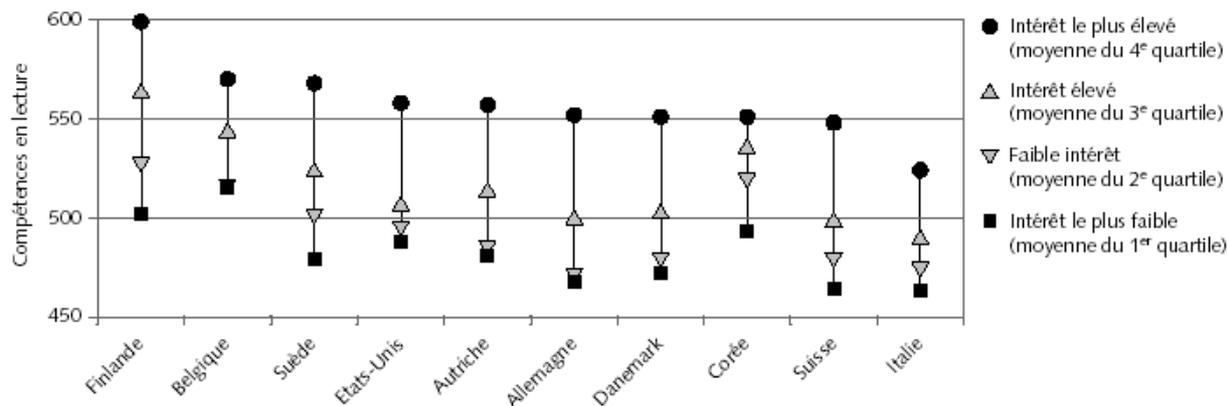
Si l'on observe l'indice d'intérêt pour la lecture, on constate que la Suisse se trouve très proche de la moyenne de l'OCDE. Le graphique 2.4 présente la moyenne et la dispersion de cet indice dans différents pays. L'indice est conçu de telle manière que la moyenne des pays de l'OCDE se situe à 0 et que les deux tiers environ des élèves affichent des valeurs comprises entre 1 et -1. Des valeurs positives signifient que l'intérêt déclaré par les élèves est supérieur à la moyenne de l'OCDE, des valeurs négatives qu'il est plus faible. Le graphique 2.4 montre également que l'intérêt pour la lecture est beaucoup plus homogène pour les élèves suédois que pour les élèves des autres pays comparés. L'intérêt pour la lecture varie beaucoup d'un pays à l'autre. Il est le plus grand en Finlande et au Danemark, et le plus faible en Belgique et en Corée.

Graphique 2.4. Intérêt pour la lecture des jeunes de 15 ans en comparaison internationale



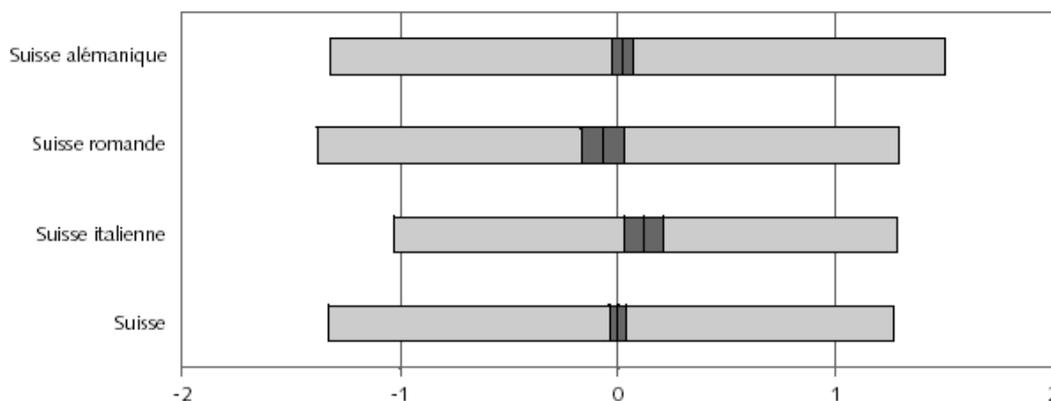
En comparant les résultats obtenus aux épreuves de compréhension de l'écrit par les élèves les plus intéressés et les élèves les moins intéressés, on s'aperçoit que les pays où les jeunes se déclarent les lecteurs les plus intéressés ne sont pas nécessairement ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats (graphique 2.5). Par exemple, les élèves coréens montrent un intérêt plus faible pour la lecture tout en ayant un résultat au-dessus de la moyenne. Par contre, à l'intérieur d'un même pays, les élèves qui montrent un intérêt plus élevé pour la lecture sont ceux qui ont des résultats plus élevés.

Graphique 2.5. Compétences en lecture des jeunes de 15 ans en corrélation avec leur intérêt pour cette matière, en comparaison internationale



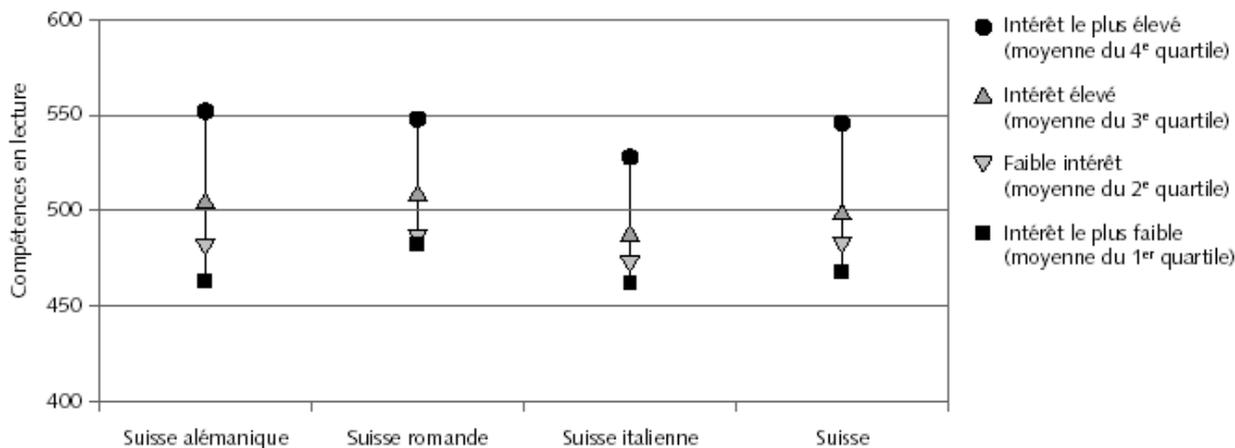
On retrouve un peu le même type de résultats lorsque l'on effectue la comparaison en Suisse entre les régions linguistiques pour les élèves de 9^e (graphique 2.6). Ce sont les élèves tessinois qui marquent le plus d'intérêt pour la lecture. C'est chez ces mêmes élèves qu'on observe une plus faible dispersion entre les élèves en ce qui concerne l'intérêt pour la lecture.

Graphique 2.6. Intérêt pour la lecture des élèves de 9^e en comparaison régionale



Le graphique 2.7 montre que malgré l'intérêt plus élevé pour la lecture les élèves tessinois ont de moins bons résultats. On notera également chez les élèves romands une plus faible dispersion de l'intérêt pour la lecture en fonction des résultats test.

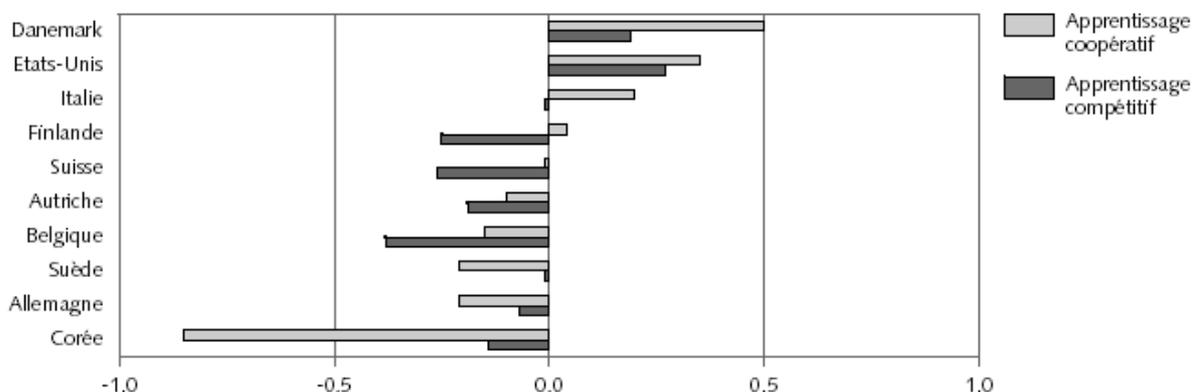
Graphique 2.7. Compétences en lecture des élèves de 9^e en corrélation avec leur intérêt pour cette matière, en comparaison régionale



Attitudes face à l'apprentissage

Les élèves devaient aussi donner leur avis sur la façon dont ils collaborent avec leurs camarades. Les questions posées portaient aussi bien sur un apprentissage de type compétitif que sur un apprentissage privilégiant la coopération. Le graphique ci-dessous indique les différences de moyenne de chaque pays par rapport à la moyenne de l'OCDE pour ces deux indices. En comparaison internationale, les élèves des Etats-Unis et du Danemark obtiennent des valeurs plus élevées que la moyenne de l'OCDE pour les deux indices. A l'opposé les élèves coréens ont une moyenne faible à l'indice d'apprentissage coopératif. En Suisse 84% des élèves estiment qu'ils sont coopératifs, alors que seulement 43% disent apprendre mieux lorsqu'ils se trouvent en compétition avec leurs camarades. En comparaison internationale, les élèves suisses sont proche de la moyenne en ce qui concerne l'indice d'apprentissage coopératif. Par contre, ils se situent en-dessous de la moyenne pour l'indice d'apprentissage compétitif.

Graphique 2.8. Apprentissage coopératif versus apprentissage compétitif : avis des jeunes en comparaison internationale

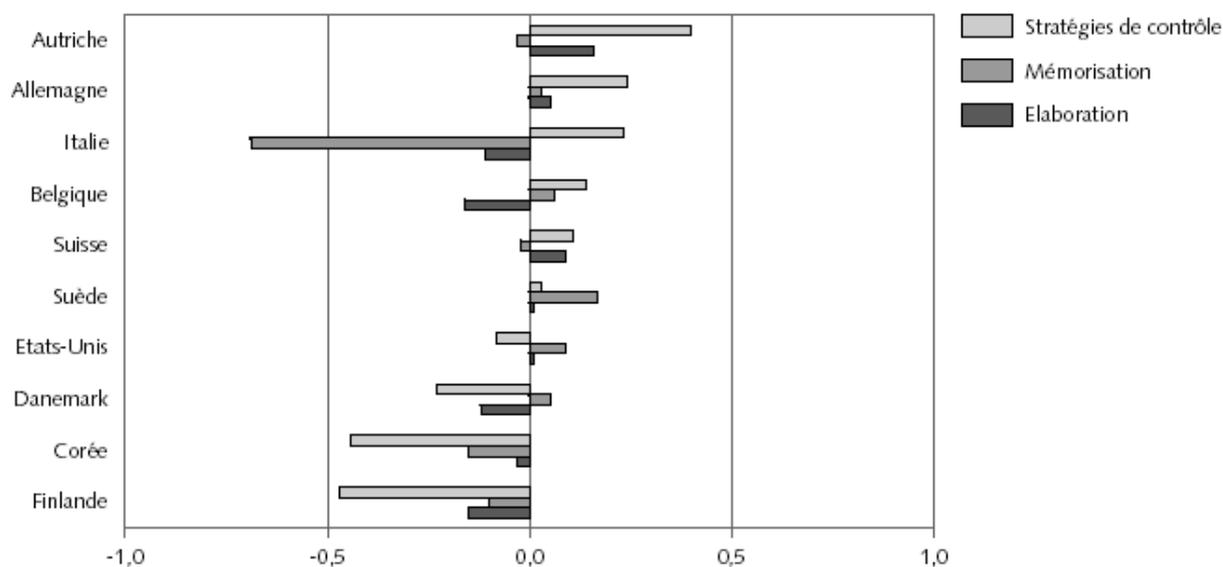


Lorsque l'on compare ces deux indices entre les régions linguistiques de la Suisse on observe que les élèves tessinois sont moins opposés à l'apprentissage compétitif que les élèves des deux autres régions. Ces élèves sont également plus favorables à l'apprentissage coopératif.

Stratégies d'apprentissage

Dans l'enquête PISA, trois aspects ont été distingués : mémorisation, élaboration, contrôle. Le graphique 2.9 montre comment les élèves des pays considérés utilisent les stratégies d'apprentissage en question. Ce graphique indique les écarts, pour ces différents indices, par rapport à la moyenne de l'OCDE (valeur 0).

Graphique 2.9. Stratégies d'apprentissage des jeunes de 15 ans en comparaison internationale



Les stratégies de contrôle sont appliquées le souvent en Autriche, en Allemagne et en Italie ; elles le sont beaucoup plus rarement en Finlande et en Corée. La Suisse se situe sensiblement au-dessus de la moyenne de l'OCDE. C'est en Suède que les stratégies de mémorisation sont les plus répandues et en Italie qu'elles sont de loin les plus rares. Les stratégies d'élaboration sont beaucoup plus souvent utilisées en Autriche que par exemple en Belgique et en Finlande.

En ce qui concerne les différences de ces indices entre les régions linguistiques de la Suisse, le graphique 2.10 montre que la Suisse romande, et dans une moindre mesure le Tessin, recourt plus aux stratégies de mémorisation. Pour les stratégies de contrôle, les élèves tessinois y recourent nettement moins que leurs collègues des deux autre régions.

Graphique 2.10. Stratégies d'apprentissage des élèves de 9^e en comparaison régionale

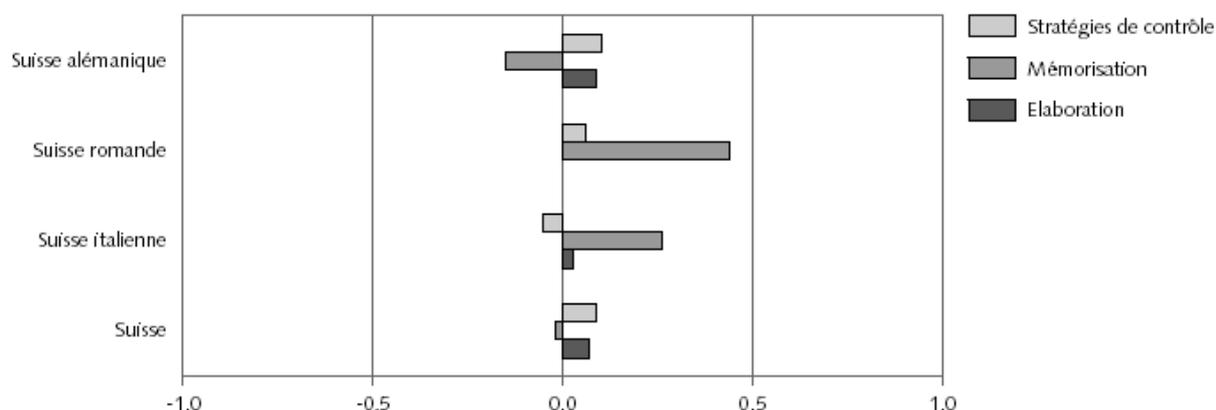
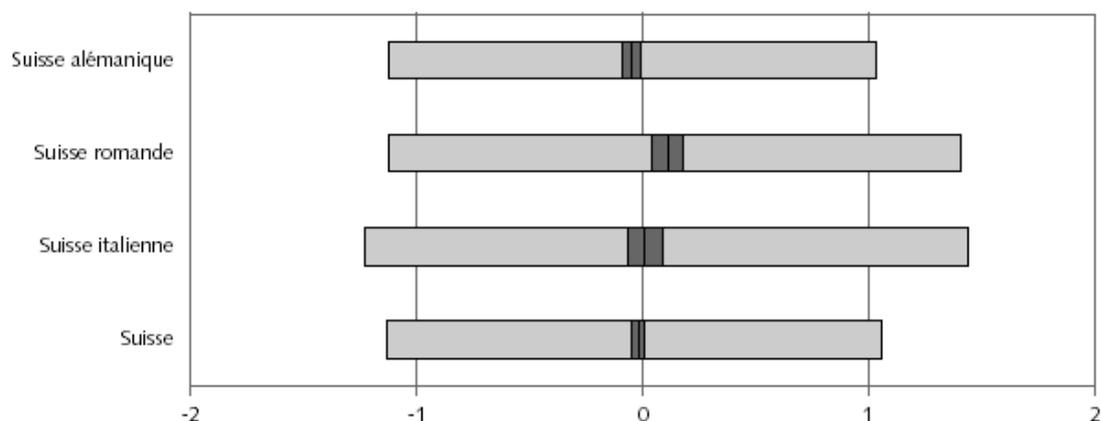
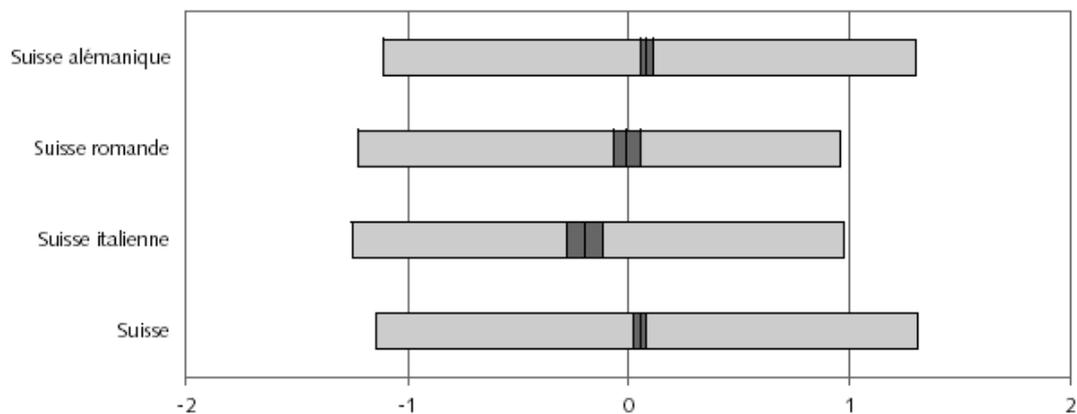


Image de soi

C'est en Italie, au Danemark et aux Etats-Unis que les élèves ont la meilleure image d'eux-mêmes dans la langue d'enseignement. Les jeunes Coréens sont de loin les élèves qui doutent le plus de leurs compétences en compréhension de l'écrit. L'appréciation des jeunes de 9^e des trois régions linguistiques suisses montre que les jeunes romands ont un indice d'estime de soi plus élevé que les jeunes des deux autres régions (graphique 2.11) tandis qu'en ce qui concerne l'appréciation de leur sentiment d'auto-efficacité, ce sont les élèves du Tessin qui ont la valeur plus faible de l'indice (graphique 2.12). Ces deux graphiques présentent la moyenne et la dispersion des résultats pour ces deux indices. La valeur 0 correspondant à la moyenne de l'OCDE.

Graphique 2.11. Estime de soi des élèves de 9^e en comparaison régionale



Graphique 2.12. Sentiment d'auto-efficacité des élèves de 9^e en comparaison régionale

Au terme de ce rapide survol, on constate que sur l'ensemble des dimensions mesurées, les variations sont relativement importantes entre les pays. Si certaines relations attendues sont observées – lien entre niveau socio-économique et performances, performances plus élevées des filles en compréhension de l'écrit, rôle positif de l'intérêt pour la compréhension de l'écrit sur les performances en lecture – les résultats laissent à penser que les relations entre ces variables sont complexes, et le poids de chaque variable est également différent. Nous allons maintenant explorer les données recueillies auprès des élèves de 9^e de la Suisse romande pour les deux thématiques retenues : l'environnement familial, culturel, scolaire de l'élève et l'apprentissage autorégulé.

CHAPITRE 3

Etude des caractéristiques de l'environnement familial, culturel et scolaire

Elisabetta Pagnossin

Chantal Tièche Christinat

Jean Moreau

Introduction

En marge de l'objectif principal de l'enquête PISA représenté par l'analyse des niveaux des compétences des élèves dans divers domaines, d'autres données apportent des éclairages intéressants sur plusieurs réalités et perceptions des jeunes romands. Nous avons ainsi saisi l'opportunité offerte par cette enquête de recueillir les propos des élèves par rapport à certaines attitudes et comportements ayant trait à leur environnement familial, culturel et scolaire. Schématiquement, il est possible d'identifier et de regrouper quatre champs d'analyse que nous avons privilégiés.

Premièrement, l'environnement familial sera abordé en termes d'équipement disponible à la maison et d'apport de l'entourage familial au niveau relationnel lors de la poursuite du travail scolaire de l'élève dans le cadre domestique. Il s'agira de décrire quelques aspects des relations des jeunes romands avec leurs parents, que ce soit sous forme d'aide aux devoirs, d'échanges et de partage sur plusieurs sujets de discussion ainsi que sur divers types de loisirs pratiqués.

Les attitudes des élèves par rapport à l'école seront relevées également grâce à des mesures ayant trait au sentiment d'appartenance ou de rejet de l'école, lieu très chargé par les nombreuses représentations qui y sont rattachées. La fréquence de diverses formes de comportements absentéistes en sera, par exemple, un reflet. Par ailleurs, les attentes des élèves seront aussi questionnées par le biais d'une mesure d'adéquation entre les études poursuivies et le métier espéré. Les pratiques des élèves par rapport à la lecture seront ici insérées dans le but de saisir davantage les contributions de l'école et de son infrastructure, que d'éventuelles influences sur les niveaux des compétences (Nidegger, 2001). Les habitudes en matière de fréquentation des bibliothèques scolaire et extrascolaire, ainsi que les types de textes privilégiés par les divers groupes d'élèves en constitueront des exemples.

Enfin, dans le cadre de l'école se tissent des relations humaines entre l'élève, le corps enseignant et les autres élèves. L'interaction de ces acteurs sera analysée, entre autres, par les indications fournies au sujet du climat de classe et de l'image de l'enseignant, telles qu'elles sont véhiculées par l'élève.

Un dernier groupe de questions peut être réuni sous l'étiquette d'organisation scolaire. Il s'agit, d'une part, des activités parascolaires sous forme d'enseignements complémentaires, de type et d'objectif divers, offerts et suivis à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. D'autre part, outre les appréciations et

les jugements émis sur les contenus des devoirs, des informations porteront, par exemple, sur le temps que les étudiants y consacrent, ce qui reflète indirectement l'importance accordée.

L'ensemble des aspects choisis a été étudié systématiquement par rapport à un certain nombre de variables susceptibles de différencier les expériences et les perceptions des élèves. Plus précisément, des caractéristiques socio-économiques, telles le genre, l'âge, la langue parlée à la maison, la provenance, le statut socio-économique, ont été analysées parallèlement à l'éventuel impact de la filière scolaire suivie. Les possibles comparaisons cantonales n'ont évidemment pas été négligées. En revanche, seuls certains traits qui caractérisent de manière significative les opinions et les comportements des élèves seront explicitement mentionnés.

Cette analyse porte exclusivement sur la distribution des réponses données par les étudiants aux questions choisies. Par conséquent, elle n'implique aucun lien de causalité avec les compétences des élèves. Par ailleurs, la prise en compte simultanée de plusieurs questions fournit par le biais de l'analyse des correspondances multiples une synthèse complémentaire intéressante.

L'environnement familial

Les variables concernant l'environnement familial de l'élève appartiennent à différents registres. Quatre questions interrogent la possession des biens matériels ou culturels et deux autres tentent de mieux cerner l'environnement familial/parental de l'élève.

L'analyse des données indique que le niveau socio-économique apparaît comme un facteur explicatif général et prototypique des réponses des élèves. Cependant si les réponses aux premières questions confirment les disparités socio-économiques déjà relevées dans d'autres enquêtes, quelques informations complémentaires obtenues par les questions portant sur l'environnement familial et parental contribuent à un éclairage plus fin des descriptions connues.

Ainsi la possession d'un ordinateur personnel ou familial constitue un facteur de différenciation des niveaux socio-économiques. De surcroît cette différence se manifeste par une particularisation de son usage : la possession de logiciels éducatifs et la connexion à Internet touchent des niveaux socio-économiques différents, Internet étant plus particulièrement dévolu au niveau socio-économique élevé, qui possède également plus de biens culturels et matériels (œuvres d'art, instruments de musique, chambre individuelle, équipement plus sophistiqué dans l'habitat). Il faut noter toutefois que la non-possession d'une chambre individuelle n'inclut pas l'absence d'un endroit calme et d'un bureau pour travailler. Ainsi pour ce dernier item, l'appartenance socio-économique et la provenance des élèves ne constituent pas un facteur discriminant. Par contre, la possession d'une chambre individuelle semble soumise aux lois du marché immobilier : les élèves genevois disposent de moins d'espace que les élèves des autres cantons.

Tableau 3.1. Absence d'infrastructure à disposition de l'étudiant à la maison pour étudier (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|---|------|------|------|------|------|------|
| Pas d'endroit calme pour étudier (Q21f) | 4.3 | 4.6 | 4.6 | 4.8 | 5.1 | 4.8 |
| Pas de bureau pour étudier (Q21g) | 5.1 | 6.0 | 3.8 | 5.0 | 4.6 | 7.8 |
| Ne dispose pas de chambre à soi (Q21b) | 11.8 | 13.4 | 12.0 | 12.8 | 21.3 | 14.1 |

La distribution des réponses à la question concernant le nombre de livres à la maison¹⁸, est aussi fortement et sans surprise liée au statut socio-économique et aux filières. Parmi les autres variables étudiées, seule la localisation cantonale semble jouer un rôle qui reste cependant difficilement interprétable, les élèves jurassiens et genevois semblent posséder légèrement plus de livres que les collègues des autres cantons.

Le poids du facteur socio-économique va influencer en Suisse romande également la répartition des réponses portant sur la fréquence de diverses activités culturelles. Fortement orientés du point de vue de l'offre socioculturelle présentée, ces items reçoivent des réponses qui confirment le poids que ce facteur joue dans la consommation de biens culturels (cf. tableau 1 en annexe). Les élèves de statut socio-économique faible avouant globalement moins de sorties que ceux issus d'un milieu socio-économique plus favorable, les écarts entre ces deux groupes d'élèves sont plus sensibles pour des activités culturelles.

Tableau 3.2. Au cours de l'année écoulée, l'élève n'est jamais sorti pour aller... (en %)

| Statut socio-économique | élevé | moyen | faible |
|--|-------|-------|--------|
| au cinéma (Q18a) | 4.9 | 4.1 | 5.5 |
| visiter un musée ou une galerie d'art (Q18b) | 39.1 | 51.5 | 64.8 |
| assister à un concert de musique populaire (Q18c) | 49.4 | 50.7 | 58.8 |
| assister à un opéra, un ballet ou un concert de musique classique (Q18d) | 79.3 | 86.7 | 93.9 |
| aller voir une pièce de théâtre (Q18e) | 44.2 | 57.8 | 61.6 |
| assister à un événement sportif (Q18f) | 23.3 | 17.9 | 22.8 |

Au poids du facteur socio-économique pourrait également s'ajouter la différence des infrastructures et offres culturelles que les cantons mettent à disposition de leur population (p. ex. visite d'une galerie d'art ou d'un musée, etc.).

Tableau 3.3. Au cours de l'année écoulée, l'élève n'est jamais sorti pour aller... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|--|------|------|------|------|------|------|
| au cinéma (Q18a) | 4.4 | 3.7 | 8.2 | 4.1 | 3.7 | 7.6 |
| visiter un musée ou une galerie d'art (Q18b) | 53.4 | 45.9 | 57.5 | 45.8 | 44.4 | 42.1 |
| assister à un concert de musique populaire (Q18c) | 45.8 | 52.6 | 48.5 | 54.8 | 49.5 | 51.7 |
| assister à un opéra, un ballet ou un concert de musique classique (Q18d) | 81.9 | 85.8 | 86.6 | 88.2 | 80.7 | 86.0 |
| aller voir une pièce de théâtre (Q18e) | 40.8 | 60.7 | 38.8 | 65.6 | 51.6 | 55.9 |
| assister à un événement sportif (Q18f) | 16.0 | 20.5 | 19.2 | 17.8 | 26.1 | 12.5 |

Soulignons quelques particularités. Les élèves valaisans et jurassiens semblent fréquenter relativement moins les salles de cinémas. En revanche, les Neuchâtelois sont moins assidus dans la fréquentation des théâtres et font état d'une moindre présence lors des concerts de musique classique et populaire. Plus de la moitié des Valaisans et des Fribourgeois n'a pas visité un musée ou une galerie d'art depuis au moins une année. Signalons enfin le peu d'engouement des Genevois pour les déplacements en vue d'assister à des événements sportifs.

¹⁸ Cette question nécessitant une estimation de la quantité de livres est difficile. Nous avons ainsi regroupé les réponses en deux catégories, « moins de 100 livres » et « plus de 100 livres ».

L'environnement social est étudié à la fois sous l'angle d'une intervention de cet environnement dans le monde scolaire de l'élève et sous l'angle des relations entretenues dans la quotidienneté entre parents et enfants. Les données observées et analysées permettent de décrire certains liens entretenus entre la famille, l'élève et l'école. Une première analyse globale montre que l'aide, plus fréquente dans les filières non prégymnasiales que dans les filières prégymnasiales est dans tous les cas essentiellement pratiquée à l'interne du réseau familial et semble peu liée à une organisation scolaire d'aide aux devoirs ou d'appui. Nous reviendrons ultérieurement plus en détail sur ce point. Le rôle du père et de la mère ne semble pas identique au sein de la cellule familiale : l'aide de la mère semble dans l'ensemble plus fréquemment prodiguée que celle du père. Ces résultats méritent toutefois d'être nuancés. En effet, les élèves francophones et de milieu socio-économique élevé semblent plus souvent aidés par un membre adulte de la famille (mère, père) ou par les frères/sœurs ; la part du père y est plus prépondérante que chez leurs camarades provenant d'un milieu socio-économique moyen ou faible.

Tableau 3.4. A quelle fréquence les personnes suivantes vous aident-elles pour vos devoirs à domicile (inclure la préparation des épreuves, la révision et l'étude des matières, etc.)?¹⁹ (en %)

| Statut socio-économique | élevé | moyen | faible |
|-------------------------|-------|-------|--------|
| Mère(Q20a) : | | | |
| souvent | 36.0 | 33.2 | 20.3 |
| rarement | 46.0 | 52.0 | 65.1 |
| Père (Q20b) : | | | |
| souvent | 26.7 | 18.2 | 15.5 |
| rarement | 56.5 | 68.3 | 73.6 |

Si ces résultats confirment les nombreuses études antérieures, nous pouvons souligner que pour les élèves ayant un niveau socio-économique faible, l'aide est recherchée à l'extérieur de la cellule familiale, les parents aidant plus rarement leurs enfants pour effectuer les devoirs à domicile. La prise en compte de la variable « francophone/non francophone »²⁰ accentue l'idée de l'externalisation de l'aide, montrant en sus que les grands-parents ne constituent pas des aides potentielles pour les élèves non francophones. Si la cellule familiale pour cette population est certainement plus réduite (grands-parents résidant à l'étranger), la non-maîtrise de la langue française et de la culture scolaire suisse pourrait s'avérer être un facteur explicatif de la rareté de l'aide reçue par les jeunes.

La fréquence d'aide des parents se différencie selon les cantons. Les pères et mères des élèves neuchâtelois et jurassiens jouent un rôle un peu plus marqué que dans les autres cantons. Les étudiants fribourgeois sont ceux qui recourent le moins fréquemment à leurs parents pour réviser leurs leçons ou pour préparer les épreuves.

¹⁹ Les regroupements aux extrêmes sont les suivants: « souvent » additionne les réponses « plusieurs fois par mois » et « plusieurs fois par semaine » ; « rarement » additionne « jamais ou presque jamais » et « quelques fois par an ». L'option « environ une fois par mois » n'est pas présentée ici.

²⁰ L'aide reçue « plusieurs fois par mois et plusieurs fois par semaine » est de 22% et 15.2% respectivement pour les francophones et les non francophones. Parallèlement, la réponse « jamais ou presque jamais et quelques fois par an » est donnée respectivement par 62.7% des francophones et 72.6% des non francophones.

Tableau 3.5. A quelle fréquence les personnes suivantes vous aident-elles pour vos devoirs à domicile (inclure la préparation des épreuves, la révision et l'étude des matières, etc.) ?²¹ (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|---------------|------|------|------|------|------|------|
| Mère (Q20a) : | | | | | | |
| souvent | 30.7 | 32.7 | 34.6 | 36.1 | 33.4 | 36.2 |
| rarement | 52.4 | 49.7 | 50.7 | 48.9 | 53.3 | 47.6 |
| Père (Q20b) : | | | | | | |
| souvent | 17.0 | 19.6 | 21.6 | 24.4 | 23.4 | 24.0 |
| rarement | 68.5 | 65.9 | 64.3 | 59.8 | 62.8 | 62.9 |

Par ailleurs, PISA interroge les relations que les élèves entretiennent avec leurs parents en regardant à la fois la nature des objets de discussion et leur fréquence. Le repas, lieu par excellence permettant de se réunir et d'ouvrir un moment de discussion, regroupe les acteurs familiaux : si au moins un repas semble être pris en commun, la fréquence de celui-ci varie en fonction de la structure sociale à laquelle appartient l'élève. Les discussions avec les parents portant sur des sujets d'ordre privé ou sur un objet d'actualité sont aussi sensibles à la variable socio-économique. Bien qu'une forte majorité d'élèves discutent fréquemment avec leurs parents, les sujets d'actualité sont abordés plus fréquemment dans le milieu socio-économique élevé. Toutefois l'écart entre ces deux populations s'observe essentiellement au niveau des fréquences extrêmes²².

Tableau 3.6. En général, à quelle fréquence vos parents...²³ (en %)

| | Statut socio-économique | | | Origine linguistique | |
|---|-------------------------|-------|--------|----------------------|-----------------|
| | élevé | moyen | faible | francophone | non francophone |
| ...consacrent-ils du temps à parler avec vous ? (Q19f) | | | | | |
| rarement | 4.1 | 6.7 | 8.4 | 5.29 | 8.21 |
| souvent | 89.4 | 87 | 83.6 | 88.3 | 84.2 |
| ...discutent-ils de l'actualité politique et sociale avec vous ? (Q19a) | | | | | |
| rarement | 34.4 | 50.1 | 61.3 | 43.1 | 55.0 |
| souvent | 46.1 | 31.5 | 25.3 | 37.6 | 30.2 |
| ...discutent-ils de vos résultats scolaires avec vous ? (Q19d) | | | | | |
| rarement | 7.6 | 6.2 | 9.1 | 6.31 | 9.26 |
| souvent | 83.2 | 82.7 | 80.8 | 83.7 | 79.7 |
| ...discutent-ils de livres, de films ou d'émissions télévisées avec vous ? (Q19b) | | | | | |
| rarement | 17.8 | 21.9 | 32.5 | 19.5 | 29.4 |
| souvent | 64.7 | 59.2 | 50.1 | 61.9 | 51.8 |

²¹ Les regroupements aux extrêmes sont les suivants : « souvent » additionne les réponses « plusieurs fois par mois » et « plusieurs fois par semaine » ; « rarement » additionne « jamais ou presque jamais » et « quelques fois par an ». L'option « environ une fois par mois » n'est pas présentée ici.

²² Nous retrouvons des comportements similaires pour les variables concernant l'origine et la filière suivie.

²³ Les regroupements des catégories sont les suivants : « rarement » inclut les réponses « jamais ou presque jamais » et « moins de quelques fois par an » ; « souvent » additionne « plusieurs fois par mois » et « plusieurs fois par semaine ». L'option « environ une fois par mois » n'est pas présentée ici.

On peut également noter que la moitié des élèves non francophones disent ne pas s'entretenir d'actualité avec leurs parents, faute peut-être également d'une bonne accessibilité de l'actualité dans leur langue. Ces tendances observées reflètent une nouvelle fois le poids des contextes socio-économiques dans l'organisation familiale.

La différence de genre se manifeste dans la fréquence des discussions ; les filles (88.9%) ont la perception que leurs parents consacrent très régulièrement du temps à la discussion, tandis que chez les garçons (85.9%) cette régularité est moins soulignée. Par contre, une proportion similaire des garçons (82.7%) et des filles (82.4%) disent parler régulièrement des résultats scolaires à leurs parents.

Bien que la discussion ne porte pas très souvent sur des sujets d'actualité, nous devons cependant observer que quelle que soit leur provenance socio-économique, les parents suivent assez régulièrement les résultats scolaires de leurs enfants et en discutent. De plus, le lieu de naissance et la langue parlée à la maison n'affectent pratiquement pas cette tendance. Les résultats scolaires semblent être un peu moins régulièrement suivis dans les filières pré-gymnasiales que dans les filières non pré-gymnasiales (respectivement 51.3% et 55.1%). Ce résultat confirme la tendance observée dans l'aide que les adolescents reçoivent pour leurs devoirs montrant ainsi que les élèves des filières non pré-gymnasiales se disent plus fréquemment interpellés au sujet de leur scolarité que les élèves des filières pré-gymnasiales.

Nous aimerions aussi relever que quels que soient les cantons, les discussions politiques recouvrent seulement environ un tiers des réponses, les plus politisés étant les adolescents vaudois. Par contre, les discussions portant sur un livre ou un film sont globalement plus fréquentes et indiquent très légèrement des différences cantonales, les cantons les plus urbains favorisant peut-être quelque peu la discussion sur les films, les livres et les émissions télévisées. Si dans tous les cantons des discussions régulières ont lieu à propos des résultats scolaires, les élèves fribourgeois semblent le faire moins fréquemment que leurs collègues romands.

Tableau 3.7. Souvent²⁴, vos parents... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|---|------|------|------|------|------|------|
| ...discutent de l'actualité politique ou sociale (Q19a) | 34.8 | 39.8 | 33.5 | 32.8 | 34.7 | 33.8 |
| ...discutent de livres, de films ou d'émissions télévisées (Q19b) | 56.6 | 63.2 | 58.3 | 58.1 | 60.4 | 56.9 |
| ...discutent des résultats scolaires (Q19d) | 75.1 | 85.9 | 83.0 | 84.1 | 80.2 | 82.8 |
| ...consacrent du temps à parler avec vous (Q19f) | 85.6 | 88.6 | 88.4 | 85.9 | 87.2 | 84.3 |

Les attitudes de l'élève

Les attitudes de l'élève sont mesurées au moyen de huit questions qui tentent de cerner leurs appréciations de l'école en interrogeant leurs positions et sentiments vis-à-vis de l'école, l'adéquation entre les études suivies et les objectifs professionnels, ainsi que leurs pratiques de lecture.

Liens entre études poursuivies et métier espéré

Une question interroge les élèves à propos du métier qu'ils « espèrent faire quand ils auront 30 ans ». Sans être directement liées à leur ressenti scolaire, leurs réponses nous indiquent cependant que la différenciation par le statut socio-économique a des répercussions très nettes avec le type de métier envisagé et qu'au poids de la variable socio-économique s'ajoute celui de la filière. 87.1% des élèves

²⁴ « Souvent » additionne « plusieurs fois par mois » et « plusieurs fois par semaine ».

des filières pré-gymnasiales choisissent des professions intellectuelles ou des professions indépendantes, seul 3.6% aspirent à être artisan, par rapport au 17.1% des élèves des autres filières. Des écarts plus sensibles sont notés pour les professions intellectuelles et pour les professions « employés » et « personnel ».

La moitié des élèves ayant un statut socio-économique élevé contre seulement un quart ayant un statut socio-économique faible mentionnent une profession intellectuelle, soulignant ainsi une cohérence dans le choix études – métier, sans pour autant indiquer si le choix découle prioritairement de celui du métier ou de la filière. Si l'on peut présumer que les élèves espèrent des métiers que leur permettent réellement les filières suivies et s'ils paraissent conscients des choix qu'ils doivent faire, rien ne nous permet de penser que le choix des filières a été fait en fonction du métier espéré.

Les attitudes envers l'école

La qualité des liens et du vécu scolaire est pressentie dans trois items qui abordent cet aspect positivement. L'école y est présentée comme un endroit où peuvent se tisser des liens sociaux agréables ou comme un environnement similaire à celui de la maison et la famille. Pour ces trois items, nous constatons que les filles s'expriment de manière plus nuancée, leurs réponses se situant plus rarement dans les positions extrêmes que celles des garçons.

Plus de la moitié des élèves, quelle que soit leur provenance socio-économique, expriment un sentiment de familiarité voire peut-être de bien-être lorsqu'ils sont à l'école, et la grande majorité d'entre eux (plus de 90%) disent s'y sentir appréciés par leurs pairs. Nous constatons que les élèves de statut socio-économique faible se sentent un peu moins appréciés que leurs camarades²⁵, même si l'école représente pour eux un lieu où ils peuvent se faire des amis (95%) (Q31b). Cette dernière opinion est moins fréquemment partagée par les élèves de niveau socio-économique élevé (91.5%).

Nous constatons qu'ici le facteur *filière* semble jouer un rôle indépendant du facteur socio-économique puisque la non-familiarité de l'école est légèrement plus souvent évoquée par les élèves fréquentant les filières non pré-gymnasiales. Ces derniers paraissent plus partisans, plus tranchés dans leur opinion, déclarant soit se sentir bien, voire très bien à l'école, soit s'y sentir mal.

Dans la question portant sur le degré de bien-être ressenti dans le cadre scolaire, les garçons et les filles partagent des attitudes presque identiques sur le sentiment de s'y sentir chez soi (Q31c) (pour les deux groupes : 53.5%) de s'y faire des amis (Q31b) (respectivement 91.7% et 91.3%). Toutefois cette unanimité se brise dès lors que la demande porte sur le regard positif que leur camarades ont à leur égard (Q31e) (25.9% pour les filles et 39.0% pour les garçons). La provenance des élèves, ainsi que la langue parlée à la maison ont des incidences sur la perception qu'ont les jeunes de l'école. Les élèves non nés en Suisse, non francophones adoptent pour ces items des opinions plus tranchées acceptant ou rejetant en bloc les contenus des propositions. Ce type de réponses pourrait indiquer l'existence d'une certaine volonté d'insertion de la part de ces élèves, qui semblent également se satisfaire plus facilement des relations sociales qu'ils peuvent tisser à l'école.

Pour l'ensemble des items de cette question, nous constatons des différences intercantionales que nous tenons à relever. Les élèves valaisans (61.8%) et fribourgeois (57.9%) expriment un sentiment positif et affirment que l'école est un endroit où ils se sentent à l'aise, alors que dans les autres cantons ce sentiment diminue ; chez les élèves vaudois seule une petite moitié (49.7%) partage cette opinion.

²⁵ La distribution des réponses est la suivante : élèves de statut socio-économique (SSE) élevé : 92.6% ; SSE moyen : 93.2% ; SSE faible : 89.6%.

Tableau 3.8. Mon école est un endroit où... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|--|------|------|------|------|------|------|
| ...je me sens chez moi (Q31c) | | | | | | |
| d'accord ²⁶ | 57.9 | 49.7 | 61.8 | 53.9 | 52.4 | 51.7 |
| ...je me fais facilement des amis (Q31b) | | | | | | |
| d'accord | 92.7 | 91 | 94.1 | 91.6 | 94.2 | 93.1 |
| ...les autres élèves ont l'air de m'apprécier (Q31e) | | | | | | |
| d'accord | 93.7 | 91.2 | 94.5 | 90.8 | 94.2 | 92.4 |
| ...je m'ennuie souvent (Q31h) | | | | | | |
| d'accord | 36.8 | 48 | 35.9 | 49.4 | 53.8 | 43.4 |

Plus de la moitié des élèves genevois disent s'ennuyer souvent, un sur dix se sent même hors du coup, étranger. Toutefois, les élèves de ce canton y créent des relations amicales avec leurs pairs et se sentent appréciés par eux. Les élèves vaudois ont des sentiments plus mitigés envers l'école : sans y être vraiment étrangers, ils y voient à la fois un endroit où ils ne se sentent pas chez soi malgré des relations sociales qui paraissent être identiquement ressenties à celles de leurs camarades des autres cantons (cf. tableau 2 en annexe).

Les autres aspects investis par cette question portent sur des composantes émotionnelles et personnelles négatives éprouvées par l'élève. La variable du statut socio-économique semble influencer quelque peu les réponses des élèves. Les enfants provenant de milieu socio-économique élevé ainsi que les élèves nés en Suisse s'avouent moins enthousiastes à l'idée d'aller à l'école que les élèves ayant un statut socio-économique faible et les élèves non nés en Suisse. Le sentiment d'ennui assez répandu pour ces populations pourrait constituer un facteur explicatif. L'ennui fréquent est également plus souvent manifesté par les garçons²⁷ et est légèrement plus pour les élèves fréquentant les filières pré-gymnasiales.

L'absentéisme à l'école

L'assiduité à fréquenter les cours permet de mesurer d'une autre manière le sentiment d'acceptation ou de rejet de l'institution scolaire. Le facteur socio-économique influence la distribution des réponses : si les étudiants de niveau faible manquent plus souvent l'école, leurs arrivées tardives sont à peine plus fréquentes que celles des élèves de statut socio-économique élevé. Nous constatons par ailleurs des comportements relativement similaires entre les niveaux socio-économiques au sujet de la fréquence du « séchage » des cours sur la courte période de deux semaines avant la passation du test.

Pour l'ensemble des items, le facteur *âge* joue un rôle plus marqué que pour d'autres items, les étudiants plus âgés étant les moins assidus. Par contre, nous ne trouvons guère de différence entre les garçons et les filles. La provenance des élèves semble quant à elle influencer leur assiduité : les enfants suisses ainsi que les plus jeunes disent plus fréquemment que leurs pairs ne jamais avoir ni manqué, ni séché l'école au cours des deux dernières semaines. Les réponses à ce dernier item montrent que les élèves suisses romands n'ont pas dans l'ensemble une pratique étendue de l'école buissonnière. Celle-ci cependant est plus marquée à Genève (77.1% des élèves disent n'avoir jamais séché de cours) que dans les autres cantons qui présentent un taux de réponses se situant au-dessus de 85% (Neuchâtel) et qui culmine à 91.3% (Fribourg).

²⁶ Regroupe les réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord ».

²⁷ 51.1% des garçons et 41.1% des filles s'ennuient souvent à l'école.

Tableau 3.9. Au cours des deux dernières semaines de classe, combien de fois... (en %)

| Statut socio-économique | élevé | moyen | faible |
|--|-------|-------|--------|
| ...avez-vous manqué l'école ? (Q29a) | | | |
| jamais | 62.8 | 62.3 | 59.1 |
| trois fois ou plus | 9.57 | 12.0 | 16.4 |
| ...avez-vous « séché » des cours ? (Q29b) | | | |
| jamais | 84.5 | 85.4 | 85.6 |
| trois fois ou plus | 4.4 | 4.3 | 4.6 |
| ...êtes-vous arrivé en retard à l'école ? (Q29c) | | | |
| jamais | 57.5 | 60.9 | 54.1 |
| trois fois ou plus | 13.6 | 12.41 | 14.1 |

Nous pouvons ajouter de plus que parmi les élèves qui avouent avoir séché les cours durant les deux semaines précédant l'administration du test, cette pratique semble irrégulière. En fonction des résultats obtenus, nous pouvons constater que l'absence au cours reste un fait assez marqué pour l'ensemble des cantons, en particulier Genève (cf. tableau 3 en annexe).

Les différences cantonales sont marquées pour l'ensemble de cette question : pour les élèves fribourgeois et valaisans, la ponctualité semble être une règle suivie par presque les trois quarts des élèves. Dans les autres cantons, ce pourcentage subit une diminution importante ; ainsi, à Genève, moins de la moitié des élèves parviennent à l'heure au cours. Un comportement identique est noté par 56.1% et 55.9% des élèves des cantons de Vaud et Neuchâtel.

Nous constatons que les élèves les plus âgés prétendent arriver en retard ou s'absenter des cours plus souvent que ne le font les moins de 15 ans ou les 15 ans, partageant essentiellement ce mode de faire avec leurs collègues des filières non pré-gymnasiales. La provenance socio-économique des élèves peut être également invoquée, dans le sens que relativement moins d'élèves de statut socio-économique faible (54.1%) expriment n'être jamais arrivés en retard durant les deux semaines précédant la passation du test (par rapport à 57.5% et 60.9% des élèves de statut socio-économique respectivement élevé et moyen) ; il nous semble que la structure scolaire est une fois de plus à interroger.

Tableau 3.10. Problèmes liés aux démarrages des cours (en %)

| | Statut socio-économique | | | Filières | |
|---|-------------------------|-------|--------|-----------------|---------------------|
| | élevé | moyen | faible | pré-gymnasiales | non pré-gymnasiales |
| Au cours des deux dernières semaines, combien de fois êtes-vous arrivé en retard à l'école ? (Q29c) | | | | | |
| jamais | 57.5 | 60.9 | 54.1 | 61.0 | 58.2 |
| trois fois ou plus | 13.6 | 12.4 | 14.1 | 12.0 | 14.0 |
| Au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien (Q26q) | | | | | |
| jamais | 19.6 | 21.3 | 21.4 | 19.8 | 21.0 |
| à la plupart des cours et à chaque cours | 40.9 | 38.7 | 35.1 | 44.0 | 36.3 |

Nous relevons ci-dessus que les élèves des filières pré-gymnasiales signalent des débuts de cours chaotiques, ce qui nous permet de supposer que ceci ne semble guère attribuable à la seule arrivée tardive des élèves.

Les attitudes des élèves autour de la lecture et du livre

Le comportement des élèves vis-à-vis de la lecture et du livre en général est appréhendé par cinq questions²⁸. Les facteurs *statut socio-économique, genre et langue parlée* permettent de différencier l'ensemble des réponses portant sur l'attitude des élèves à propos de la lecture.

Par exemple, pour l'item « je ne lis que si j'y suis obligé-e », qui est identiquement sensible au facteur de la langue parlée à la maison, au genre et à la filière : les trois quarts (74.9%) des adolescents provenant du milieu socio-économique élevé trouvent cette affirmation incorrecte, contre deux tiers (67.6% et 65.2%) seulement des élèves de niveau socio-économique moyen et faible. Moins souvent synonyme de plaisir pour les enfants non francophones, la lecture revêt un aspect plus fortement obligatoire pour ces derniers que pour les enfants francophones et par conséquent, recevoir un livre pour cadeau n'est pas vécu comme très positif. Les garçons semblent également peu chercher leur plaisir dans la lecture de livres²⁹ (37% de réponses « jamais ») alors que ce taux est réduit de moitié pour les filles.

Si une demi-heure semble être la durée moyenne que plus de la moitié des élèves consacrent à la lecture, les élèves des filières pré-gymnasiales sont moins nombreux (21.7%) à lire par obligation que les élèves des autres filières non pré-gymnasiales (33.1%). L'effet « filière » cependant n'est guère perceptible chez les élèves avides de lecture et qui lisent plus d'une heure par jour (15.3% filière pré-gymnasiale ; 13.1% filières non pré-gymnasiales). Leur comportement de lecteur est confirmé par les attitudes qu'ils adoptent envers la lecture. Les garçons (58.0%) et les élèves des filières non pré-gymnasiales (64.2%) disent de manière plus accentuée ne lire que s'ils y sont obligés. Nous pouvons commenter ce résultat en supposant que les lectures obligatoires exigées pour les cours de français peuvent être considérées comme une lecture plaisir pour les élèves des filières pré-gymnasiales.

Le plaisir de lire est également associé à l'envie et à la possibilité de parler des livres à d'autres personnes et au plaisir de recevoir un livre comme cadeau ; les résultats montrent des variations sensibles aux mêmes critères que les questions portant sur le temps de lecture pour le plaisir et sur le sentiment de la lecture-obligation ou la lecture-loisir. Ces résultats sont vraisemblablement à mettre en lien avec les compétences en lecture des élèves : une lecture difficile, lente gâche une partie du plaisir à découvrir et tend à l'adoption d'une lecture non achevée. Malgré leur âge, de nombreux élèves (13.1%) avouent ne pas pouvoir rester à lire plus de quelques minutes, ce qui peut être considéré comme étant aussi bien le résultat d'une mauvaise compétence en lecture qu'un des facteurs explicatifs de cette attitude. Les mêmes facteurs évoqués pour les compétences peuvent ainsi également expliquer les attitudes des élèves face au livre et à sa lecture.

En résumé nous pouvons constater que les patterns de réponses que nous trouvons à l'item sur l'attitude envers la lecture-obligation se retrouvent de manière presque similaire pour tous les items de cette question. Les réponses sont très cohérentes, en ce sens que le plaisir de lire va engendrer des comportements positifs autour du livre. Le poids des facteurs socio-économiques se retrouve exprimé aussi à travers l'appartenance aux filières scolaires et aux pratiques culturelles que nous avons repérées dans la question sur la fréquence de discussion au sujet de livres, de films ou d'émissions de télévision avec les parents.

²⁸ Nous relevons ici seulement quelques aspects qui ont trait plutôt à la description des environnements contextuels des élèves, sans inférer sur la problématique des performances.

²⁹ « Combien de temps par jour lisez-vous habituellement pour votre plaisir ? »

Tableau 3.11. Attitudes envers la lecture et les livres (en %)

| <i>D'accord et tout à fait d'accord</i> | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|--|------|------|------|------|------|------|
| Je ne lis que si je suis obligé-e (Q35a) | 70.4 | 72.2 | 67.6 | 67.6 | 66.7 | 72.8 |
| J'éprouve des difficultés à finir les livres (Q35d)) | 66.3 | 66.5 | 69.1 | 70.3 | 72.6 | 67.5 |
| Pour moi, la lecture est une perte de temps (Q35f) | 77.2 | 77.6 | 76.7 | 78.0 | 77.1 | 79.6 |
| La lecture est un de mes loisirs favoris (Q35b) | 38.2 | 35.5 | 36.4 | 35.4 | 35.5 | 35.7 |
| Je suis content-e quand je reçois un livre en cadeau (Q35e) | 59.8 | 52.1 | 54 | 49.5 | 52.9 | 57.4 |
| J'aime parler de livres avec d'autres personnes (Q35c) | 36.7 | 37.1 | 36.3 | 35.9 | 38.8 | 35.5 |
| Parler souvent avec les parents de livres, de films ou d'émissions télévisées (Q19b) | 56.6 | 63.2 | 58.3 | 58.1 | 60.4 | 56.9 |
| J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque (Q35g) | 59.0 | 48.5 | 53.1 | 50.2 | 53.0 | 55.4 |

Les résultats cantonaux marquent une faible variation selon les items retenus. La pratique de la lecture se manifeste également par une fréquentation plus assidue de la bibliothèque scolaire chez les filles. Nous constatons que 48.2% des garçons (contre 35.4% des filles) ne hantent jamais la bibliothèque scolaire. Si les garçons sont plus nombreux que les filles à exprimer une non-fréquentation des bibliothèques scolaires, cette proportion s'amenuise dès lors que nous nous intéressons aux garçons et aux filles qui utilisent les bibliothèques publiques et scolaires pour emprunter des livres. 37.3% de garçons n'emprunte jamais ou presque jamais de livres pour leur plaisir, alors que cette proportion est nettement plus faible chez les filles (19.9%), mais au vu des résultats précédents, on doit supposer que cet emprunt ne se fait pas au sein de l'école. Nous constatons également que la réponse « je n'emprunte jamais ou presque jamais des livres » est plus souvent donnée par les élèves de statut socio-économique faible (32.9 % contre 26.7% de statut socio-économique élevé). En revanche, il n'y a pas une grande différence dans la fréquentation de la bibliothèque de l'établissement scolaire.

Le facteur *filière* est également un critère à retenir pour cette question. En effet, un tiers des élèves des filières non pré-gymnasiales (par rapport à un quart des élèves de l'autre filière) avouent ne jamais ou presque jamais emprunter des livres à la bibliothèque scolaire ou publique. Les pratiques cantonales, qui sont aussi bien liées à l'équipement qu'à la pratique culturelle et/ou scolaire, diffèrent sans que l'on puisse invoquer des facteurs explicatifs. Genève se différencie des autres cantons puisque ses élèves avouent non seulement fréquenter plus la bibliothèque scolaire, mais aussi emprunter assez régulièrement des livres de la bibliothèque.

Tableau 3.12. Usage de la bibliothèque dans les différents cantons (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|--|------|------|------|------|------|------|
| Empruntez-vous des livres pour votre plaisir ? (Q38) | | | | | | |
| jamais | 31.8 | 33.2 | 27.2 | 25.2 | 22.8 | 23.0 |
| plusieurs fois par semaine | 9.7 | 9.8 | 7.9 | 9.4 | 12.8 | 9.7 |
| Utilisez-vous la bibliothèque de l'école ? (Q39a) | | | | | | |
| jamais | 43.0 | 49.9 | 50.2 | 39.7 | 22.8 | 40.5 |
| plusieurs fois par semaine | 2.3 | 2.9 | 2.1 | 2.5 | 11.0 | 2.2 |

Malgré une rare fréquentation de la bibliothèque scolaire, les réponses indiquent que les élèves fréquentent les bibliothèques afin d'y emprunter des livres pour leur plaisir. Les raisons de ce comportement peuvent vraisemblablement provenir d'explications liées à l'infrastructure scolaire, mais nous ne disposons ici d'aucun élément qui pourrait permettre de conforter cette hypothèse. De plus, l'usage de la bibliothèque scolaire ne présente pas un patron identique de réponses (cf. tableau 4 en annexe). En effet, la population masculine, suisse et francophone exprime une fréquentation plutôt rare de la bibliothèque scolaire. Non seulement les élèves non nés en Suisse fréquentent plus souvent la bibliothèque, mais également y empruntent plus souvent des livres que les élèves suisses.

La mise en évidence de ces pratiques pose indirectement une interrogation à l'enseignement. Si la fréquentation de la bibliothèque scolaire s'avère aussi rare qu'elle est exprimée, la rencontre avec le livre peut être quasi exceptionnelle à moins que la classe ne regorge de livres ou que les élèves aillent chercher dans les bibliothèques publiques ou dans la bibliothèque familiale les livres nécessaires à l'étude. De plus, nous constatons que l'appartenance socio-économique semble ici n'avoir qu'une faible d'incidence sur les réponses des élèves au sujet de la fréquentation de la bibliothèque scolaire³⁰ tandis que le facteur *âge* joue un rôle, puisque les élèves plus âgés fréquentent moins que leurs compagnons plus jeunes la bibliothèque scolaire³¹. Les ressources scolaires offrent également d'autres supports écrits : ainsi l'ordinateur, utilisé à l'école par deux tiers des élèves (66.2%), semble l'être plus souvent par les élèves de statut socio-économique moyen et faible, les autres ayant un accès possible à celui-ci à la maison. L'emploi d'Internet semble quant à lui peu fréquent, puisque 64.3% des élèves disent ne jamais se brancher sur Internet à l'école. Nous trouvons quelques différences entre les élèves : les non francophones utilisent un peu plus l'ordinateur et la connexion Internet à l'école.

Tableau 3.13. Dans l'établissement scolaire que vous fréquentez, à quelle fréquence utilisez-vous... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| ...la bibliothèque ? (Q39a) | | | | | | |
| plusieurs fois par mois ou semaine | 10.3 | 13.3 | 8.3 | 11.6 | 24.5 | 18.1 |
| ...des calculatrices ? (Q39c) | | | | | | |
| plusieurs fois par mois ou semaine | 90.1 | 83.1 | 72.5 | 84.9 | 59.8 | 89.8 |
| ...le laboratoire ? (Q39e) | | | | | | |
| plusieurs fois par mois ou semaine | 50.0 | 43.3 | 22.7 | 69.0 | 33.6 | 48.2 |
| ...des ordinateurs ? (Q39b) | | | | | | |
| plusieurs fois par mois ou semaine | 29.8 | 35.5 | 60.9 | 13.4 | 24.3 | 28.9 |
| ...Internet ? (Q39d) | | | | | | |
| plusieurs fois par mois ou semaine | 15.7 | 12.7 | 23.3 | 12.2 | 21.7 | 15.6 |

Les différences cantonales que nous pouvons observer indiquent que les écoles valaisannes offrent un équipement informatique fréquemment utilisé par les élèves (60.9%), alors que peu d'élèves de Neuchâtel (13.4%) y recourent plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine.

Si l'usage d'Internet à l'école semble soumis aux mêmes facteurs, nous percevons cependant que la possession d'un ordinateur à la maison va confirmer quelques tendances observées dans les réponses sur la fréquence de l'utilisation de l'ordinateur à l'école (Q39b). En effet, les élèves suisses et francophones expriment un usage moins fréquent de la connexion Internet dans l'établissement scolaire que leurs camarades nés à l'étranger et non francophones. Or ces tendances ne suffisent pas à expliquer la distribution des réponses selon l'appartenance cantonale.

L'usage des calculatrices (Q39c) en classe semble dépendre des filières, puisque 73.5% des élèves des filières non pré-gymnasiales contre 56.5% des filières pré-gymnasiales utilisent les calculatrices plusieurs fois par semaine. Une tendance similaire est observée en ce qui concerne l'usage soutenu et régulier des ordinateurs (7.3% pour les filières pré-gymnasiales et 19.8% pour les autres filières) et celui d'Internet en classe (respectivement 4.5% et 9.5%). Nous soulignons ainsi que l'accès aux techniques et outils semble mieux implanté dans l'enseignement non pré-gymnasial que dans le pré-gymnasial.

³⁰ Proportion de réponse « jamais » donnée par les élèves de statut socio-économique (SSE) élevé : 40.4% ; SSE moyen : 42.3% ; SSE faible : 37.6%.

³¹ Les proportions sont les suivantes : élèves de moins de 15 ans : 37% ; 15 ans : 42.5% ; 16 ans : 44.9%.

Le niveau socio-économique faible, les élèves les plus jeunes ainsi que les non francophones avouent un usage moins important de la calculatrice dans le cadre scolaire que leurs collègues. Ces différents critères sont, selon toute vraisemblance, fortement concentrés dans les filières non pré-gymnasiales. Les réponses cantonales révèlent ici également des divergences d'utilisation de la calculatrice, Genève ayant une pratique qui détonne en regard des réponses des autres cantons.

Le laboratoire semble répondre de la même logique que l'item sur les calculatrices. Les élèves francophones, les plus jeunes ainsi que les élèves suisses ont l'occasion de se rendre plus fréquemment au laboratoire de biologie, physique ou chimie. Les effets « filières » sont également assez clairs puisque 34.9% des élèves des filières pré-gymnasiales ne se rendent jamais au laboratoire selon leur dire, contre 44.0% des filières non pré-gymnasiales. Les laboratoires semblent ainsi plus souvent réservés à l'usage des filières pré-gymnasiales. Les réponses des élèves reflètent des pratiques cantonales dont nous avons déjà évoqué l'existence dans le rapport romand (Nidegger, 2001). En effet, Neuchâtel semble assurer avec plus de régularité que les autres cantons la possibilité de recevoir un enseignement des sciences, enseignement qui, en vertu des réponses que nous donnent les élèves à cet item, s'appuie également sur une fréquentation accrue des laboratoires.

La nature des textes lus varie selon différents facteurs. Pour cinq items, à savoir (1) les revues, (2) les bandes dessinées, (3) les journaux, (4) le courrier électronique et/ou les pages Web, et (5) les ouvrages documentaires, nous constatons que les élèves non nés en Suisse disent plus souvent que leurs collègues nés dans le pays ne jamais lire le type de texte invoqué et cette différence s'exprime par un écart presque constant d'environ 7 points, sauf pour les bédés où l'écart est nettement plus grand³². Seul l'item concernant les livres de fiction relève des pratiques semblables. Les élèves francophones et non francophones présentent également des pratiques différenciées mais celles-ci concernent essentiellement les bédés et la lecture de revues. Pour les autres types de textes, les non francophones semblent avoir des pratiques relativement similaires aux élèves francophones. Le facteur socio-économique, qui se couple avec celui de la filière, indique que les enfants provenant d'un milieu plus aisé et fréquentant les filières pré-gymnasiales lisent davantage des genres diversifiés de textes que les élèves de statut socio-économique faible.

Tableau 3.14. Les élèves ne lisent jamais de... (en %)

| | Statut socio-économique | | | Filières | |
|-----------------------------|-------------------------|-------|--------|-----------------|---------------------|
| | élevé | moyen | faible | pré-gymnasiales | non pré-gymnasiales |
| revues (Q36a) | 14.3 | 17.7 | 18.2 | 14.5 | 18.3 |
| bédés (Q36b) | 31.3 | 37.3 | 51.8 | 30.7 | 41.1 |
| fiction (Q36c) | 47.3 | 56.8 | 62.6 | 48.0 | 58.7 |
| documentaires (Q36d) | 56.3 | 59.9 | 54.5 | 56.6 | 60.7 |
| courriel / pages WEB (Q36e) | 41.9 | 52.8 | 60.8 | 44.1 | 53.6 |
| journaux (Q36f) | 17.7 | 20.8 | 21.6 | 17.6 | 21.2 |

Il faut cependant souligner que 40 à 60% des élèves fréquentant les filières pré-gymnasiales disent ne jamais lire de livres de fiction, d'ouvrages documentaires, de courrier électronique ou de pages Web. Parallèlement, une distribution presque identique se retrouve dans les réponses des élèves du niveau socio-économique élevé. Ce taux augmente (entre 50 et plus de 60%) lorsque nous analysons les réponses des élèves provenant d'un niveau socio-économique bas ou fréquentant des filières non pré-gymnasiales. Cependant cette similitude « filière/statut socio-économique » n'est pas de mise en ce qui concerne le courrier électronique, les revues et les bédés : pour ces items les réponses des élèves semblent plus fortement liées au facteur du niveau socio-économique.

³² 29.8% des élèves suisses ne lisent jamais de bédés contre 53.6% des élèves non nés en Suisse.

La différence garçon/fille correspond à une typologie relativement classique : bien que les taux soient assez proches, les réponses obtenues confirment que les filles lisent plus rarement que les garçons des bédés et des pages électroniques, alors que les garçons se révèlent plus insensibles à la lecture de livres de fiction, de romans ainsi que de revues. En outre, si les garçons se signalent plus fréquemment pour la lecture de journaux et les filles pour celle des revues, cette très légère différence pourrait n'être aussi qu'un effet d'appellations sans refléter réellement la nature et à la typologie des textes lus.

Tableau 3.15. Les élèves ne lisent jamais de... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|
| revues (Q36a) | 15.7 | 14.8 | 15.8 | 20.0 | 19.2 | 17.7 |
| bédés (Q36b) | 36.4 | 36.2 | 38.2 | 31.8 | 38.3 | 31.9 |
| fiction (Q36c) | 53.4 | 56.1 | 53.6 | 50.1 | 52.7 | 49.9 |
| documentaires (Q36d) | 60.4 | 59.5 | 61.6 | 57.2 | 55.8 | 56.0 |
| courriel / pages WEB (Q36e) | 48.4 | 51.1 | 49.0 | 48.5 | 48.1 | 50.0 |
| journaux (Q36f) | 60.4 | 59.5 | 61.6 | 57.2 | 55.8 | 56.0 |

Nous pouvons observer quelques différences cantonales de l'ordre d'une variation de maximum 10 points. Notons par exemple que les élèves de Genève et du Valais expriment de façon plus accentuée que dans les autres cantons la non-lecture de bédés, alors qu'un cinquième des Neuchâtelois ne lit jamais des revues. Les adolescents valaisans, fribourgeois et vaudois lisent relativement moins de livres documentaires et de journaux ; les Vaudois avouent ne pas être attirés par les livres de fiction.

L'ensemble des réponses obtenues aux items de cette question sur les types de lecture laisse entrevoir surtout la prégnance de la variable socio-économique et des composantes socioculturelles dont nous avons déjà fait part précédemment.

Aspects pédagogiques

Les aspects pédagogiques traités par PISA interrogent le climat général instauré entre les élèves et les professeurs de l'école ainsi que celui de la classe de français, permettant ainsi aux élèves de répondre en se référant à un contexte d'enseignement défini et mettant l'accent sur les types d'encouragement et de pression que l'enseignant exerce sur l'activité de l'élève

L'encouragement et la pression du professeur de français sur l'activité de l'élève

L'attitude que le professeur montre face au travail des élèves n'est pas ressentie de la même manière selon le milieu socio-économique, la provenance des élèves, leur âge et la langue parlée à la maison. Globalement les réponses des élèves nous donnent à penser que pour plus de 50% des élèves nés à l'étranger, des élèves non francophones et des élèves les plus âgés les professeurs font fréquemment part d'exigences formulées en terme de « pourrait mieux faire », alors que ce taux se situe autour de 43% pour leurs pairs. Nous constatons que les élèves de niveau socio-économique faible ne partagent ou ne ressentent pas cette attitude de « pression ».

En revanche, ils jugent, avec les élèves provenant d'un milieu socio-économique moyen, de manière un peu plus positive l'ensemble des aspects de soutien du professeur de français envers les élèves.

Tableau 3.16. A la plupart des cours et à chaque cours, le professeur de français... (en %)

| | Statut socio-économique | | |
|--|-------------------------|-------|--------|
| | élevé | moyen | faible |
| ...demande aux élèves de travailler beaucoup (Q26b) | 51.0 | 50.0 | 42.0 |
| ...dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire (Q26c) | 43.3 | 46.1 | 44.8 |
| ...est mécontent lorsque les élèves rendent un travail mal fait (Q26d) | 46.5 | 45.6 | 39.7 |
| ...donne aux élèves beaucoup à étudier (Q26o) | 50.0 | 49.5 | 44.7 |
| ...aide les élèves dans leur travail (Q26g) | 58.2 | 64.6 | 72.3 |
| ...continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris (Q26h) | 59.7 | 64.5 | 74.9 |
| ...s'investit beaucoup pour aider les élèves (Q26i) | 51.1 | 59.2 | 69.4 |
| ...aide les élèves dans leur apprentissage(Q26j) | 43.2 | 47.8 | 47.3 |

Ce type de réponse pourrait constituer une forme de respect pour l'enseignant, de reconnaissance de son investissement qui n'est plus exprimée par les élèves de statut élevé, lesquels se montrent par ailleurs plus « exigeants » envers les prestations de l'enseignant de français. Ces réponses pourraient également être comprises comme la preuve d'un investissement réel plus ciblé envers des élèves de statut socio-économique faible de la part du professeur.

L'appartenance à une filière ne semble jouer un rôle que dans la situation où « le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail mal fait ». En effet, les élèves des filières non pré-gymnasiales ont des réponses moins nuancées que leurs camarades puisque 49.3% d'entre eux relèvent un mécontentement fréquent du professeur lorsque le devoir est mal fait, alors que dans la filière pré-gymnasiale cet aspect est moins fréquemment souligné (43.0%).

Les filles pour l'ensemble de ces questions donnent des réponses légèrement différentes des garçons. Ces derniers jugent que leur professeur de français leur demande de travailler et d'étudier beaucoup, les incite à travailler davantage et manifeste du mécontentement face à des travaux mal faits. Les filles se révèlent une nouvelle fois plus nuancées que les garçons dans leurs jugements et leurs représentations.

La vision qu'ont les élèves de leur enseignant de français ou d'autres disciplines est mitigée. Les élèves provenant d'un milieu socio-économique faible paraissent globalement plus satisfaits des relations entretenues avec leur enseignant et ils ont une image plus positive de leur rapport à l'enseignant.

L'investissement des professeurs, les explications qu'ils donnent pour permettre aux élèves de comprendre, l'aide qu'ils fournissent pour qu'ils effectuent leur travail sont pour environ 40% des élèves de la classe socio-économique élevée jugés comme inexistantes alors que moins de 30% des élèves de niveau socio-économique faible portent un pareil jugement. Les répartitions semblent relativement similaires quant à l'intérêt que le professeur semble porter à leur progrès et aux opinions qu'ils expriment, les niveaux socio-économiques élevés perçoivent un abandon pédagogique important. En effet, 46% des élèves de niveau élevé disent que le professeur de français ne s'intéresse pas aux progrès qu'ils font, et 35% estiment que leurs professeurs ne s'intéressent pas à leur opinion. Ces taux diminuent à respectivement 27% et 28% pour les élèves de statut socio-économique faible.

Notons que les élèves différencient le fait que les professeurs les aident ou non dans leur travail ou dans leur apprentissage. Selon les résultats obtenus, plus de la moitié des élèves, quelle que soit leur provenance socio-économique, estiment que les professeurs ne les aident jamais dans leur apprentissage, 38% considèrent que le professeur n'aide pas dans leur travail, conviction marquée plutôt par les élèves de statut socio-économique élevé (42%) que faible (28%). L'apprentissage semble

ainsi être pour la moitié des élèves extérieur à l'enseignement³³, et relève vraisemblablement d'aide à l'extérieur de l'école et d'un travail personnel de l'élève.

Le niveau socio-économique tend ici aussi à assimiler les autres variables telles la provenance des élèves, leur âge et la langue qu'ils parlent. Les enfants de plus de 16 ans, les élèves allophones et les élèves non suisses présentent des comportements similaires à ceux observés chez les élèves socio-économiquement faibles.

Les filles sont un peu plus positives dans leur jugement sur l'appui que les professeurs accordent aux élèves, tandis que les garçons évoquent plus fréquemment une impossibilité d'exprimer leur opinion et un manque d'aide de la part de l'enseignant.

Le climat de classe

Le climat de la classe est décrit en fonction de caractéristique de bruit et d'agitation qui peut régner au début ou pendant le cours, et de certains aspects particuliers du travail des élèves selon la possibilité qu'ils ont d'écouter le professeur, de pouvoir bien travailler et de commencer le travail dès le début.

Le climat dans la classe n'est pas ressenti de manière identique dans les différentes filières. Pour les élèves fréquentant les filières pré-gymnasiales, la classe prend du temps pour se mettre en route mais pendant le cours, le climat est considéré comme relativement tranquille. En effet, le travail s'effectue pour 47% de ces élèves dans le bruit et l'agitation (contre 53% pour les filières non pré-gymnasiales). Les variables « statut socio-économique » et « filière » ont également des incidences dans la perception qu'ont les élèves du bruit et de l'agitation ambiante.

En effet, les élèves de faible statut socio-économique trouvent que la classe démarre à temps et que le travail peut s'y accomplir dans le calme, alors que le début des cours semble poser quelques problèmes spécifiques aux filières pré-gymnasiales.

Tableau 3.17. A la plupart des cours et à chaque cours... (en %)

| | Filière | | Statut socio-économique | | |
|--|----------------|--------------------|-------------------------|-------|--------|
| | pré-gymnasiale | non pré-gymnasiale | élevé | moyen | faible |
| ...le professeur doit attendre un long moment (Q26a) | 44.3 | 32.9 | 40.8 | 36.8 | 27.9 |
| ...au début du cours plus de 5 minutes se passent (Q26q) | 44.0 | 36.3 | 40.9 | 38.7 | 35.1 |
| ...les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours (Q26n) | 45.4 | 37.9 | 42.7 | 39.7 | 40.8 |
| ...il y a du bruit et de l'agitation (Q26p) | 47.0 | 40.7 | 45.2 | 42.5 | 37.7 |
| ...les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur (Q26m) | 29.8 | 23.2 | 28.2 | 25.2 | 21.4 |
| ...les élèves ne peuvent pas bien travailler (Q26l) | 15.1 | 13.9 | 15.8 | 13.5 | 15.3 |

Les autres items décrivant le climat de classe ne se montrent guère influencés par les variables étudiées, comme par exemple le genre. Les attitudes des filles et des garçons ne se différencient pas de manière prononcée.

³³ L'apprentissage, perçu comme un processus plus général, global, plus vaste, est extérieur à l'enseignant, qui quant à lui aide l'élève dans son travail (« travail » ayant ici une connotation du « spécifique », « fini », « matériel-exercice »).

Nous pouvons néanmoins relever que plus de 70% des élèves disent écouter leurs professeurs, quelle que soit leur provenance, leur âge, leur langue et leur genre.

Différenciation des aspects pédagogiques selon les cantons

La prise en compte des variables cantonales révèle pour l'ensemble des aspects pédagogiques traités ci-dessus quelques particularités intéressantes sur lesquelles nous voulons faire le point. Travailler et étudier beaucoup est une demande qui est régulière et fréquente selon les élèves. La sollicitation est moins fortement soulignée par les élèves valaisans et neuchâtelois. Nous constatons en plus que dans quatre cantons l'exigence d'étudier est plus souvent repérée que celle de travailler beaucoup³⁴. Si l'on comprend ces deux questions comme étant, la première liée au travail en classe et la deuxième au travail à effectuer à la maison, seuls deux cantons semblent faire quelque peu cavalier seul et exiger moins de leurs élèves à la maison qu'en classe (Neuchâtel et Genève).

L'attitude d'encouragement ou de pression que les professeurs adoptent selon la facture du travail fourni par les élèves a des connotations souvent négatives. Si pour l'ensemble des cantons, l'enseignant manifeste dans la plupart des cours, voire à tous les cours, son mécontentement (entre 44% et 49% des réponses), dans le canton de Vaud les professeurs semblent le manifester plus souvent qu'ailleurs. En effet, les élèves vaudois attribuent à leurs professeurs de français une exigence à leur égard un peu plus marquée que dans les autres cantons (Q26c : ...le professeur de français dit qu'ils pourraient mieux faire).

Tableau 3.18. A la plupart des cours ou à chaque cours, le professeur de français... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|---|------|------|------|------|------|------|
| ...demande aux élèves de travailler beaucoup (Q26b) | | | | | | |
| oui ³⁵ | 51.6 | 51.6 | 45.2 | 46.1 | 52.5 | 49.0 |
| ...donne beaucoup à étudier aux élèves (Q26o) | | | | | | |
| oui | 53.7 | 51.9 | 46.0 | 43.7 | 46.4 | 53.6 |
| ...dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire (Q26c) | | | | | | |
| oui | 41.2 | 47.8 | 39.9 | 44.9 | 46.0 | 42.5 |
| ...est mécontent lorsque le travail est mal fait (Q26d) | | | | | | |
| oui | 45.0 | 49.0 | 46.5 | 44.1 | 43.4 | 48.0 |

Les réponses quant au climat qui règne en classe permettent une nouvelle fois de distinguer des pratiques cantonales différentes. En effet, l'agitation et le bruit, un début des cours plus mouvementé ou ralenti sont plus fréquemment cités par les élèves des cantons de Vaud, Neuchâtel et Genève. Plus de la moitié des élèves de ce dernier canton signalent ces phénomènes. Dans les cantons de Fribourg, Valais et Jura ces aspects sont très peu mentionnés : en dessous de 30% pour le Valais et Fribourg, entre 30 et 40% pour Jura. Bien que les débuts de cours soient agités, la difficulté de bien travailler touche moins d'un cinquième des élèves de tous les cantons, Fribourg et Valais la signalant très rarement (moins de 10% des élèves).

³⁴ Il s'agit des cantons de Fribourg, Jura, Vaud et Valais.

³⁵ Regroupe les réponses « à la plupart des cours » et « à chaque cours ».

Tableau 3.19. A la plupart des cours et à chaque cours... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|--|------|------|------|------|------|------|
| ...le professeur doit attendre un long moment (Q26a) | 26.7 | 38.5 | 22.6 | 43.3 | 51.0 | 33.3 |
| ...au début du cours, plus de 5 minutes se passent (Q26q) | 25.9 | 41.5 | 24.0 | 46.3 | 50.7 | 37.6 |
| ...les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours (Q26n) | 31.3 | 44.0 | 33.4 | 43.8 | 45.2 | 36.6 |
| ...il y a du bruit et de l'agitation (Q26p) | 31.6 | 46.1 | 30.0 | 50.8 | 50.9 | 42.8 |
| ...les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur (Q26m) | 18.9 | 28.6 | 18.1 | 29.7 | 28.6 | 31.9 |
| ...les élèves ne peuvent pas bien travailler (Q26l) | 9.1 | 15.5 | 9.0 | 16.0 | 18.5 | 17.2 |

Les élèves fribourgeois et valaisans se montrent clairement plus à l'écoute de leurs professeurs que leurs autres compagnons romands. En effet, moins de 20% signalent que les élèves n'écoutent pas leur professeur dans le cours de français, alors que ce taux se situe proche de 30% dans les autres cantons.

Dans le canton de Fribourg, les élèves renvoient une image très positive de l'investissement des enseignants et de leur capacité d'écoute. Même si les autres cantons se montrent plus nuancés, nous pouvons souligner que plus de la moitié des étudiants ont une image positive de leurs enseignants. Les Jurassiens se montrent en général légèrement plus censeurs que leurs compagnons, mais leurs critiques sont souvent partagées par les élèves genevois (cf. tableau 6 en annexe).

Toutefois nous devons signaler que les différences intercantionales observées pour la question relative aux perceptions qu'ont les élèves des enseignants de leur école se manifestent également dans la question sur les diverses situations dans le cours de français. Ainsi cette image positive n'est pas liée à l'enseignement du français, mais est valable pour l'ensemble des enseignants de l'école. Le cours de français apparaît être un lieu plus propice pour les élèves pour faire entendre leur opinion, mais moins favorable pour y trouver de l'aide.

Tableau 3.20. Soutien du professeur de français (oui = à la plupart des cours et à chaque cours) (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|---|------|------|------|------|------|------|
| Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève (Q26e) | 59.2 | 56.8 | 58.6 | 57.1 | 62.4 | 55.1 |
| Le professeur donne aux élèves la possibilité d'exprimer leurs opinions (Q26f) | 68.7 | 62.1 | 68.1 | 71.0 | 66.6 | 63.6 |
| Le professeur aide les élèves dans leur travail (Q26g) | 67.1 | 60.9 | 58.7 | 62.9 | 64.3 | 57.6 |
| Le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris (Q26h) | 71.2 | 60.7 | 66.7 | 65.7 | 57.7 | 63.4 |
| Le professeur s'investit beaucoup pour aider les élèves (Q26i) | 64.3 | 56.4 | 58.4 | 53.5 | 54.4 | 52.0 |
| Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage (Q26j) | 52.0 | 44.5 | 42.6 | 47.5 | 47.6 | 38.6 |

L'organisation scolaire

L'enquête PISA permet de dégager quelques particularités de l'organisation scolaire propre aux élèves de Suisse romande. De telles données peuvent, en plus de la qualité descriptive qu'elles apportent, constituer des facteurs explicatifs ou du moins partiellement explicatifs des performances des élèves. L'organisation scolaire peut être considérée sous des aspects macrostructurels (organisation des

filiales) et microstructurels³⁶. Les premiers ont déjà fait l'objet de nombreuses analyses et résultats dans le cadre de PISA³⁷. Les aspects microstructurels, tels les cours spéciaux ou les devoirs à domicile relevant d'organisations propres aux établissements scolaires et aux cantons, sont abordés au moyen de plusieurs questions.

La structure d'aide offerte aux élèves de Suisse romande mérite d'être regardée attentivement. Les données fournies par PISA montrent que dans l'ensemble la structure d'aide offerte par l'école est assez rare ou méconnue des élèves et que l'offre diffère d'un canton à l'autre.

Tableau 3.21. Au cours des trois dernières années, avez-vous suivi... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|--|------|------|------|------|------|------|
| ...dans votre école des cours spéciaux pour améliorer vos résultats (...) en français ? (Q23b) | | | | | | |
| jamais | 98.3 | 96.8 | 96.9 | 97.1 | 97.5 | 97.6 |
| ...en dehors de votre école des cours spéciaux pour améliorer vos résultats (...) en français ? (Q24d) | | | | | | |
| jamais | 94.5 | 88.6 | 91.9 | 89.7 | 89.6 | 94.8 |
| ...des leçons particulières privées ? (Q24g) | | | | | | |
| jamais | 84.8 | 67.3 | 81.7 | 78.1 | 65.9 | 83.3 |

La fréquentation de cours spéciaux apparaît ainsi n'être l'apanage que d'un petit pourcentage d'élèves. Nous avons vu plus haut que les élèves se font dans l'ensemble relativement peu aider et qu'ils prennent pour la majorité d'entre eux seuls en main leurs apprentissages.

La question concernant le temps consacré aux devoirs à domicile³⁸ est sensible à différentes variables. Il s'avère en effet que les filles consacrent plus de temps aux devoirs que les garçons et se montrent ainsi plus studieuses ou plus soucieuses qu'eux. De même, les élèves de statut socio-économique faible consacrent plus de temps aux devoirs que les autres élèves, désireux qu'ils sont de bien faire ou, du moins, de faire au mieux afin d'éviter les remarques plus nombreuses des enseignants à leur égard à propos de devoirs mal faits que nous avons souligné plus haut. Dans l'environnement familial, c'est la mère qui semble préposée aux devoirs (33.4%). Les autres membres de la famille à savoir le père (21%) puis les frères et sœurs (19.1%) aident également, mais dans une proportion moindre. Bien que les élèves mentionnent un soutien parental pour effectuer les travaux à domicile requis par l'école, les deux tiers de la population interrogée effectuent sans aide leurs devoirs, à condition bien sûr qu'ils en aient à accomplir et que ceux-ci ne puissent s'effectuer sur le temps d'école.

Nous pouvons constater également que le fait de consacrer ou non du temps aux devoirs est proportionnel à l'importance attribuée à la matière par le système scolaire, qui affiche pour ce cas une unanimité intercantonale assez nette. L'enseignement des sciences n'est accompagné de devoirs que pour un cinquième des élèves des filières pré-gymnasiales et pour un tiers des élèves des filières non pré-gymnasiales (cf. tableau 7 en annexe).

Ainsi même si tous les élèves de Suisse romande ont nettement moins de devoirs en sciences qu'en français ou en mathématiques, l'unanimité laisse entrevoir des pratiques cantonales différentes. Les cantons de Vaud, Valais et Fribourg présentent une pratique des devoirs très différenciée selon les matières, alors que les cantons de Genève, Neuchâtel et Jura ont des pratiques plus homogènes dans la distribution des devoirs et le temps d'étude à domicile.

³⁶ Ces aspects seront également traités dans le chapitre 4.

³⁷ Cf. Nidegger (2001).

³⁸ Nous nous intéressons seulement à savoir si l'étudiant passe ou ne passe pas de temps à étudier à la maison, sans allusion à la quantité du temps qui y est consacré.

Tableau 3.22. En moyenne, à peu près combien de temps par semaine consacrez-vous à faire vos devoirs et à étudier pour les cours suivants ? (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|
| Français (Q33a) | | | | | | |
| pas de temps du tout | 5.1 | 3.3 | 5.3 | 14.7 | 10.6 | 12.0 |
| Mathématiques (Q33b) | | | | | | |
| pas de temps du tout | 7.5 | 5.4 | 6.0 | 12.2 | 12.5 | 9.1 |
| Sciences (Q33c) | | | | | | |
| pas de temps du tout | 35.5 | 33.0 | 24.9 | 21.5 | 18.9 | 17.1 |

Ces quelques résultats indiquent que les devoirs constituent un baromètre intéressant de l'organisation scolaire et du poids que l'école attribue aux différentes matières. Toutefois, si nous ne pouvons prétendre que l'enseignement scientifique est considéré comme moins important, il apparaît cependant être organisé différemment des autres disciplines.

Si le temps nécessaire pour accomplir les devoirs est très fortement empreint de subjectivité et par conséquent difficilement interprétable, le moment consacré à ceux-ci a retenu notre attention.

En effet, il s'avère que les facteurs *filière*, *genre* et *âge* permettent de différencier les résultats. Les élèves des filières pré-gymnasiales, les filles et les élèves non nés en Suisse disent plus fréquemment ne pas parvenir à terminer leurs devoirs pendant les heures de cours.

Tableau 3.23. Les attitudes des élèves envers les devoirs (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|--|------|------|------|------|------|------|
| Je termine mes devoirs à temps (Q32a) | | | | | | |
| jamais | 3.9 | 5.4 | 3.9 | 6.5 | 4.8 | 7.6 |
| Je fais mes devoirs en regardant la télévision (Q32b) | | | | | | |
| jamais | 53.1 | 49.7 | 55.1 | 46.8 | 47.3 | 43.3 |
| Je termine mes devoirs pendant les heures de cours (Q32d) | | | | | | |
| jamais | 26.0 | 21.7 | 31.5 | 19.3 | 31.3 | 19.9 |
| Mes professeurs font des remarques utiles sur mes devoirs (Q32e) | | | | | | |
| jamais | 43.7 | 42.7 | 34.0 | 42.6 | 41.6 | 41.2 |
| On me donne des devoirs intéressants à faire (Q32f) | | | | | | |
| jamais | 33.2 | 34.0 | 29.1 | 42.8 | 37.5 | 36.1 |

En plus des facteurs personnels aux élèves, l'organisation scolaire pourrait être à l'origine des différences, puisque plus de 30% d'élèves valaisans et genevois ne terminent pas leurs devoirs en classe, de même que seulement deux jurassiens sur dix.

Le cadre dans lequel les élèves exécutent leurs devoirs est différencié selon le statut socio-économique, la langue parlée à la maison, l'origine et le canton (cf. tableaux 8 et 9 en annexe). Ainsi, plus de la moitié des élèves de statut socio-économique élevé, suisses et francophones ne font jamais les devoirs en regardant la télévision. Il en va de même pour plus de la moitié des élèves valaisans (55.1%) et fribourgeois (53.1%) alors que ce taux s'abaisse à 43.3% pour les élèves jurassiens.

Les élèves non francophones, ceux suivant des filières non pré-gymnasiales et ceux d'origine étrangère sont plus enclins à considérer que leurs professeurs font des remarques utiles sur les devoirs. Il en va de même pour les élèves valaisans.

L'intérêt que portent les élèves aux devoirs donnés diffère également selon le genre et la langue parlée à la maison : les garçons plus que les filles, et les francophones plus que les allophones adoptent une attitude critique envers les devoirs qu'ils jugent parfois inintéressants. Par ailleurs, une analyse par canton fait ressortir l'attitude plus critique des étudiants neuchâtelois (42.8%) par rapport à seulement 29.1% des valaisans.

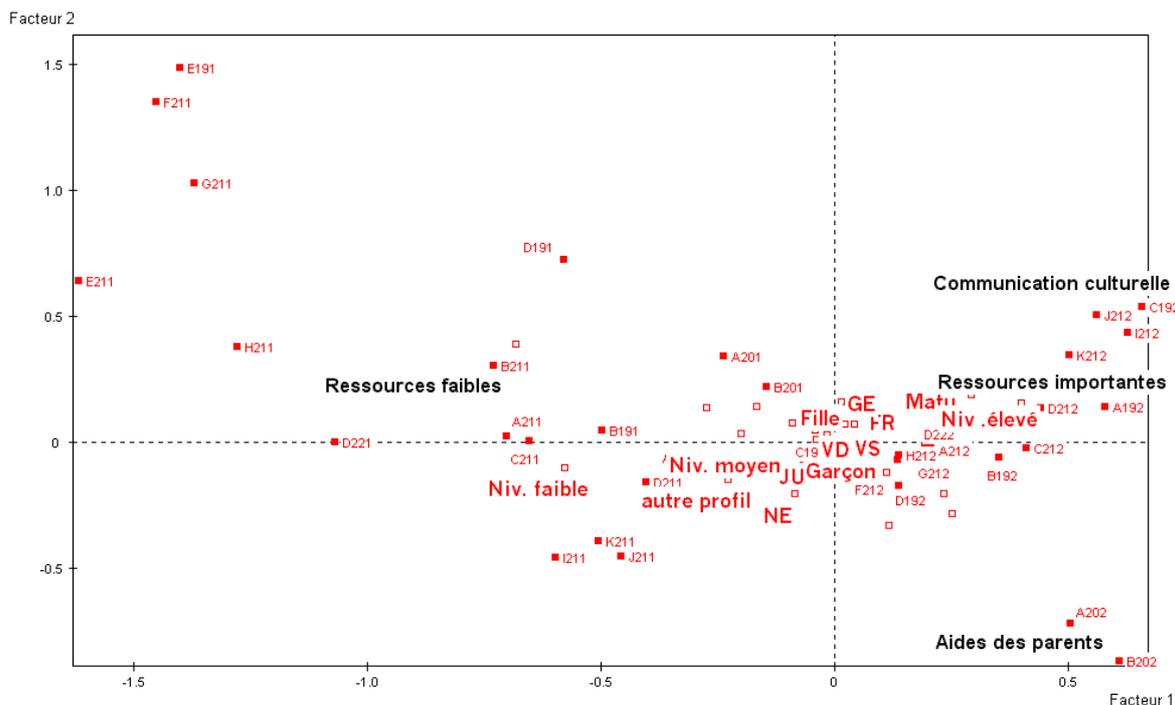
Approche statistique complémentaire

Parallèlement à une analyse systématique de chaque question, nous avons pris en compte simultanément plusieurs questions afin de fournir un éclairage sur les liens existant entre elles. Cette synthèse peut être obtenue par l'analyse des correspondances multiples (Benzécri et collaborateurs 1973, Moreau et al. 2000) qui décompose la variabilité totale des profils de réponses des élèves selon les dimensions les plus importantes. L'analyse de trois des thèmes présents dans le questionnaire proposé aux élèves à savoir l'environnement familial, l'attitude des élèves et la vie de la classe met en évidence les aspects pour lesquels les élèves se différencient le plus. Il s'agit notamment des ressources éducatives présentes à la maison ainsi que des types de communication dans la famille, de l'investissement dans la lecture et de la représentation qu'a l'élève du maître.

L'environnement familial

Comme nous l'avons déjà précisé, les élèves ont dû s'exprimer sur certaines caractéristiques de leur environnement familial, notamment sur les ressources scolaires et culturelles (questions 21 et 22) dont ils disposent et sur leurs relations avec leurs parents (question 19).

Graphique 3.24. Analyse des correspondances des questions 19,20,21 et 22. Premier plan factoriel



Grille de lecture des graphiques 3.24 à 3.26 : les questions sont repérées par leur numéro dans le questionnaire (voir annexe) ainsi que par les modalités de réponse. Les réponses sont en effet regroupées suivant deux modalités : la modalité 1 désignant en général la réponse « jamais », et la modalité 2 les autres réponses. Par exemple, A201 désigne la réponse « jamais » à la question « A quelle fréquence votre mère vous aide-t-elle pour vos devoirs à domicile ? » (question Q20a du questionnaire) ; A202 désigne les autres réponses à cette même question. La proximité de deux modalités de réponse indique que ce sont plutôt les mêmes élèves qui sont concernés par ces types de réponse. On a positionné certains groupes d'élèves (les niveaux socio-économiques, les filles et les garçons, les types de filières, les cantons) par rapport aux modalités de réponse. La proximité d'un groupe d'élèves et d'une modalité indique que ce groupe d'élèves est concerné par cette réponse. La proximité de deux groupes d'élèves indique qu'ils donnent souvent des réponses similaires. L'interprétation des résultats est fondée sur la considération des modalités de réponses qui différencient le plus les élèves, et des regroupements de ces modalités qui révèlent des liens entre certaines questions.

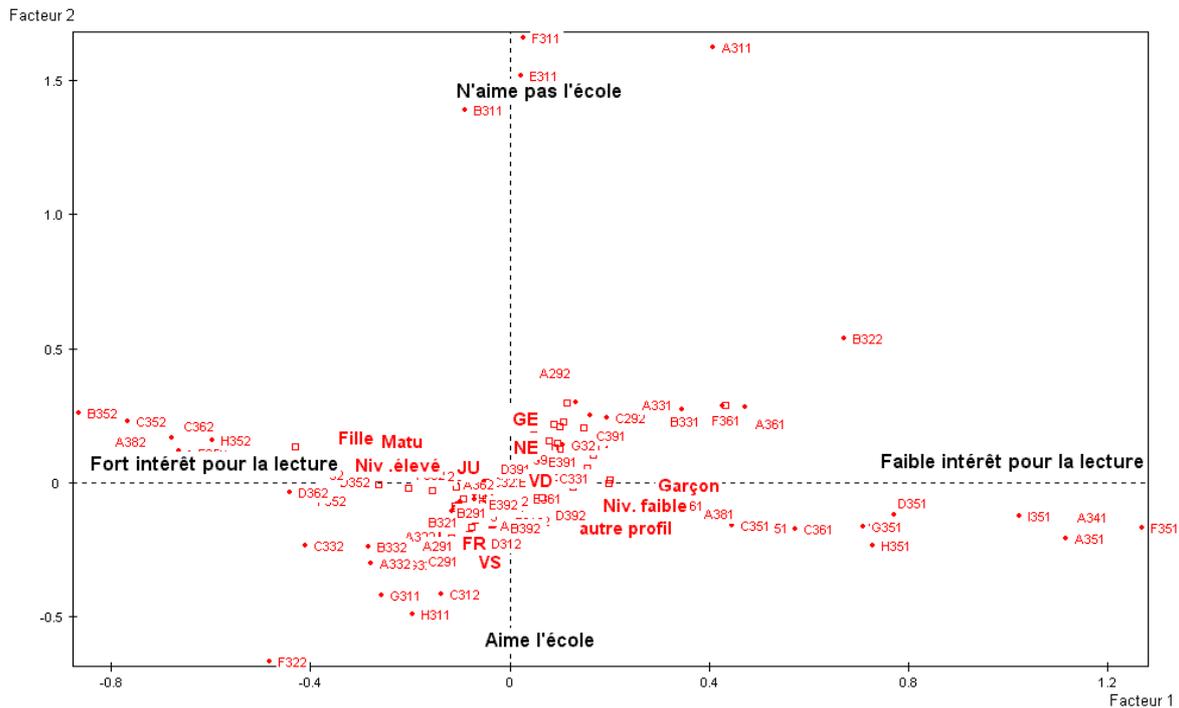
On constate que les élèves se différencient tout d'abord par le fait de disposer à la maison de certaines ressources culturelles ou éducationnelles (D21 : Connexion internet ; H21 : manuels ; I21 : littérature classique ; J21, K21 ; œuvres d'art ; D22 : ordinateur). La présence de telles ressources à la maison est liée naturellement au niveau socio-économique de la famille.

Le type de communication entre parents et enfants est envisagé sous plusieurs angles. Il peut s'agir de moments d'échange privilégiés (E19 : prendre le repas principal ensemble ; F19 : consacrer du temps à parler), d'interactions à propos de l'environnement politique et culturel (A19 : discuter de l'actualité ; B19 : discuter de livres), enfin la communication peut porter sur le monde scolaire (D19 : discuter des résultats scolaires ; A20 : aide de la mère pour les devoirs ; B20 : aide du père pour les devoirs). Les élèves de milieux favorisés, qui bénéficient le plus de certaines ressources culturelles ou éducationnelles, sont souvent aussi ceux qui ont les échanges les plus riches avec leurs parents. On devra pourtant distinguer les élèves pour lesquels les échanges avec les parents sont surtout centrés sur la vie scolaire (D19 : discuter les résultats ; A20 et B20 : aide des parents) et ceux pour lesquels ils concernent aussi l'actualité et la vie culturelle (A19, B19).

Attitude des élèves vis-à-vis de l'école et de la lecture

On a interrogé également les élèves sur leur perception de l'école (question 31) ainsi que sur leur intérêt pour la lecture (question 35 et 36), l'utilisation qu'ils font des ressources familiales ou scolaires en matière éducative (questions 38 et 39) et le temps passé à lire (question 34). L'analyse de leurs réponses montre que les élèves se différencient tout d'abord par l'intensité de leur engagement dans la lecture (axe horizontal) et de façon indépendante, et par leur attitude vis-à-vis de l'école (axe vertical).

Graphique 3.25. Analyse des correspondances des questions 31, 34, 35, 36, 38 et 39. Premier plan factoriel



Le premier axe oppose les élèves fortement engagés dans des activités de lecture par goût et intérêt (A35 : la lecture est un de mes loisirs favoris ; B35 : la lecture n'est pas une perte de temps ; etc.) et qui de ce fait utilisent toutes les ressources mises à leur disposition (bibliothèques) aux élèves ne manifestant que peu d'intérêt pour la lecture.

Ce sont plutôt les filles et les élèves des milieux favorisés qui s'investissent le plus dans cette activité. En outre, les élèves des filières les plus prestigieuses sont également les plus impliqués.

Le deuxième axe est défini par certaines attitudes affectives concernant l'école. On distinguera des aspects relationnels relatifs à l'intégration des élèves dans le milieu scolaire (B31 : je me fais facilement des amis ; E31 : les autres élèves ont l'air de m'apprécier ; F31 : je me sens seul ; etc.) et des aspects liés à un engagement plus général des élèves vis-à-vis de l'école (G31 : je n'ai pas envie d'aller à l'école ; H31 : je m'ennuie souvent ; C31 : je me sens chez moi). C'est en Valais et à Fribourg que l'attitude des élèves par rapport à l'école est la plus positive.

On constate, en outre, que l'investissement de l'élève dans l'activité de lire ne dépend pas de son attitude par rapport à l'école. Le goût des élèves pour la lecture ne semble pas particulièrement stimulé par leur engagement vis-à-vis de l'école.

La vie de la classe

L'analyse des questions relatives à certains aspects de la vie de la classe (questions 26 et 30) permet d'organiser les réponses des élèves suivant deux dimensions : l'appréciation positive ou non du professeur par les élèves d'une part et d'autre part, leur représentation positive ou non du climat de la classe. Le premier plan factoriel (près de 30% de la variabilité totale) s'organise par rapport à ces quatre pôles (voir ci-dessous).

Par « climat de la classe », on fait référence à certains aspects décrivant les conditions de travail en classe. Les élèves sont interrogés d'abord sur ce qui se passe au début de la leçon (A26 : le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment ; N26 : les élèves ne commencent à travailler que bien après le début des cours ; Q26 : au début il y a du bruit et de l'agitation) puis sur la

suite du déroulement du cours (L26 : les élèves ne peuvent pas bien travailler ; M26 : les élèves n'écourent pas ; P26 : il y a du bruit et de l'agitation).

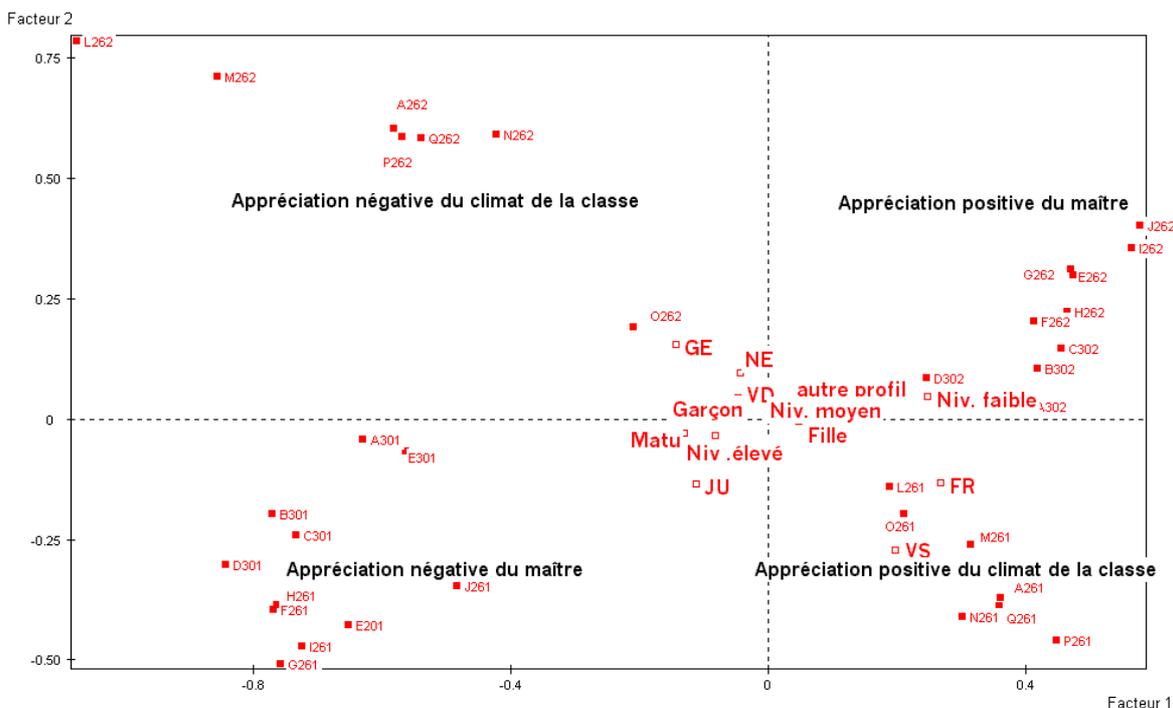
En outre, le professeur peut être apprécié pour son aide et son investissement au service des élèves (E26 : le professeur s'intéresse aux progrès des élèves ; G26 : le professeur aide les élèves dans leur travail ; I26 : le professeur s'investit beaucoup pour aider les élèves ; etc.), mais aussi pour le type de relation personnelle qu'il entretient avec eux (A30 : les élèves s'entendent bien avec les professeurs ; C30 : mes professeurs sont réellement à l'écoute), enfin la pression exercée par l'enseignant est également évaluée par les élèves (A26 : le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup ; C26 : le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire ; etc.). Les deux premiers aspects (aide de l'enseignant et relation personnelle) ont tendance à se confondre (comme le révèle la proximité des projections des modalités des variables correspondantes). Le troisième aspect (pression exercée par l'enseignant sur le travail de l'élève) n'est pas réductible aux deux autres. On peut juger (ou non) le professeur exigeant et l'apprécier (ou pas), pour son aide ou sa personnalité.

La position relative de ces dimensions (concernant le professeur et la classe), proche de l'orthogonalité, révèle une certaine indépendance de ces représentations. L'appréciation que les élèves portent sur le professeur ne dépend que peu du climat qui règne dans sa classe.

La position des cantons romands traduit surtout les différentes représentations du climat de la classe par les élèves de chaque canton. On constate (déjà vu précédemment) que les élèves de Fribourg et Valais s'opposent aux autres cantons et particulièrement à Genève par leurs appréciations plus positives.

La position des niveaux socio-économiques dans le premier plan factoriel (niveau élevé, niveau moyen, niveau faible) confirme que les élèves des milieux économiques les plus favorisés ont tendance à être plus critiques vis-à-vis des professeurs par rapport à leur compétences pédagogiques. C'est aussi le cas des élèves des filières les plus prestigieuses.

Graphique 3.26. Analyse des correspondances des questions 26 et 30. Premier plan factoriel



Ces différentes analyses confirment l'influence du niveau socio-économique de la famille par rapport bien sûr, aux ressources éducatives dont l'élève dispose, mais aussi par rapport au style de communication qu'il entretient au sein de la famille. Il n'est pas étranger non plus à l'engagement de l'élève dans des activités de lecture et il affecte également son appréciation des maîtres (plus positive pour les élèves des milieux défavorisés qui sont plus souvent en difficulté scolaire). Cependant cette variable ne semble pas affecter l'engagement de l'élève envers l'école ou son appréciation du climat qui règne dans la classe.

On a également relevé que certaines des représentations ou certains des engagements des élèves étaient peu liés. Par exemple, l'appréciation que l'élève porte sur le maître et le soutien qu'il apporte, ne semble pas dépendre du climat régnant dans la classe. En outre l'engagement dans les activités de lecture semble étranger au regard que l'élève porte sur l'école.

On notera enfin la position particulière des élèves fribourgeois et valaisans qui portent en général une appréciation positive sur l'atmosphère en classe et plus généralement sur l'école.

Conclusion

Au terme de ce tour d'horizon qui a permis de récolter le point de vue des élèves par rapport à leur environnement d'apprentissage familial et scolaire, divers aspects peuvent être soulignés.

L'influence du statut socio-économique de la famille, et donc du degré d'aisance matérielle, sur la possession de biens culturels et la fréquentation de manifestations et d'activités culturelles, tout en étant importante, doit être tempérée ; en effet, elle est parfois naturellement limitée par d'autres réalités extérieures. Par exemple, disposer d'une chambre individuelle peut dépendre de la situation du marché immobilier de la région. De même, les habitudes de consommation culturelle peuvent dépendre de l'infrastructure et de l'offre de spectacles qui varient considérablement selon le lieu d'habitation de l'élève. La possibilité de fréquenter des musées, des cinémas, des théâtres, mais également diverses autres formes de manifestations musicales ou sportives, peuvent être plus ou moins nombreuses.

Pour les devoirs à domicile, l'aide à laquelle l'élève peut avoir recours varie en fonction de la disponibilité des personnes qui sont en mesure de l'offrir ; disponibilité qui dépend vraisemblablement de leur volonté et du temps à leur disposition, mais également des capacités et des connaissances dont ils disposent. Si la mère est la source principale d'aide aux devoirs, le père est aussi sollicité, particulièrement dans les familles de statut socio-économique élevé. En revanche, l'aide extérieure au noyau familial par le biais de connaissances et de proches est recherchée plus particulièrement par les élèves immigrés et de statut socio-économique moins favorisé.

Un autre aspect des interactions familiales est représenté par l'importance des discussions entre jeunes et parents en matière de résultats scolaires. L'intérêt des parents pour la vie scolaire de leurs enfants est très marqué ; ce thème de discussion vient avant tout autre échange sur des sujets plus spécifiques, comme les actualités politiques et sociales, les lectures, des films ou des spectacles, par exemple. Quelques différences apparaissent selon la filière scolaire suivie : les élèves du cursus pré-gymnasial semblent discuter moins souvent des résultats scolaires avec leurs parents que ceux des autres filières : confiance plus grande, temps disponible, capacités limitées, degré d'autonomie des étudiants sont autant d'explications potentielles à ce constat.

Le degré d'utilisation des infrastructures scolaires dépend, entre autres, des ressources disponibles à la maison et de la filière suivie. Par exemple, l'utilisation de l'ordinateur et de la connexion Internet à l'école semble dépendre de la possibilité d'une utilisation parallèle à la maison. Les importantes variations cantonales décelées peuvent provenir également de la diffusion de cette infrastructure et/ou de son degré d'intégration dans l'enseignement dispensé.

Environ un tiers des élèves interrogés fréquente la bibliothèque scolaire au moins une fois par mois. Au même rythme, une proportion similaire d'étudiants affirme emprunter des livres pour le plaisir, aussi

bien à une bibliothèque publique qu'à celle de l'école. Par ailleurs, les garçons fréquentent les bibliothèques moins que les filles, les Suisses moins que les étrangers et les francophones moins que les allophones. L'analyse des types de textes lus a également montré quelques tendances liées par exemple au genre et au statut socio-économique.

Les attitudes des élèves envers l'école peuvent être considérées comme globalement positives surtout du point de vue des relations sociales qui peuvent y être nouées. L'école est un lieu où il est possible de créer et d'entretenir des amitiés, surtout pour les élèves issus de milieux socio-économique faibles. Toutefois les attitudes envers l'école n'ont pas d'incidence sur le goût des élèves pour la lecture et leur investissement dans l'activité de lire.

En revanche, lorsqu'on aborde des sujets liés aux aspects pédagogiques, on constate, par exemple, que les élèves économiquement plus favorisés se montrent plus critiques à l'égard du travail et de la disponibilité des enseignants. C'est le cas également des élèves de la filière pré-gymnasiale. Le jugement global des élèves sur le travail et l'investissement de l'enseignant de français est mitigé : en moyenne, quatre étudiants sur dix ont des appréciations plutôt réservées.

Cet aspect se reflète peut-être aussi dans le degré d'ennui avoué par les élèves : un peu moins de la moitié d'entre eux disent ressentir souvent un certain manque d'intérêt aux cours et une proportion similaire n'a simplement pas envie d'aller à l'école. Un peu plus d'un tiers des élèves disent avoir manqué un cours au moins une fois durant les deux semaines ayant précédé le test, et un cinquième admettent avoir « séché » au moins un cours. Les arrivées tardives sont encore plus fréquentes : deux cinquièmes des élèves ont ainsi manqué de ponctualité durant les deux semaines considérées. Une nouvelle fois, des différences sont décelables selon les aspects examinés, par exemple selon les filières : dans les classes pré-gymnasiales, les étudiants font état d'un nombre relativement moindre d'arrivées tardives. De plus, s'ils se plaignent de lenteurs au début des cours, ils signalent moins souvent de l'agitation et du bruit durant les cours. Sur ces questions, des réponses différentes ont été obtenues, par exemple selon les cantons, ce qui semble mettre en évidence des exigences et des sensibilités régionales.

Les appréciations des jeunes quant au soutien et au dévouement de leurs enseignants s'avèrent indépendantes de celles qu'ils portent sur le climat de classe. Quelques éclairages supplémentaires portent plus particulièrement sur le dernier aspect abordé dans ce texte, à savoir l'organisation scolaire et en particulier la fréquentation de cours spéciaux pour améliorer les résultats. Que l'objectif de ces cours soit l'enrichissement ou le soutien spécifique à une matière, neuf étudiants sur dix déclarent n'en avoir jamais suivi durant les trois années écoulées ; rien n'indique explicitement si l'école en avait organisé ou non. En revanche, les leçons particulières semblent avoir été un peu plus fréquentées : elles l'ont été plutôt par les filles, les élèves de statut socio-économique élevé et ceux qui suivent la filière pré-gymnasiale. D'autre part, et surtout, environ quatre Genevois et Vaudois sur dix affirment y avoir eu recours à des degrés et des fréquences divers, ce qui vient confirmer le fait déjà mentionné que l'aide aux devoirs et à la préparation des épreuves est recherchée aussi à l'extérieur du strict noyau des membres de la famille.

Si l'on se fie aux réponses données au sujet du temps consacré aux devoirs à domicile et du cadre dans lequel ils se déroulent, il se confirme que les filles sont plus studieuses que les garçons. Par ailleurs, le temps consacré aux devoirs selon les matières reflète le niveau d'importance attribué à celles-ci, aussi bien sur le plan individuel qu'en tant que conséquence de la structure et de l'organisation scolaire.

Les nombreux jugements, attitudes et appréciations récoltés auprès des élèves sur des sujets ayant trait à la vie scolaire et à certains de leurs comportements dans et hors de l'école nous permettent ainsi de disposer de quelques images et éclairages qui découlent de l'analyse des réponses données. Finalement, cette description amène peut-être davantage de questionnements que d'explications et d'éclaircissements, du simple fait de sa nature : à l'écoute de ce que les élèves ont exprimé par le biais du questionnaire contextuel.

CHAPITRE 4

Les compétences en lecture, les stratégies d'apprentissage et le vécu de l'élève

Jean Moreau

Les précédentes recherches concernant l'enquête PISA 2000 (p. ex. Nidegger, 2001) ont mis en évidence le poids des caractéristiques propres à l'élève et à son milieu sur ses acquisitions ou ses compétences, notamment ses compétences en littératie. En effet le genre de l'élève, le niveau socio-économique de la famille, les habitudes linguistiques ne sont pas sans conséquences sur l'acquisition des compétences. En outre ces différentes caractéristiques pèsent sur l'orientation de l'élève. Les écarts entre les acquis des élèves peuvent alors en être renforcés.

On sait également que les compétences que les élèves vont développer dépendent de la dynamique motivationnelle qui peut s'installer et conduire l'élève à s'engager plus ou moins dans ses apprentissages. Il est essentiel de situer (au moins par défaut) la place de l'école dans les différentes interactions qui déterminent en fin de scolarité obligatoire les compétences fondamentales nécessaires à l'élève.

Le questionnaire proposé permettait aux élèves de s'exprimer sur leurs stratégies et leurs motivations dans des contextes d'apprentissage. Les réponses à ce questionnaire visent donc à évaluer leur engagement sur le plan cognitif, métacognitif et motivationnel. La prise en compte de cette évaluation n'est pas, bien sûr, sans soulever certains problèmes de validité (voir chapitre 1). Nous faisons cependant ici l'hypothèse que nous disposons de la mesure de différents aspects des stratégies d'apprentissages autorégulées des élèves (SRL). Nous connaissons également les représentations des élèves concernant certains aspects de leur environnement familial et scolaire ainsi que leurs habitudes culturelles.

La mise en relation de ces différents aspects ; caractéristiques propres, déterminants sociologiques, dynamique motivationnelle, environnement familial, environnement scolaire permet d'examiner l'importance relative des facteurs liés à l'école par rapport à ceux que l'école ne maîtrise pas.

Dans ce chapitre, nous examinerons notamment les questions suivantes : quelles sont les stratégies que les élèves disent avoir le plus utilisées ? Dans quelle mesure les élèves qui participent le plus activement à leurs propres apprentissages ont-ils de meilleures performances en littératie ? Quelles sont les stratégies qui déterminent le mieux les compétences évaluées dans le PISA ? Les stratégies déterminantes sont-elles dépendantes de caractéristiques personnelles de l'élève ou de son environnement familial ? Le vécu scolaire de l'élève a-t-il une incidence sur l'acquisition de ces SRL ? Quels sont les aspects de l'environnement scolaire de l'élève les plus favorables à l'acquisition des compétences en littératie ?

Ces questions sont fondamentales. En effet, mettre en évidence les stratégies efficaces pour l'apprentissage et préciser le rôle de l'école constitue bien sûr un enjeu important pour l'amélioration de l'efficacité des systèmes scolaires.

Après avoir présenté notre approche méthodologique, nous situerons les élèves romands par rapport aux élèves des pays de l'OCDE concernés par l'enquête, puis nous examinerons comment les compétences en littératie peuvent s'expliquer par les motivations et les stratégies des élèves ou encore par certains aspects de leur contexte familial ou scolaire.

Approche méthodologique

Un modèle explicatif

Les réponses des élèves au questionnaire fournissent de nombreuses informations qui peuvent s'avérer pertinentes pour expliquer les différentes performances aux épreuves PISA. Nous avons déjà montré (Nidegger, 2001) que les caractéristiques propres des élèves (genre, âge, langue parlée, etc.) et celles de leur environnement (niveau socio-économique, nationalité, etc.) déterminaient dans une certaine mesure les performances. Nous avons soulevé également certaines interrogations concernant les stratégies des élèves et leur importance comme facteur de réussite.

Chercher à expliquer les performances aux épreuves de littératie, c'est mettre en relation certaines variables avec les scores des élèves. Ces variables peuvent avoir entre elles des interactions complexes. Lorsqu'une relation est établie statistiquement, on est tenté de la considérer comme une relation causale. Cette affirmation reste hypothétique et devrait être vérifiée par des recherches spécifiques.

Il s'agit donc d'identifier des variables explicatives pertinentes, leur niveau d'action (élèves, classes), leurs relations et les acteurs concernés (élèves, maîtres, parents, etc.).

Nous proposons un modèle explicatif des performances aux épreuves PISA qui postule certaines hypothèses sur la nature des variables explicatives des performances, leurs relations, les acteurs concernés et le lieu ou le niveau des interactions.

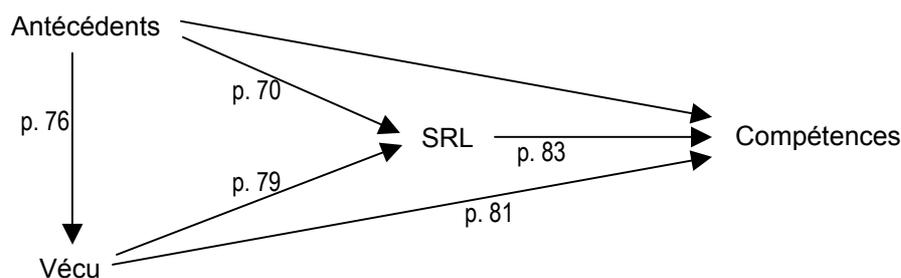
Nous sommes évidemment limités par les informations dont nous disposons à partir du questionnaire aux élèves et par la validité de ces informations.

Nous distinguerons plusieurs ensembles de variables :

- les stratégies d'apprentissages autorégulées
- les antécédents de l'élève
- le vécu familial et culturel de l'élève
- le vécu scolaire de l'élève

et nous nous limiterons à l'analyse de certaines interactions entre ces ensembles de variables : les analyses se trouvent aux pages mentionnées dans le schéma 4.1.

Schéma 4.1. Représentation d'un modèle explicatif



Examinons successivement chacun des ensembles de variables en présence :

– *Les stratégies d'apprentissage autorégulées*

Rappelons que le questionnaire aux élèves permet de construire plusieurs échelles associées à différents aspects de la motivation des élèves et de leurs stratégies d'apprentissages (voir chapitre 1). Dans la suite du texte, nous désignerons par SRL (*self regulated learning*) les apprentissages autorégulés concernant à la fois des aspects motivationnels et des aspects stratégiques. Le tableau 1.4 (p. 20) indique les différentes stratégies d'apprentissage autorégulés considérées ainsi que les labels qui les désignent.

– *Les antécédents*

Les antécédents font référence ici à des variables signalétiques et à toute variable caractérisant de façon fondamentale la situation familiale ou scolaire de l'élève au moment de la passation. Nous avons retenu :

- le genre,
- l'âge,
- la langue parlée à la maison,
- le niveau socio-économique de la famille,
- le canton,
- la filière scolaire.

Nous considérerons également ici l'appartenance à une filière scolaire comme une variable structurelle particulièrement pertinente pour notre analyse. Le concept de filière scolaire est cependant difficile à définir pour l'ensemble de la Suisse romande où les cantons ont des systèmes scolaires différents. Nous avons choisi de distinguer les filières pré-gymnasiales des autres filières scolaires.

Les informations sur les antécédents sont le plus souvent valides excepté le niveau socio-économique de la famille (MAXISEI) qu'il est difficile d'obtenir en questionnant les élèves.

– *Les variables de vécu*

Les variables de « vécu » font référence à des aspects caractérisant la vie scolaire, culturelle ou familiale de l'élève. Il s'agit de variables construites également à partir des réponses des élèves au questionnaire et donc de la représentation qu'a l'élève de son interaction avec son milieu familial et scolaire.

Nous distinguerons donc les aspects concernant la vie familiale (p. ex. les ressources de la famille, la communication avec les parents et les activités culturelles) de ceux caractérisant le vécu scolaire (p. ex. les relations maîtres-élèves, le soutien des maîtres, etc.) ou encore ceux directement liés au domaine (p. ex. le goût pour la lecture).

Le tableau 4.2 présente la liste des indices retenus avec, pour chacun d'eux, une des questions posées aux élèves.

Tableau 4.2. Indices concernant l'environnement familial et scolaire

| | |
|--|--|
| Communication culturelle (CULTCOM) | A quelle fréquence vos parents discutent-ils de l'actualité politique ou sociale avec vous ? |
| Communication sociale (SOCCOM) | A quelle fréquence vos parents discutent-ils de vos résultats scolaires ? |
| Soutien des parents (FAMEDSUP) | A quelle fréquence votre mère vous aide-t-elle pour vos devoirs à domicile ? |
| Richesse familiale (WEALTH) | A la maison, disposez-vous d'une chambre pour vous seul(e) ? |
| Ressources éducatives à la maison (HEDRES) | A la maison, disposez-vous d'un dictionnaire ? |
| Activité culturelle (CULTACTV) | Au cours de l'année écoulée, combien de fois êtes-vous sorti(e) pour aller au cinéma ? |
| Patrimoine culturel familial (CULTPOSS) | A la maison, disposez-vous de littérature classique ? |
| Temps consacré aux devoirs (HMWKTIME) | En moyenne, à peu près combien de temps par semaine consacrez-vous à faire vos devoirs et à étudier le français ? |
| Soutien des enseignants (TEACHSUP) | Le professeur de français s'intéresse-t-il au progrès de chaque élève ? |
| Climat de la classe (DISCLIMA) | Il y a du bruit et de l'agitation |
| Relation élèves-enseignants (STUDREL) | Les élèves s'entendent bien avec les professeurs |
| Recours aux devoirs à la maison (USEHOME) | Mes devoirs entrent en ligne de compte pour noter mes acquis dans la matière |
| Encouragement (ACHPRESS) | Le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup |
| Sentiment d'appartenance (BELONG) | Mon école est un endroit où je me sens comme un étranger |
| Absentéisme (ABSENCE) | Au cours des deux dernières semaines de classe, combien de fois avez-vous « séché » des cours ? |
| Goût pour la lecture (JOYREAD) | La lecture est un de mes loisirs favoris |
| Diversité des lectures (DIVREAD) | A quelle fréquence lisez-vous les types de textes suivants (revues, bandes dessinées, romans, documents, journaux) ? |

Nous avons également adjoint la note de français qui témoigne de connaissances dans un domaine parent de celui du test. Il est en effet intéressant de savoir si les scores aux épreuves PISA sont conformes aux performances scolaires. Dans tout ce qui suit, la notion de compétence, de performance ou de score fait référence aux résultats des élèves à l'épreuve de littérature.

Les différentes caractéristiques ou variables peuvent concerner chaque élève individuellement comme par exemple son environnement familial personnel ou les stratégies qu'il utilise dans ses apprentissages. D'autres caractérisent un ensemble d'élèves, comme la discipline régnant dans la classe ou la filière scolaire. Ces variables « de classe » peuvent être construites en déterminant une valeur moyenne sur l'ensemble de la classe. La discipline de la classe est déterminée par un avis « moyen » des élèves de la classe.

Certaines hypothèses sont implicites dans le modèle proposé. Nous faisons en effet l'hypothèse que l'engagement dans les stratégies SRL a une influence sur les performances. Rappelons que nous ne sommes cependant pas en mesure de nous assurer que ces stratégies ont été à l'œuvre dans la résolution des tâches proposées aux élèves dans les épreuves du PISA.

Nous faisons également l'hypothèse que certains aspects de la vie scolaire ou extrascolaire de l'élève ont eu une influence sur la construction de ses stratégies (SRL).

En outre les variables signalétiques ou plus généralement les antécédents déterminent dans une certaine mesure les SRL et ne sont pas étrangères à certains aspects de la vie scolaire ou culturelle de l'élève.

Méthode d'analyse

Pour analyser ces données et tester ces hypothèses, nous avons appliqué des modèles de régression linéaire et des modèles linéaires hiérarchiques. Ces méthodes cherchent à mettre en relation une variable dépendante (la performance en lecture) avec des variables indépendantes (le genre de l'élève, la catégorie socio-économique de la famille ou encore les stratégies des élèves, etc.). On privilégiera les modèles hiérarchiques pour prendre en compte la structure hiérarchique des données. Ces modèles permettent de différencier les variables suivant le niveau de la hiérarchie qu'elles caractérisent. On doit en effet distinguer les variables caractérisant les élèves eux-mêmes (le genre, l'âge, etc.), des variables caractérisant la classe (climat de la classe, filière scolaire, etc.).

Un autre aspect intéressant dans l'approche par les modèles hiérarchiques est de pouvoir analyser séparément la variabilité intraclasse et la variabilité interclasse. En particulier, on peut comparer globalement les élèves à l'intérieur de leur classe et donc s'affranchir dans l'analyse de l'influence de certaines variables (l'appartenance à une filière scolaire p. ex.). En outre, le pourcentage de variance expliquée permet d'apprécier l'intensité de la relation entre variables.

Lorsqu'une relation est avérée comme statistiquement significative, des méthodes descriptives comme par exemple la représentation d'une distribution par les quartiles³⁹ (*boxplots*) permettent de la visualiser.

Le modèle de motivation en contexte scolaire

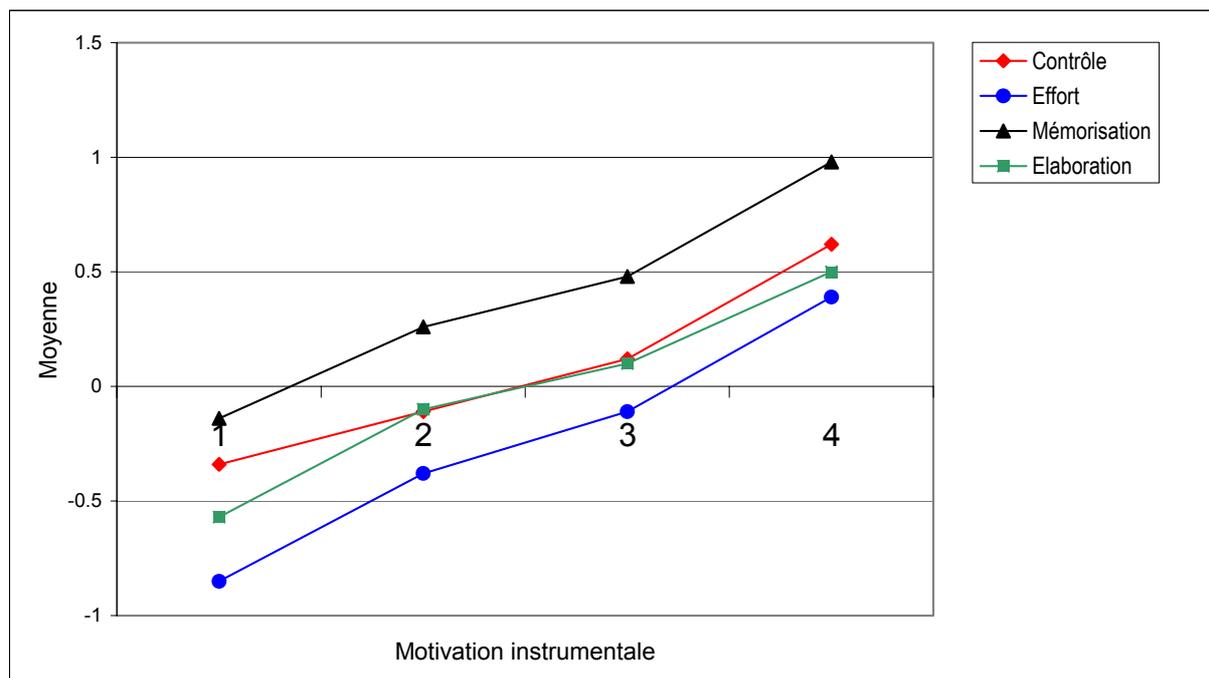
Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 1, la motivation est appréhendée comme une dynamique où les perceptions qu'a l'élève de lui-même et d'une activité influencent le choix des stratégies qu'il utilise pour mener à bien cette activité. On s'intéresse ici à la validation de ce modèle au travers des réponses des élèves au questionnaire qui leur a été proposé.

En d'autres termes, en fonction de leurs réponses, peut-on dire que la perception qu'ont les élèves de leur compétence, de la valeur des activités scolaires et notamment de la lecture et de leur perception du contrôle qu'ils peuvent exercer sur leur déroulement, est liée à leur engagement dans diverses stratégies (stratégie de contrôle, mémorisation, élaboration, persévérance) ?

L'application de modèles de régression linéaire multiple montre que ces différentes stratégies sont en effet associées aux déterminants motivationnels. Qu'ils s'agissent des stratégies de contrôle, de mémorisation, d'élaboration ou de la persévérance, on obtient un degré « d'explication » important (près de 40% de variance expliquée, 42% pour les stratégies de contrôle).

Parmi les déterminants de la motivation, c'est en premier lieu la motivation instrumentale (INSMOT : j'étudie pour trouver un emploi) qui joue le rôle le plus important (la relation causale reste à démontrer) dans l'implication des élèves dans les diverses stratégies. On trouve ensuite le sentiment d'efficacité et le sentiment de maîtrise. L'image de soi sur le plan scolaire semble avoir moins d'impact. C'est également le cas pour l'intérêt pour la lecture et pour l'image de soi par rapport à la lecture, mais il est vrai que les questions posées aux élèves sur leurs stratégies ne se réfèrent pas à ce domaine particulier mais à l'ensemble des activités scolaires.

³⁹ Les quartiles sont les valeurs qui divisent la population en quatre parties égales.

Graphique 4.3. Moyenne de différentes stratégies en fonction de la motivation instrumentale

La représentation des moyennes des différentes stratégies (p. ex. les stratégies de contrôle : CSTRAT) sur les quartiles de la motivation instrumentale (INSMOT), permet de visualiser cette dépendance. On observe une progression de l'engagement des élèves dans chacune des stratégies en fonction de leur motivation (quartiles de INSMOT).

Les stratégies et le contexte des élèves romands

Les SRL des élèves romands de 9^e année

Avant d'analyser l'influence des stratégies des élèves sur leur performance en littératie, nous nous proposons de préciser en quoi les élèves romands se distinguent de l'ensemble des élèves de l'OCDE pris en compte par l'enquête. Quelles sont les stratégies privilégiées par les élèves romands ?

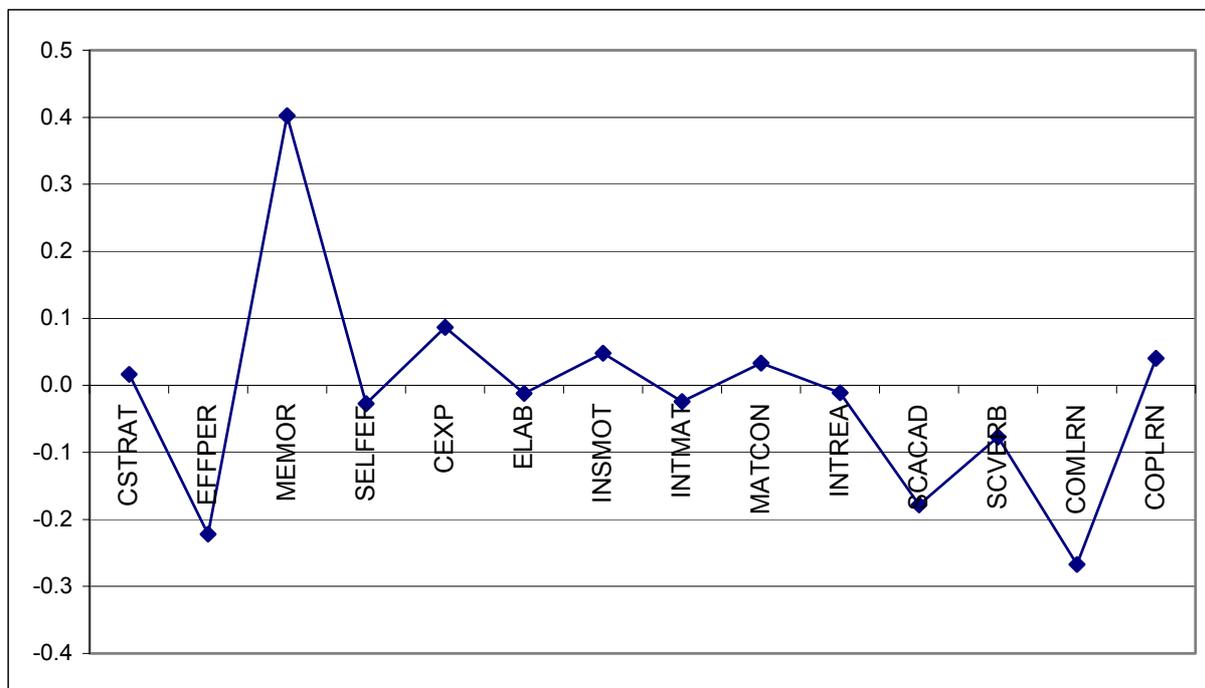
Rappelons que l'on peut situer les élèves romands (9^e année) par rapport à la moyenne des élèves testés. En effet, les différents indices construits sur la base des réponses des élèves aux questionnaires et mesurant l'implication des élèves dans différentes stratégies ont été standardisés de telle façon que la moyenne globale soit égale à 0 pour l'ensemble des élèves des pays de l'OCDE (élèves de 15 ans) concernés et l'écart type égal à 1.

Le graphique 4.4 montre en quoi le profil moyen des élèves romands s'écarte du profil moyen de l'ensemble des pays participant à l'enquête (axe horizontal). On gardera à l'esprit que l'on compare des populations différentes (élèves de 9^e année et élèves de 15 ans)

Sur le plan des déterminants de la motivation, c'est-à-dire des composantes de la motivation directement liées à la situation de l'élève, les élèves romands se différencient peu de l'ensemble des élèves concernés. Pourtant, sur le plan académique, leur image d'eux-mêmes semble souvent moins bonne (SCACAD). En outre ils préfèrent plus souvent que d'autres des situations de coopération (COPLRN) aux situations de compétition (COMLRN).

En ce qui concerne les stratégies utilisées, on constate que les élèves romands disent utiliser plus que d'autres les stratégies de mémorisation (MEMOR). En revanche, ils considèrent moins que d'autres l'effort et la persévérance comme une condition de réussite dans les apprentissages (EFFPER).

Graphique 4.4. Profil moyen des élèves suisses romands sur les SRL

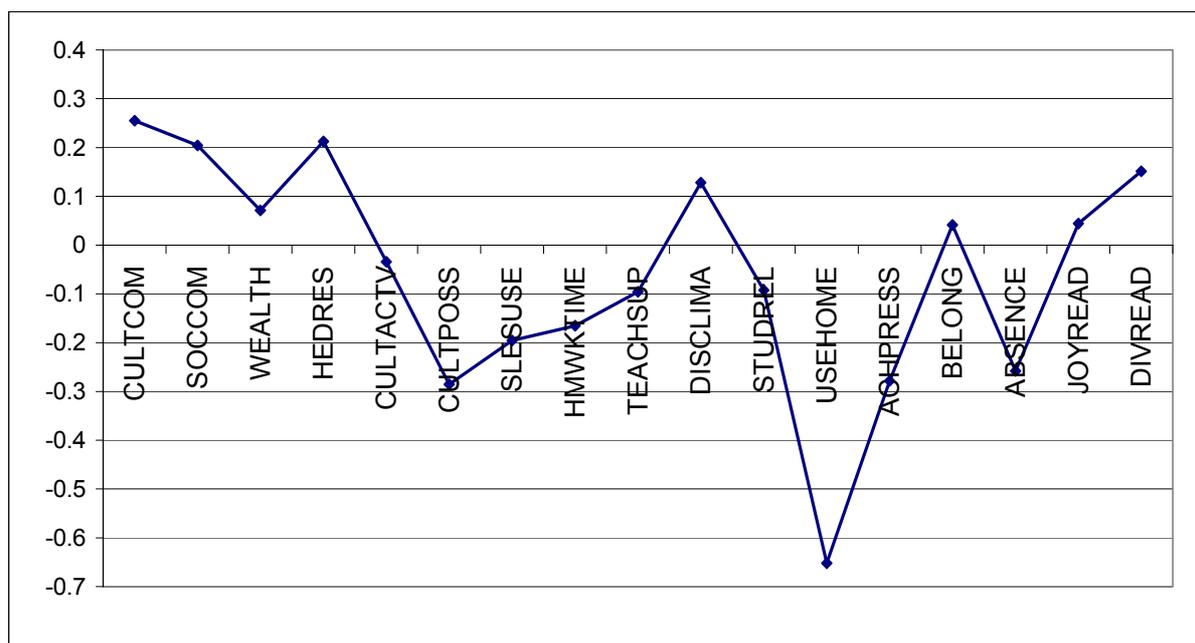


Pour la signification des labels, se référer au tableau 1.4, p. 20.

Habitude culturelle, vécu familial et scolaire en Suisse romande

Quelles sont, de même, les spécificités des élèves romands de 9^e année par rapport à leur environnement familial et scolaire ? Le graphique 4.5 met en évidence les aspects pour lesquels les élèves romands ont en moyenne une représentation atypique par rapport à l'ensemble des élèves concernés par l'enquête.

Selon leurs réponses au questionnaire, les élèves romands se distinguent par les ressources éducatives importantes dont ils disposent à la maison (HEDRES). Ils se situent également au dessus de la moyenne OCDE pour les aspects de communication culturelle et sociale avec leurs parents (CULTCOM, SOCCOM). Ils indiquent moins que d'autres le recours aux devoirs à la maison (USEHOME). Ils signalent moins que d'autres les pressions et l'encouragement au travail de leurs professeurs (ACHPRESS). Leur goût pour la lecture est comparable à celui des autres élèves concernés. Par contre ils sont en moyenne des lecteurs plus diversifiés (DIVREAD).

Graphique 4.5. Profil moyen des élèves suisses romands sur les indices concernant le vécu de l'élève

Pour la signification des labels, se référer au tableau 4.2, p. 66.

La compréhension de l'écrit expliquée par les stratégies et le vécu des élèves

Nous cherchons ici à expliquer les performances des élèves par leurs motivations, leurs choix de stratégies d'apprentissage et certaines caractéristiques de leur environnement scolaire ou familial. Afin de mieux comprendre l'influence relative de ces différents aspects, il nous faut d'abord examiner leurs interactions.

Nous considérerons donc successivement les points suivants :

- l'influence des antécédents sur les SRL,
- l'influence des antécédents sur le vécu scolaire et familial,
- l'influence du vécu scolaire et familial sur les SRL,
- le pouvoir explicatif du vécu scolaire et familial sur la compréhension de l'écrit,
- le pouvoir explicatif des SRL dans la compréhension de l'écrit.

L'influence des antécédents sur les SRL

Nous étudions tout d'abord les liens entre les caractéristiques personnelles des élèves ou de leur environnement avec les SRL. Il est important en effet d'évaluer l'impact de certaines variables sur lesquelles l'école a peu de prise pour délimiter ses possibilités d'action. Nous avons retenu les antécédents suivants : l'âge, le genre, les habitudes linguistiques et le niveau socio-économique et la filière scolaire.

En considérant les différences moyennes entre certaines catégories d'élèves (filles, garçons, niveaux socio-économiques, etc.), on peut préciser l'impact des caractéristiques des élèves sur les stratégies qu'ils utilisent pour leurs apprentissages.

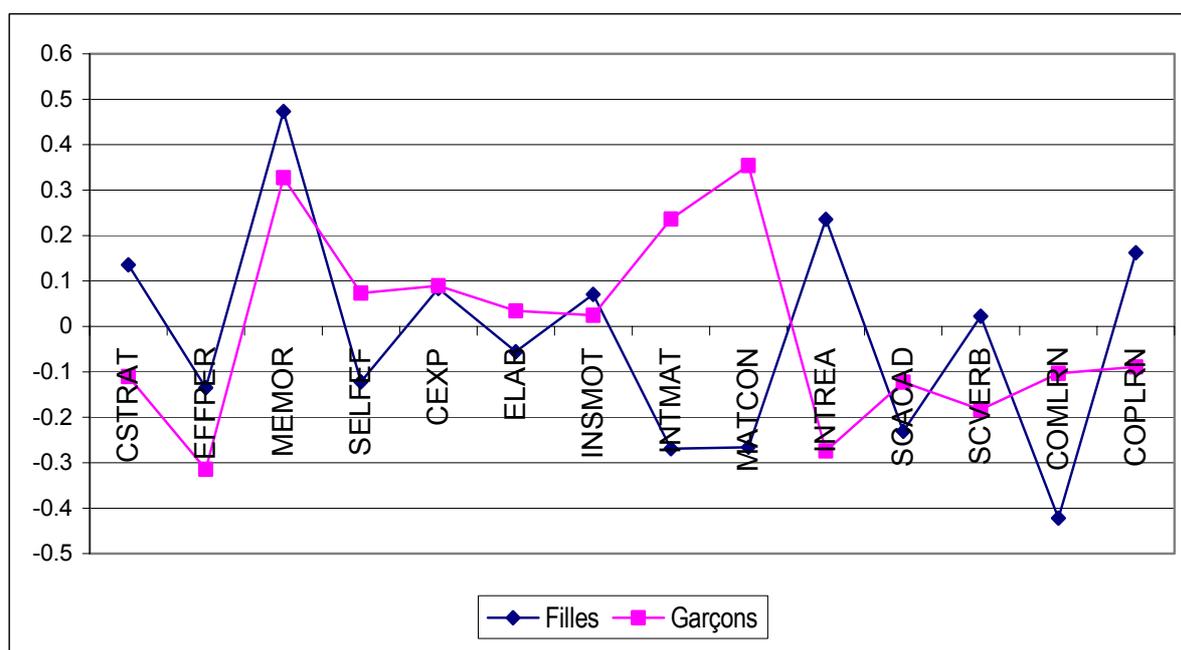
On peut également visualiser ces relations en comparant les distributions de ces indices sur ces sous-populations d'élèves. Les *boxplots*, en situant les différents quartiles de la distribution, permettent de visualiser les distributions des différents indices, en particulier la position sur l'échelle de 50% des élèves de la partie médiane.

Enfin, l'application de modèles multiniveaux permettra de s'affranchir de l'influence de l'appartenance à une classe ou une filière donnée, et de comparer l'influence des diverses caractéristiques des élèves au niveau de la classe.

Le genre

Le graphique 4.6 présente les moyennes des filles et des garçons pour les différents indices.

Graphique 4.6. Comparaison des profils moyens des filles et des garçons sur les SRL



Pour la signification des labels, se référer au tableau 1.4, p. 20.

On constate que le recours à certaines SRL dépend du genre de l'élève et que les résultats obtenus confirment certains stéréotypes.

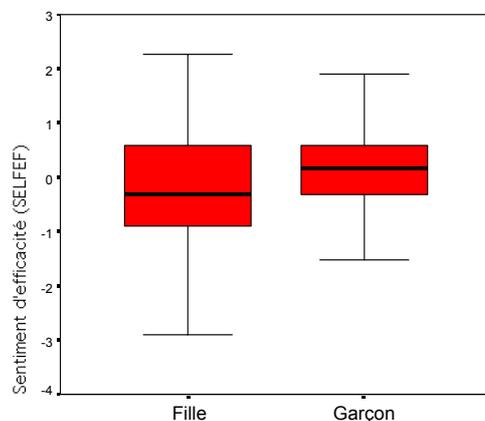
En effet, pour ce qui concerne les déterminants de la motivation, l'écart le plus important entre les filles et les garçons concernent l'intérêt pour les mathématiques et l'intérêt pour la lecture. On remarque que les garçons ont en moyenne un intérêt plus marqué pour les mathématiques et les filles, un intérêt plus marqué pour la lecture (INTREA). La variabilité (distance interquartile⁴⁰) pour cet indice est cependant plus élevée pour les filles (voir graphique 4.8).

Les garçons expriment également plus souvent une meilleure image d'eux-mêmes. Ils déclarent en effet plus souvent être confiants dans leur réussite (SELFEF) (voir également graphique 4.7). Les garçons semblent privilégier pour leurs apprentissages les situations de compétition (COMLRN) et les filles les situations de coopération (COPLRN).

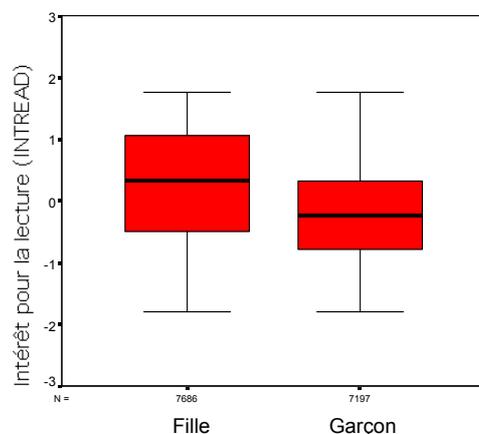
⁴⁰ Les quartiles sont les scores qui divisent la distribution en quatre parties égales. La différence entre les scores correspondant au premier quartile (25% des élèves) et au troisième quartile (75% des élèves), appelée *distance interquartile*, est une mesure de la variabilité des scores.

En ce qui concerne les stratégies utilisées, les filles déclarent être plus souvent engagées dans les stratégies de contrôle (CSTRAT) et de mémorisation (MEMOR) que les garçons. Elles font plus souvent référence à la persévérance pour leurs apprentissages (EFFPER).

Graphique 4.7 : Sentiment d'efficacité et genre



Graphique 4.8 : Intérêt pour la lecture et genre

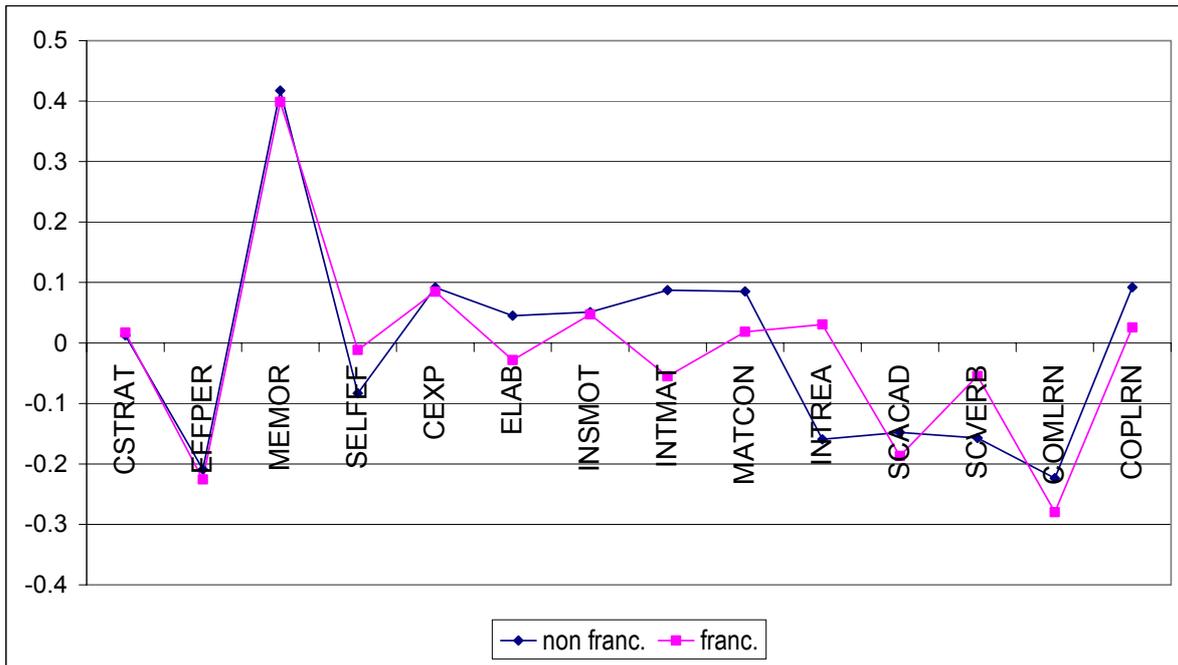


La langue parlée à la maison

Le graphique 4.9 compare les profils des élèves parlant ou non le français à la maison sur les différentes SRL.

Les élèves parlant le français à la maison se distinguent des autres élèves par rapport à l'intérêt qu'ils portent à l'activité de lire (INTREA). L'image qu'ils ont d'eux mêmes sur le plan scolaire ne semble pas affectée (SCACAD). Les différences entre ces deux sous-populations d'élèves sont peu marquées pour la plupart des indicateurs. Les habitudes linguistiques des élèves ne semblent donc pas déterminer leur engagement dans les stratégies d'apprentissage.

Graphique 4.9. Comparaison des profils moyens des élèves parlant ou non le français à la maison sur les SRL

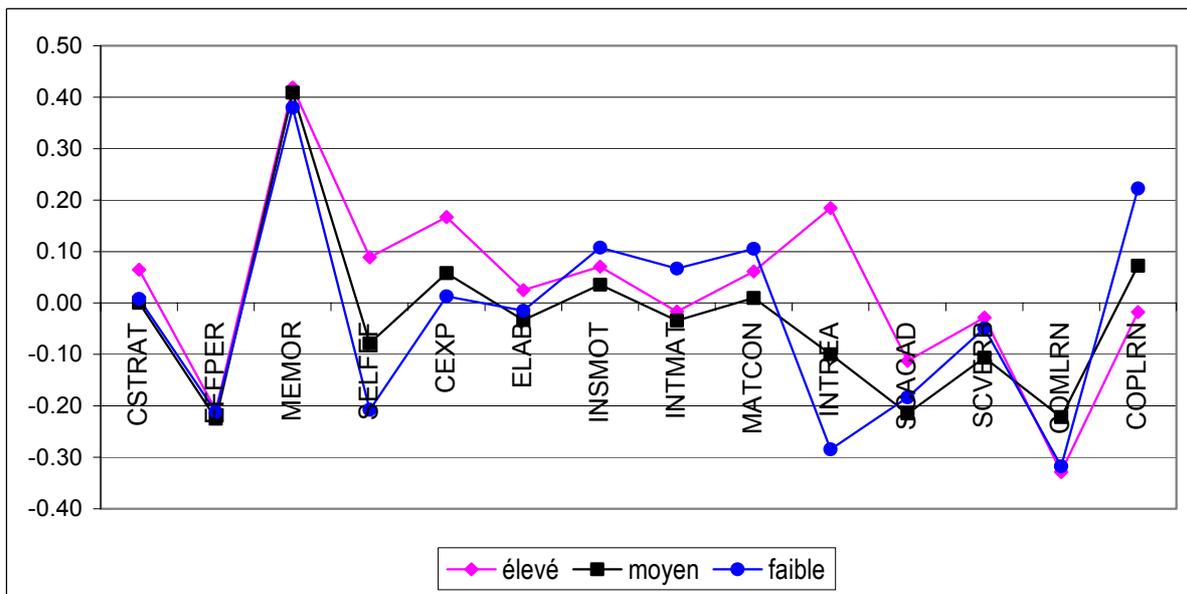


Pour la signification des labels, se référer au tableau 1.4, p. 20.

Le niveau socio-économique

Le graphique 4.10 compare les profils des élèves issus de familles de niveaux socio-économiques différents sur les différentes SRL.

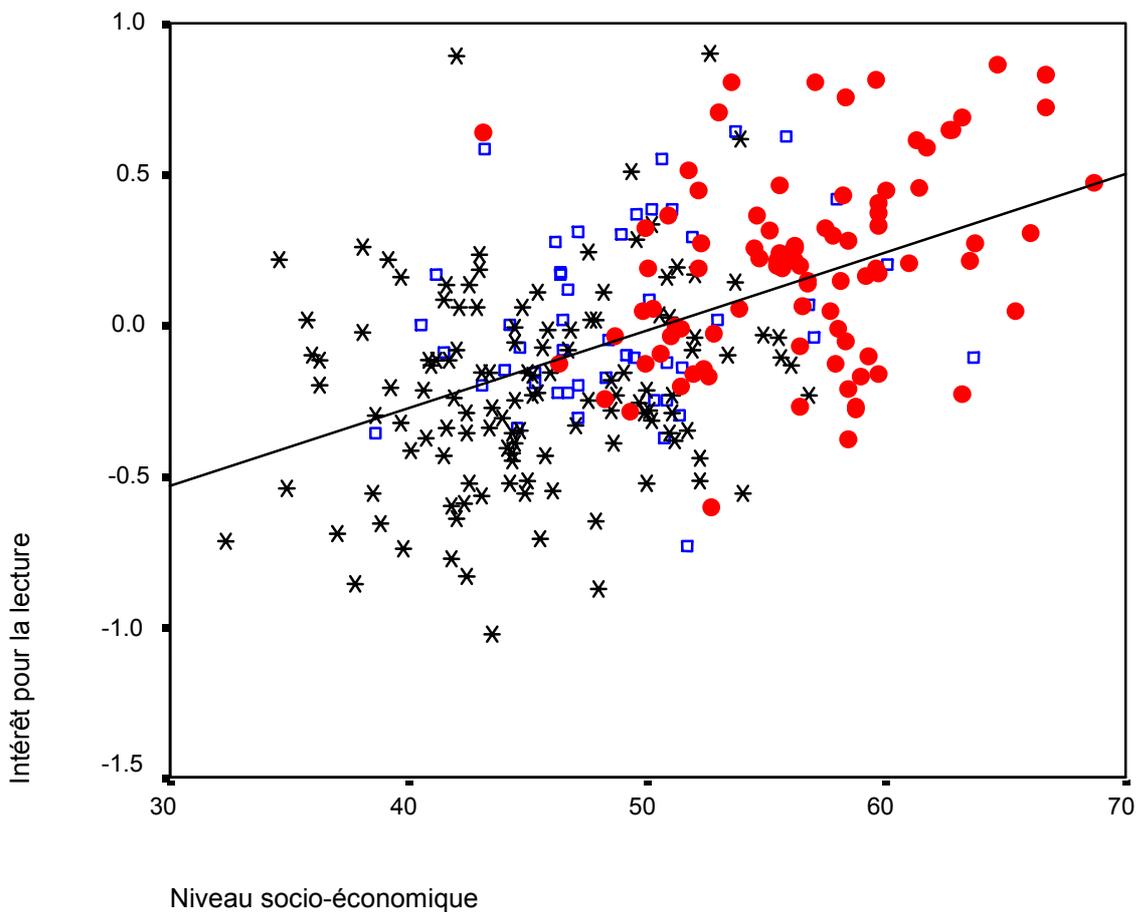
Graphique 4.10. Comparaison des profils moyens sur les SRL des élèves issus de familles de niveaux socio-économiques différents (élevé, moyen et faible)



Pour la signification des labels, se référer au tableau 1.4, p. 20.

On remarque que l'intérêt pour la lecture (INTREA) est en moyenne plus prononcé pour les catégories les plus favorisées. La position des différentes classes en fonction de l'intérêt moyen des élèves pour la lecture et du niveau socio-économique moyen (MAXISEI) permet de visualiser cette dépendance (graphique 4.11).

Graphique 4.11. Indice moyen de l'intérêt pour la lecture en fonction du niveau socio-économique moyen des classes



Légende : les classes pré-gymnasiales sont représentées par des cercles pleins, les classes hétérogènes par des carrés vides et les autres classes par des étoiles.

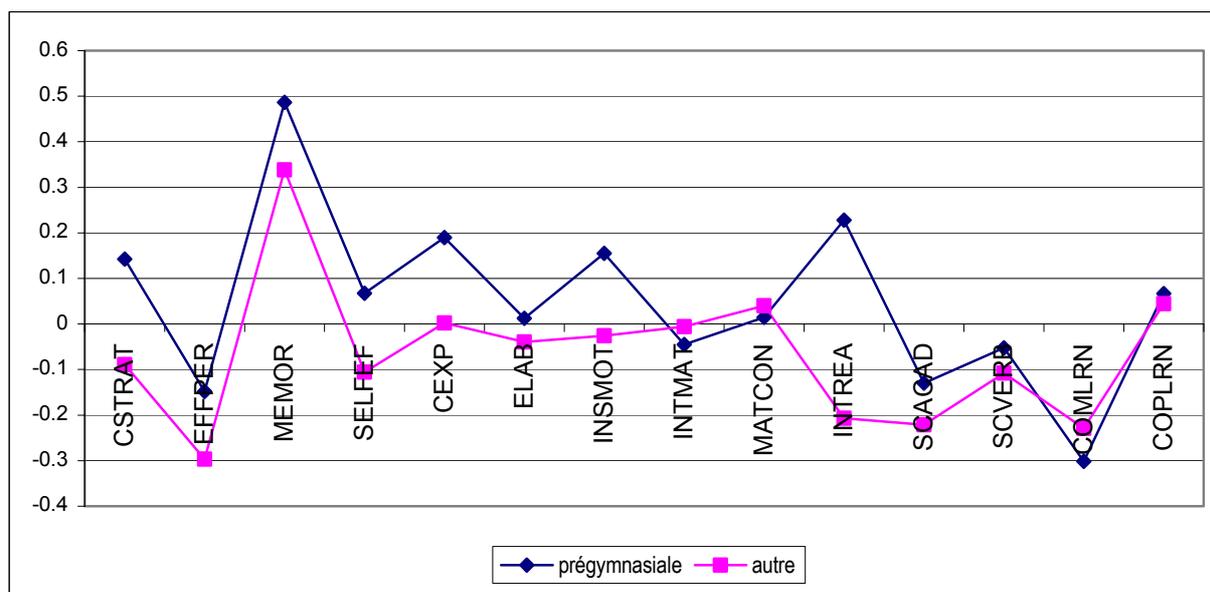
Le niveau socio-économique de la famille affecte également l'image de soi, en particulier le sentiment d'efficacité (SELFEF). L'auto-évaluation des élèves est plus positive dans les familles les plus favorisées.

En outre, les élèves issus des familles les moins privilégiées préfèrent (en moyenne) pour leurs apprentissages les situations de coopération (COPLRN) aux situations de compétition (COMLRN).

Influence de la filière scolaire

Le graphique 4.12 compare les profils des élèves orientés dans des filières différentes (les filières pré-gymnasiales et les autres) sur les différentes SRL.

Graphique 4.12. Comparaison des profils moyens des élèves de différentes filières sur les SRL

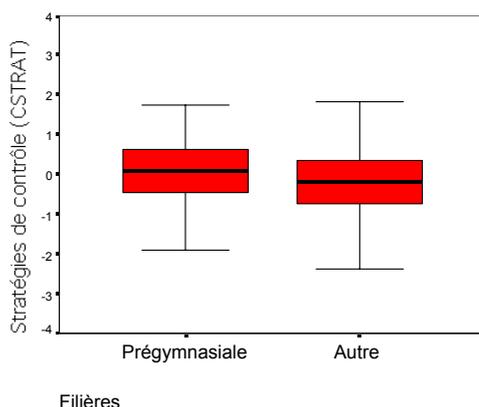


Pour la signification des labels, se référer au tableau 1.4, p. 20.

Les élèves des filières prégymnasiales se déclarent en moyenne plus intéressés par leur avenir professionnel (INSMOT : motivation instrumentale) que les autres. On peut penser que certains élèves des filières les plus exigeantes voient leur avenir plus ouvert que ceux des autres filières et sont donc plus motivés par leurs perspectives professionnelles.

Ils sont également plus engagés dans certaines stratégies d'apprentissage. C'est le cas pour les stratégies de contrôle (CSTRAT). En outre, l'intérêt pour la lecture (INTREA) est en général plus important dans les filières les plus exigeantes (graphique 4.12).

Graphique 4.13. Distribution des stratégies de contrôle et de l'intérêt pour la lecture suivant le type de filière



Il est important de s'assurer que les influences détectées ne sont pas la simple résultante de l'appartenance des élèves à telle ou telle filière scolaire. On a constaté en effet que le cursus scolaire des élèves n'était pas étranger à leurs motivations ou aux stratégies utilisées. Pour lever cette ambiguïté, nous considérons des modèles multiniveaux qui permettent de comparer les élèves à l'intérieur de leur classe. En outre, le pourcentage de variance intraclasse expliquée est une mesure de la liaison entre une SRL et un antécédent (il s'agit de liaisons conditionnelles, puisque l'on contrôle l'appartenance à la classe).

Tableau 4.14. Pourcentage de variance intraclasse des SRL expliquée par les antécédents

| | MAXISEI | Age | Genre | Francophone |
|--------|---------|-----|-------|-------------|
| INTREA | 1.97% | NS | 6.78% | 1.08% |
| CEXP | 1.66% | NS | 1.66% | NS |
| INSMOT | NS | NS | NS | NS |
| CSTRAT | NS | NS | 3.34% | NS |
| MEMOR | NS | NS | 2.48% | NS |
| SELFEF | 1.32% | NS | 2.37% | 1.45% |
| SCACAD | 1.67% | NS | 2.38% | NS |

Pour la signification des labels, se référer au tableau 1.4, p. 20.

Ce tableau présente les pourcentages de variances intraclasse de certaines SRL expliquée par les différentes caractéristiques des élèves ou de leur famille (niveau socio-économique, âge, genre et habitude linguistique). Par exemple, le genre explique 6.8% de l'intérêt pour la lecture (INTREA), mais n'explique pas la motivation instrumentale.

Ces analyses confirment l'influence de certaines caractéristiques des élèves sur les stratégies utilisées et les motivations. Les influences mises en évidence précédemment sont observables au niveau des classes et ne semblent pas être déterminées uniquement par l'orientation scolaire des élèves. Seule la motivation instrumentale (INSMOT) est particulièrement dépendante de l'appartenance à une filière plus exigeante.

Le genre de l'élève apparaît comme une caractéristique importante influant sur les motivations et les stratégies des élèves. Son impact au niveau de la classe surpasse celui du statut socio-économique de la famille et des habitudes linguistiques de l'élève.

On constate en outre que l'âge n'est pas significativement lié aux SRL.

On voit donc que les caractéristiques de l'élève ou de son environnement (genre, habitudes linguistiques, niveau socio-économique) déterminent dans une certaine mesure son intérêt pour la lecture et l'image qu'il a de lui-même (sentiment d'efficacité, auto-évaluation sur le plan académique). En outre les élèves des filières scolaires exigeantes déclarent plus souvent utiliser certaines stratégies comme les stratégies de contrôle. Pourtant ces aspects n'expliquent pas tout. Comme le montrent certains modèles multiniveaux, après contrôle des antécédents, les élèves qui expriment un intérêt plus marqué pour la lecture (INTREA), ou une image de soi plus positive (SELFEF, SCACAD) ont plus souvent de meilleures performances (voir plus loin).

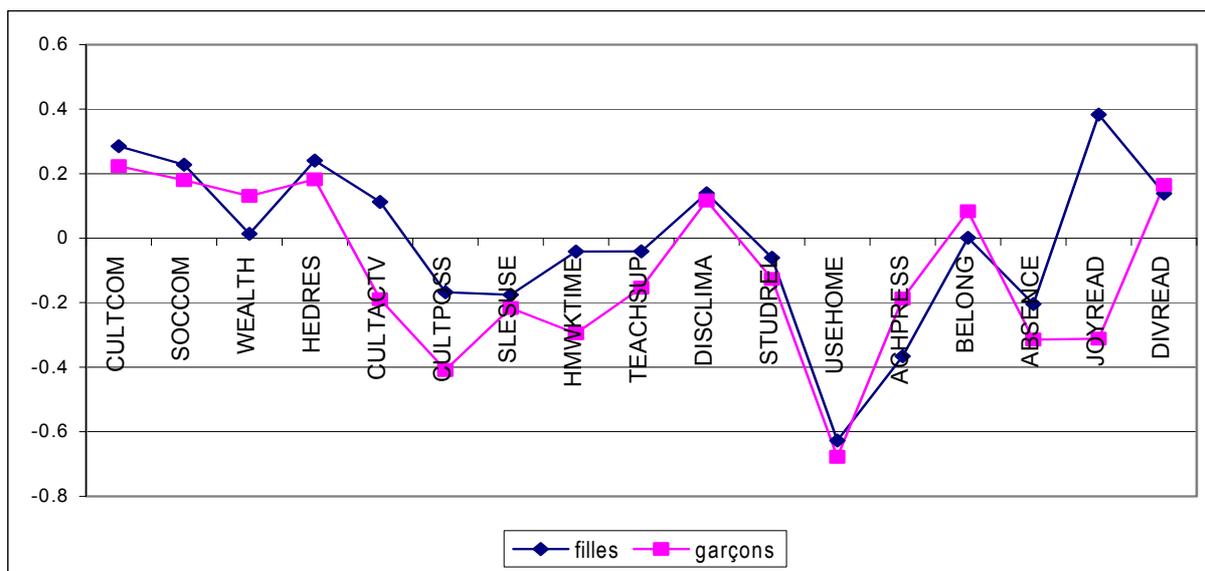
L'influence des antécédents sur le vécu familial et scolaire

En fonction de certaines de leurs caractéristiques propres, les élèves peuvent avoir des interactions diverses avec leur environnement. Leurs représentations de leur contexte familial ou scolaire peuvent diverger. Nous précisons ici comment se différencient les profils moyens de certaines sous-populations d'élèves.

Le genre

Le graphique 4.15 présente les profils moyens des filles et des garçons pour les indices décrivant les représentations qu'ont les élèves de leur environnement familial et scolaire.

Graphique 4.15. Comparaison des profils moyens des filles et des garçons sur les indices du vécu familial et scolaire



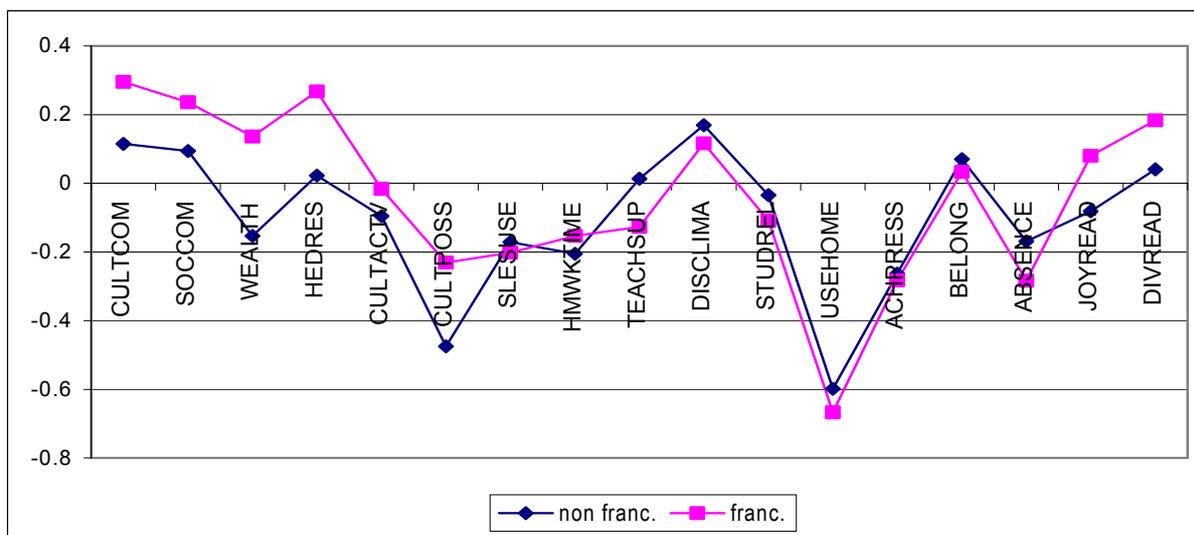
Pour la signification des labels, se référer au tableau 4.2, p. 66.

Les filles semblent consacrer plus de temps aux activités culturelles que les garçons (CULTACT). Elles disent également consacrer plus de temps aux devoirs à la maison (HMWKTIME). En ce qui concerne l'activité de lire, c'est plutôt le goût plus ou moins grand pour la lecture (JOYREAD) qui les distingue que la diversité des lectures (DIVREAD). Les filles semblent également avoir une appréciation différente des ressources culturelles de la famille (littérature, etc.) sans doute parce que ces ressources (CULTPOSS) sont plus utilisées par les filles que par les garçons.

La langue parlée à la maison

Le graphique 4.16 compare les profils moyens des élèves parlant ou non le français à la maison.

Graphique 4.16. Comparaison des profils moyens des élèves parlant ou non le français à la maison sur les indices du vécu familial et scolaire



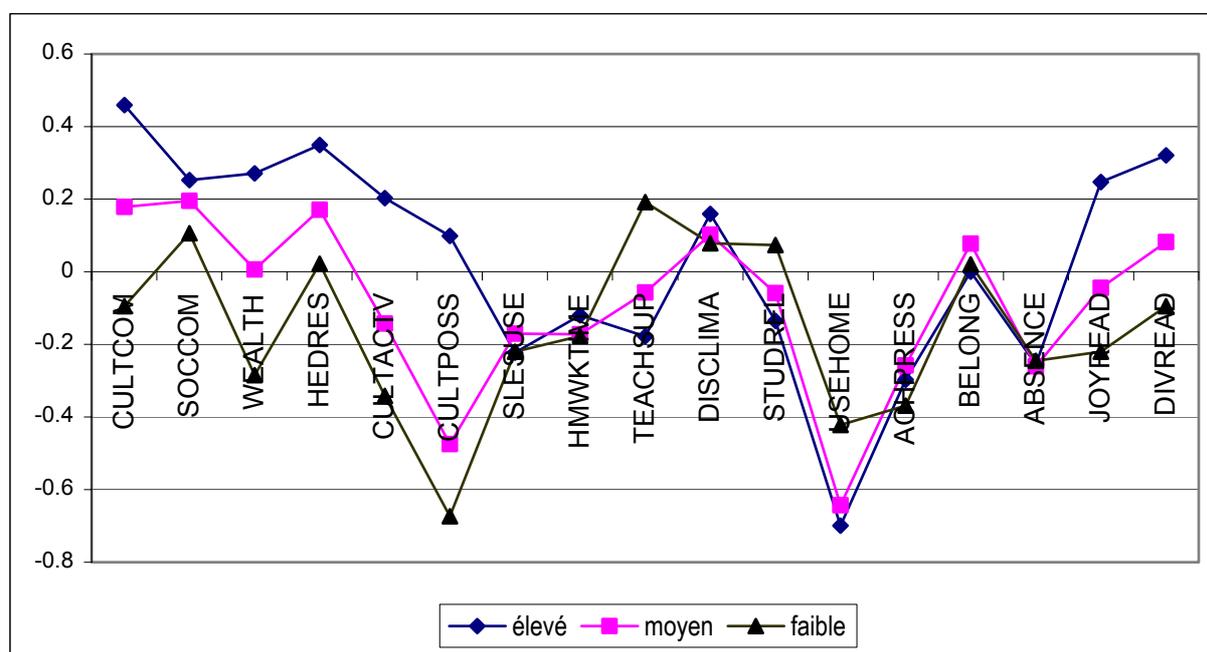
Pour la signification des labels, se référer au tableau 4.2, p. 66.

Les différences dans l'appréciation des ressources de la famille (HEDRES et WEALTH) entre élèves ayant des habitudes linguistiques différentes rendent compte sans doute du niveau socio-économique de la famille. Il en est de même pour la communication dans la famille sur des sujets d'ordre culturel (CULCOM). Les différences dans les pratiques de lecture (DIVREAD) restent faibles et peuvent difficilement expliquer à elles seules les différences de performances pour ces deux sous-population d'élèves.

Le niveau socio-économique

Le graphique 4.17 présente les profils moyens des élèves de familles de différents niveaux socio-économiques (faible, moyen, élevé).

Graphique 4.17. Comparaison des profils moyens des élèves de différents niveaux socio-économiques sur les indices du vécu familial et scolaire



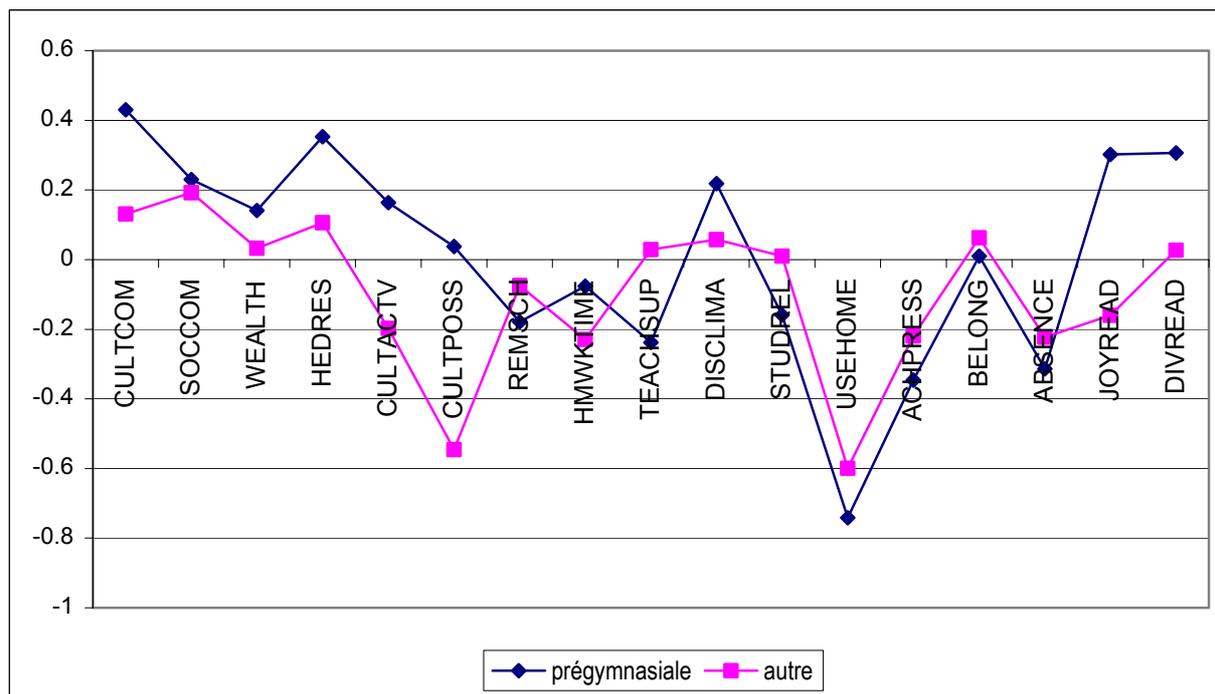
Pour la signification des labels, se référer au tableau 4.2, p. 66.

Les élèves issus de familles de niveaux socio-économiques différents se distinguent en premier lieu par les ressources et la richesse familiale (WEALTH, HEDRES, CULTPOSS) qui dépendent directement du statut socio-économique de la famille. La communication dans la famille est également affectée par le niveau socio-économique. On relève qu'il s'agit plutôt des échanges sur les aspects culturels (CULTCOM) que scolaires qui sont concernés. Cette communication est plus intense dans les familles plus aisées. En outre, les activités culturelles sont plus fréquentes pour ces élèves (CULTACTV). Leur goût pour la lecture (JOYREAD) est également plus développé et leurs lectures plus diversifiées (DIVREAD). Par contre les élèves des milieux moins favorisés ont une appréciation plus positive du soutien des enseignants.

La filière scolaire

Le graphique 4.18 présente le profil moyen des élèves de filières scolaires différentes. On distingue les filières pré-gymnasiales des autres filières scolaires.

Graphique 4.18. Comparaison des profils moyens des élèves des filières prégymnasiales et des autres filières sur les indices du vécu familial et scolaire



Pour la signification des labels, se référer au tableau 4.2, p. 66.

Les différences dans l'appréciation des ressources de la famille (HEDRES) entre les élèves de différentes filières scolaires reflètent sans doute les différences dans la répartition de certaines couches sociales entre les filières. Les élèves de milieux favorisés sont en effet mieux représentés dans les filières les plus prestigieuses.

Dans les filières prégymnasiales, les élèves ont une moins bonne représentation du soutien apporté par leur professeur dans leurs apprentissages (TEACHSUP). Ils expriment également un goût pour la lecture plus prononcé et semblent être des lecteurs plus diversifiés.

L'influence du vécu dans le cadre scolaire et familial sur la construction de SRL

Les composantes des stratégies d'apprentissage autorégulées les plus liées aux bonnes performances dépendent-elles de certains aspects de la vie scolaire ou familiale des élèves ? En identifiant les aspects déterminants, on peut en effet espérer pouvoir agir sur l'efficacité des apprentissages.

On cherche ici à mettre en relation les déclarations des élèves par rapport à leur vécu scolaire ou familial et celles concernant leurs motivations et les stratégies utilisées.

Pour apprécier le degré de liaison entre les variables, nous considérons le pourcentage de variance intraclasse des SRL « expliquée » par les différents aspects de la vie scolaire ou familiale de l'élève.

Tableau 4.19. Pourcentage de variance intraclasse des SRL expliquée par les variables de « vécu »

| | CULTCOM | HEDRES | HMWKTIME | TEACHSUP | STUDREL | USEHOME |
|--------|---------|--------|----------|----------|---------|---------|
| INTREA | 5.1% | 1.3% | 2.6% | 2.6% | 1.6% | 2.9% |
| EFFPER | 5.1% | 4.4% | 18.2% | 6.4% | 8.5% | 7.5% |
| CSTRAT | 8.2% | 4.4% | 13.4% | 6.1% | 8.2% | 6.2% |
| MEMOR | 5.1% | 4.1% | 11.0% | 5.5% | 7.2% | 4.6% |
| INSMOT | 4.4% | 2.7% | 7.5% | 2.9% | 5.4% | 1.2% |
| SCACAD | 4.3% | 1.9% | 2.6% | 2.9% | 4.3% | 1.9% |
| SELFEF | 5.8% | 3.3% | 4.1% | 5.8% | 5.9% | 2.9% |
| CEXP | 4.6% | 3.2% | 4.4% | 5.4% | 4.1% | 3.1% |

Pour la signification des labels, se référer aux tableaux 1.4, p. 20 et 4.2, p. 66.

Influence de l'environnement familial et des habitudes culturelles

Parmi les aspects de l'environnement familial qui auraient un impact significatif sur le développement de la motivation de l'élève et de son engagement dans certaines stratégies, la communication sur les aspects culturels (CULTCOM) semble jouer un rôle notable (rappelons que les élèves ont été interrogés sur la fréquence à laquelle ils discutent avec leurs parents de l'actualité ou de livres, films, etc.).

Ces activités semblent favoriser notamment une meilleure perception de soi et un plus grand intérêt pour la lecture et semblent aller de pair avec un engagement dans des stratégies de contrôle (CSTRAT).

Les ressources éducatives dont l'élève dispose à la maison (HEDRES) (dictionnaires, endroit calme pour étudier, manuels) semblent également être un élément favorable. En tous cas, les élèves les plus engagés dans certaines stratégies sont ceux qui disent en disposer le plus.

Le temps consacré aux devoirs (HMWKTIME) semble être associé avec certaines des stratégies utilisées, notamment, les stratégies de contrôle (CSTRAT) et de mémorisation (MEMOR). Il n'est pas étonnant qu'il soit lié à l'effort et à la persévérance (EFFPER). La persévérance est en effet souvent associée avec la durée du travail. Elle joue un rôle important quand l'élève, après avoir été encadré à l'école, doit lui-même gérer son travail à la maison.

Le temps consacré aux devoirs est peu associé au sentiment d'efficacité (SELFEF) et à un intérêt accru pour la lecture (INTREA) qui sont pourtant les dispositions qui conditionnent le plus la réussite à l'épreuve de lecture (voir plus loin).

Influence de l'environnement scolaire

Les élèves participant à l'enquête ont été interrogés sur certains aspects de la vie scolaire. Ils ont été questionnés notamment sur le soutien apporté par les enseignants (TEACHSUP) (le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève, le professeur aide les élèves dans leur travail, le professeur s'investit beaucoup, etc.). On leur a posé également certaines questions générales traitant de la relation entre les maîtres et leurs élèves (STUDREL) (les élèves s'entendent bien avec leur professeur, mes professeurs me traitent avec justice, etc.).

On n'est pas surpris de constater que les représentations qu'ont les élèves de l'implication des maîtres (TEACHSUP) et de leur relation avec eux (STUDREL) sont associées à leur motivation et à leur engagement dans certaines stratégies. Notamment, le sentiment qu'ils ont de leur efficacité (SELFEF) semble lié à l'appréciation positive qu'ils portent sur le soutien de leurs maîtres et sur leur relation avec eux. On remarque que le regard que portent les élèves sur leurs maîtres a cependant peu de lien avec leur intérêt pour la lecture. Le soutien des maîtres, leur proximité relationnelle avec les élèves semblent également associés avec l'acquisition de stratégies d'apprentissage (stratégies de contrôle et

mémorisation). Ces représentations ont sans doute également pour certains élèves un effet sur les efforts fournis (EFFPER).

L'influence du vécu dans le cadre scolaire et familial sur la compréhension de l'écrit

Nous cherchons ici à mettre en relation les déclarations des élèves par rapport à leur vécu scolaire ou familial et leurs performances à l'épreuve de lecture. Quel est l'impact du cadre et de la dynamique familiale sur les résultats des élèves ? Quel est l'influence de certains aspects de la vie scolaire (relation avec le maître, travail à la maison, etc.) ?

Comme nous l'avons vu, ces différents aspects peuvent avoir un impact indirect sur les compétences en favorisant le développement de la motivation des élèves ou de certaines stratégies d'apprentissage. L'influence de l'environnement scolaire ou familial n'est cependant pas réductible aux stratégies qu'il favorise et particulièrement celles identifiées par l'enquête. Il est donc intéressant d'analyser directement les relations entre, d'une part ce que déclarent les élèves sur leur environnement scolaire et leur vécu et, d'autre part leur performances aux épreuves PISA.

Nous constatons que les performances en lecture restent fortement dispersées à l'intérieur des classes. En effet, la variance intraclasse qui mesure la dispersion des scores de lecture à l'intérieur des classes représente environ les 55% de la variance totale.

On comparera, tout d'abord les élèves à l'intérieur de leur classe en s'attachant à « expliquer » la variabilité intraclasse des performances par les différentes variables construites qui rendent compte des déclarations des élèves sur certains aspects de leur vie scolaire et familiale. Chaque variable prise isolément présente un certain pouvoir explicatif des performances en lecture. Le tableau 4.20 présente, dans l'ordre décroissant, les pourcentages de variance expliquée.

Tableau 4.20. Pourcentage de variance intraclasse expliqué par l'environnement familial et scolaire

| | |
|--|--------|
| Goût pour la lecture (JOYREAD) | 13.50% |
| Diversité des lecture (DIVREAD) | 6.30% |
| Patrimoine culturel (CULTPOSS) | 5% |
| Activités culturelles (CULTACTV) | 4.80% |
| Communication culturelle (CULTCOM) | 3.70% |
| Encouragement (ACHPRESS) | 1,8% |
| Temps consacré aux devoirs (HMWKTIME) | 1.60% |
| Ressources éducatives (HEDRES) | 1.5% |
| Communication sociale (SOCCOM) | NS |
| Soutien des enseignants (TEACHSUP) | NS |
| Relation élèves-enseignants (STUDREL) | NS |
| Utilisation ressources établissement (SLESUSE) | NS |
| Climat de la classe (DISCLIMA) | NS |

Les commentaires sont regroupés selon trois aspects, à savoir *activité de lire*, *environnement familial* et *environnement scolaire*.

L'engagement dans l'activité de lire

Les élèves qui déclarent avoir du goût pour la lecture (JOYREAD) sont ceux qui manifestent les meilleures compétences en littératie. Cette relation existe dans toutes les filières scolaires suivies. En particulier, elle reste vraie pour les filières les moins exigeantes. La diversité des types de lecture

(DIVREAD) semble également favoriser les compétences lectrices des élèves. Les effets de ces deux aspects se conjuguent. En effet, les élèves qui déclarent aimer la lecture et qui s'engagent dans des lectures de types variés sont souvent ceux qui obtiennent les meilleurs résultats.

L'environnement familial et les habitudes culturelles

Parmi les aspects du vécu extrascolaire de l'élève qui semblent avoir un impact sur les performances en littératie, on doit relever les échanges dans la famille sur différents aspects culturels (CULTCOM). On a déjà remarqué que ces échanges, particulièrement sur le plan culturel, dépendent du statut socio-économique de la famille, des habitudes linguistiques de l'élève et du genre de l'élève. Ce contexte familial va également de pair avec des activités culturelles plus variées (CULTACTV). Ce sont donc les élèves les plus compétents en littératie qui dans le questionnaire ont signalé le plus souvent ces caractéristiques de leur environnement familial. Ces différents aspects ont un effet cumulé qui explique plus de 9% de la variance intraclasse. L'influence de ces activités ne se confond pas avec celui du niveau socio-économique (modèle hiérarchique avec contrôle du statut socio-économique). L'intensité des échanges dans le cadre familial et des activités culturelles, plus importante, il est vrai, pour les familles des catégories sociales privilégiées, a cependant généralement une influence sur les performances quel que soit le niveau socio-économique de la famille.

Le temps consacré aux devoirs à la maison (HMWKTIME) ainsi que les ressources éducatives (HEDRES) dans la famille ont également une relation significative avec les performances des élèves mais leur influence reste faible.

L'environnement scolaire de l'élève

Les élèves ont des représentations diverses du soutien qu'ils reçoivent de leur professeur de français (TEACHSUP) quelles que soient leurs compétences en littératie. Ils peuvent également avoir des opinions contrastées sur les relations qu'entretiennent les professeurs avec leurs élèves (STUDREL). Ce sont en effet les élèves des filières les moins exigeantes qui valorisent le plus ces aspects.

Ces représentations n'expliquent pas non plus les différences des performances entre les classes (modèle multiniveaux). Bien que ces variables (TEACHSUP et STUDREL) apparaissent globalement comme ayant un effet non significatif sur les performances des élèves. Des analyses plus fines montrent qu'elles jouent cependant un rôle pour les élèves des filières les moins exigeantes.

Les élèves les moins compétents évoquent plus souvent les pressions du maître (le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup, le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire) (ACHPRESS).

Le climat de la classe (DISCLIMA) semblent affecter les performances des élèves des filières les moins prestigieuses et particulièrement celles des élèves les plus faibles de ces filières (modèle multiniveaux).

La note obtenue en français dans le dernier bulletin scolaire est bien sûr peu comparable d'une classe à l'autre, elle se réfère souvent à des évaluations et des programmes différents. Cette note explique cependant dans une certaine mesure le score de l'élève en littératie (on peut en effet tenir compte de la dispersion des notes de français à l'intérieur d'une même classe et expliquer 15,4% de la variance intraclasse du score de littératie). On peut penser que la relation entre ces deux mesures est cependant peu élevée, puisqu'elle est comparable à celle existant entre le goût pour la lecture et la compétence en littératie.

Les SRL et les compétences en littératie

Que déclarent les élèves qui ont les meilleures performances par rapport à leurs stratégies d'apprentissage et à leur motivation ? Quelles sont les SRL les plus liées aux réussites des élèves ?

Pour analyser les liens entre les déclarations des élèves au sujet de leurs stratégies et leur score en lecture, nous appliquons différents modèles linéaires hiérarchiques qui nous permettent notamment de comparer les pourcentages de variance expliquée par chacune des SRL. Le degré de liaison entre le score de lecture et les composantes de la motivation ou l'engagement dans des stratégies d'apprentissage est mesuré par le pourcentage de la variance des scores de lecture expliquée par ces différents aspects.

L'analyse s'effectuera à deux niveaux : on s'attachera non seulement à mettre en évidence les stratégies individuelles expliquant les différences de performance à l'intérieur d'une même classe, mais aussi à déterminer quelles sont les SRL qui expliquent le mieux la dispersion des résultats moyens des classes. Il est intéressant en effet de comparer les élèves à l'intérieur d'une même classe, on s'affranchit alors de l'influence des variables qui déterminent l'orientation des élèves dans les différentes filières scolaires. En outre, on compare des élèves qui participent au même contexte scolaire.

Au niveau de la classe

Lorsqu'on cherche à expliquer cette variabilité de résultats par le choix de certaines stratégies d'apprentissage, on constate que (excepté l'apprentissage compétitif) dans l'ensemble, toutes les stratégies ont un impact significatif sur les performances (Tableau 4.21). Les élèves qui se déclarent le plus engagés dans des stratégies d'apprentissage sont ceux qui ont les meilleures performances en lecture dans la classe.

Tableau 4.21. Comparaison des pourcentages de variance intraclasse des performances expliquée par les SRL

| | |
|--|-------|
| Intérêt pour la lecture (INTREA) | 12.1% |
| Sentiment d'efficacité (SELFEF) | 8.4% |
| Image de soi sur le plan scolaire (SCACAD) | 7.0% |
| Sentiment de maîtrise (CEXP) | 5.1% |
| Image de soi en lecture (SCVERB) | 3.5% |
| Stratégie de contrôle (CSTRAT) | 3.8% |
| Mémorisation (MEMOR) | 2.9% |
| Motivation instrumentale (INSMOT) | 2.2% |
| Persévérance (EFFPER) | 2.1% |
| Elaboration (ELAB) | 1.4% |
| Coopération (COPLRN) | 1.2% |
| Compétition (COMLRN) | NS |

Parmi les déterminants de la motivation les plus liés aux performances en lecture, c'est l'intérêt pour la lecture (INTREA) qui présente la liaison la plus forte (12,1% de variance intraclasse expliqué). Il n'est pas surprenant de constater que les élèves qui déclarent avoir le plus d'intérêt pour la lecture (*comme lire est agréable, je ne pourrais pas m'en passer ; je lis pendant mes loisirs ; quand je lis, il arrive que cela m'absorbe totalement*) sont ceux qui réussissent le mieux l'épreuve de lecture. Il est cependant important de remarquer que l'engagement dans cette activité est ce qui différencie le mieux en moyenne les élèves les plus performants à l'intérieur de chaque classe. On constate donc que l'intérêt pour la lecture a un impact sur les performances dans chacune des filières scolaires.

Parmi les aspects les plus liés aux performances, on trouve ensuite des aspects concernant la perception de soi : le sentiment d'efficacité (SELFEF), la perception de soi sur le plan académique (SCACAD), à l'égard de la lecture (SCVERB), puis le sentiment de maîtrise (CEXP). Les aspects concernant le sentiment d'efficacité et l'intérêt pour la lecture suffisent à donner, au niveau de la classe (tableau 4.22) la meilleure explication des performances (près de 16% de variance intraclasse expliquée). Les aspects concernant la motivation instrumentale ou le sentiment de maîtrise n'ajoutent plus rien à la prédiction au niveau de la classe.

Tableau 4.22. Effet sur les compétences en littératie du sentiment d'efficacité et de l'intérêt pour la lecture (modèle multiniveaux)

| Effets fixes | Coefficients | Erreur type |
|-----------------------------------|--------------|-------------|
| Constante | 500,11 | 3,4 |
| Sentiment d'efficacité (SELFEF) | 8,7 | 1,28 |
| Intérêt pour la lecture (INTREAD) | 16,47 | 1,08 |

Les coefficients du modèle mesurent l'effet de chacune des variables.

Comme on l'a rappelé précédemment, la motivation de l'élève est influencée par ses perceptions. Rappelons que, selon le modèle cité, parmi les déterminants de la motivation, on trouve notamment la perception de sa compétence à accomplir une tâche et la perception de la contrôlabilité de son déroulement. On constate donc que les élèves les plus performants sont également parmi ceux qui ont la meilleure image d'eux-mêmes.

En outre, une épreuve inhabituelle comme celle du PISA comporte pour les élèves un certain degré d'incertitude qui implique un processus d'auto-évaluation. On peut penser que le sentiment que l'élève a de sa propre compétence et de sa maîtrise est de nature à faciliter la réalisation de telles tâches.

On constate en outre (tableau 4.23) que l'influence de ces différents aspects (sentiment d'efficacité et l'intérêt pour la lecture) n'est pas la simple résultante des caractéristiques de l'élève comme le genre ou le niveau social de la famille. Quelles que soient ces caractéristiques personnelles, l'image qu'a l'élève de son efficacité et son goût pour la lecture ont un impact sur ses performances.

Tableau 4.23. Effet sur les compétences en littératie du sentiment d'efficacité, de l'intérêt pour la lecture, du niveau socio-économique et du genre (modèle multiniveaux)

| Effets fixes | Coefficients | Erreur type |
|-----------------------------------|--------------|-------------|
| Constante | 493,6 | 3,6 |
| Sentiment d'efficacité (SELFEF) | 9,6 | 1,3 |
| Intérêt pour la lecture (INTREAD) | 13,9 | 1,1 |
| Niveau socio-économique (MAXISEI) | 0,33 | 0,075 |
| Genre | 15,7 | 2,2 |

Les coefficients du modèle mesurent l'effet de chacune des variables. On notera que le niveau socio-économique ajoute peu à la prédiction.

On voit que ce sont surtout les déterminants motivationnels (chapitre 1) comme l'intérêt pour la lecture et le sentiment d'efficacité, plutôt que les stratégies d'apprentissage, qui différencient les élèves les plus performants d'une même classe. Ces aspects ont peut-être un caractère plus stable que les choix stratégiques qui peuvent dépendre des tâches particulières.

Lorsqu'on cherche à expliquer les performances en lecture par les seules stratégies d'apprentissage, on constate que les stratégies de contrôle (CSTRAT) donnent la meilleure explication des performances. La connaissance de l'utilisation d'autres stratégies ajoute peu. L'explication des performances par les stratégies de contrôle reste cependant assez faible (3,8% de variance intraclasse expliquée).

Entre les classes

Dans l'analyse de la variance interclasse, on considère la dispersion des résultats entre les élèves appartenant à des classes différentes, ce qui revient à étudier la dispersion des moyennes de ces classes. La variance des performances moyennes entre les différentes classes (variance interclasse) représente les 45% de la variance totale. Cette forte variabilité entre les performances moyennes des classes s'explique notamment par le fait que les classes peuvent correspondre à des filières différentes.

On n'est donc pas surpris de retrouver, parmi les variables qui manifestent le pouvoir explicatif le plus important (tableau 4.24), les aspects qui différencient les élèves de filières scolaires différentes ou des aspects liés aux caractéristiques qui influent souvent sur l'orientation scolaire, comme le niveau socio-économique.

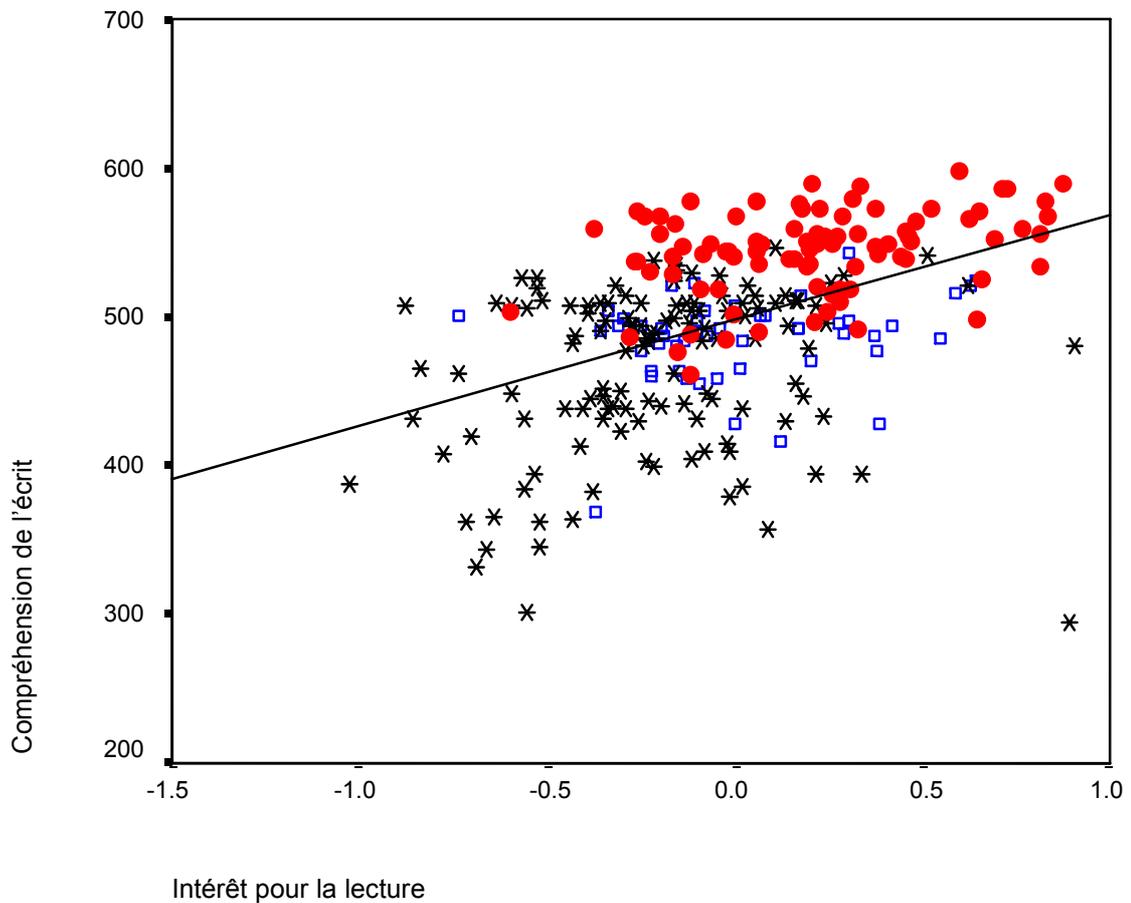
Tableau 4.24. Comparaison des pourcentages de variance interclasse des performances expliquée par les SRL

| | |
|--|-------|
| Intérêt pour la lecture (INTREA) | 29.4% |
| Sentiment de maîtrise (CEXP) | 15.4% |
| Stratégie de contrôle (CSTRAT) | 12.8% |
| Motivation instrumentale (INSMOT) | 12.4% |
| Mémorisation (MEMOR) | 11.7% |
| Sentiment d'efficacité (SELFEF) | 8.5% |
| Persévérance (EFFPER) | 4.3% |
| Coopération (COPLRN) | 3.5% |
| Compétition (COMLRN) | 2.2% |
| Elaboration (ELAB) | 1.4% |
| Image de soi sur le plan scolaire (SCACAD) | 0.9% |
| Image de soi en lecture (SCVERB) | 0.7% |

L'intérêt pour la lecture (INTREA) figure en première place. Comme on peut le voir (graphique 4.25), les classes dans lesquelles les élèves ont en moyenne le plus d'intérêt pour la lecture sont souvent celles qui présentent les meilleurs résultats moyens. Cet aspect est pour une grande part dû à l'appartenance des élèves à des filières scolaires différentes (comparaison de modèles multiniveaux avec ou sans contrôle de la filière). En effet, les élèves des filières les plus exigeantes manifestent en moyenne un intérêt plus grand pour cette activité.

On trouve ensuite d'autres aspects liés dans une certaine mesure à la filière scolaire, par exemple la motivation instrumentale (INSMOT : j'étudie pour accroître mes chances sur le plan professionnel, etc.).

Graphique 4.25. Performance moyenne des classes en lecture en fonction de l'indice moyen de l'intérêt pour la lecture

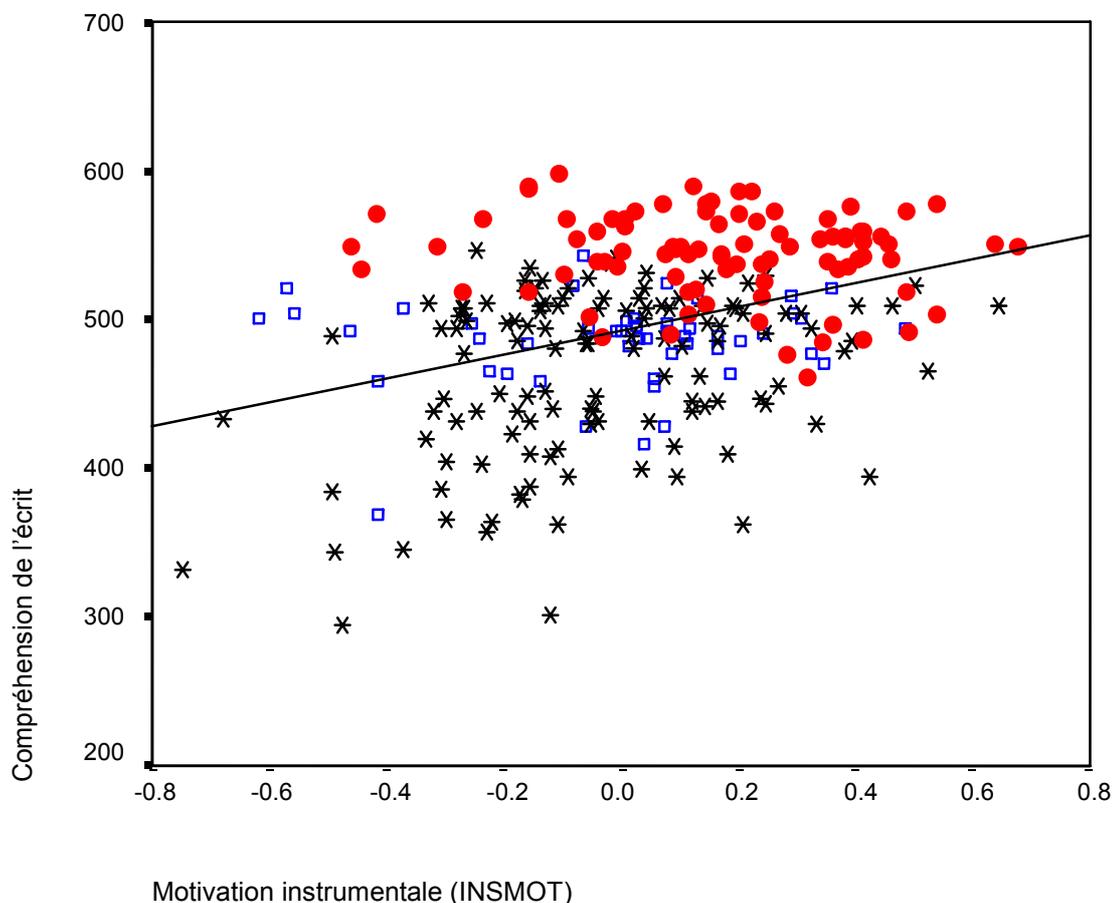


Légende : les classes pré-gymasiales sont représentées par des cercles pleins, les classes hétérogènes par des carrés vides et les autres classes par des étoiles.

Les liens entre les motivations ou les stratégies et les performances des élèves appartenant à des classes différentes reflètent souvent les différences de filières scolaires. En effet, certaines motivations et l'engagement de l'élève dans certaines stratégies sont caractéristiques de l'appartenance à certaines filières scolaires.

La comparaison de modèles multiniveaux avec ou sans contrôle de la filière montre que la motivation instrumentale est essentiellement prise en compte par l'appartenance à des filières scolaires différentes. En d'autres termes, si la motivation instrumentale apparaît comme prédictive des performances en littératie, c'est surtout parce qu'elle est plutôt le fait des élèves des filières les plus exigeantes qui ont par ailleurs les meilleures performances.

Il en est de même de certaines stratégies d'apprentissage : les stratégies de contrôle (CSTRAT) et de mémorisation (MEMOR). Comme on l'a remarqué, les élèves les plus préoccupés par leur avenir professionnel sont ceux qui disent être le plus engagés dans les différentes stratégies d'apprentissage.

Graphique 4.26. Performance moyenne des classes en lecture en fonction de l'indice moyen de motivation instrumentale

Légende : les classes pré-gymnasiales sont représentées par des cercles pleins, les classes hétérogènes par des carrés vides et les autres classes par des étoiles.

Stratégies différenciées suivant le niveau de compétence

Rappelons que les élèves ont été répartis en cinq niveaux de compétence en fonction de leur score à l'épreuve de lecture (un niveau zéro a dû être introduit pour tenir compte des élèves les plus faibles).

Ces niveaux de compétence ont pu par ailleurs être décrits en fonction de tâches de type et de difficulté diverses, réussies ou non par les élèves de chaque niveau.

Il est intéressant de comparer les déclarations des élèves de compétences différentes quant à leurs motivations et aux stratégies d'apprentissage qu'ils privilégient.

On a déjà mis en évidence les stratégies qui sont globalement les plus efficaces. On a relevé en effet que ce sont surtout l'intérêt pour la lecture et le sentiment d'efficacité qui distinguent les élèves relativement à leur performance. Cependant on peut se demander si les motivations et les stratégies efficaces sont les mêmes pour les élèves performants et pour les élèves en difficulté. Il est possible que les caractéristiques qui différencient les élèves les plus performants diffèrent suivant le niveau de compétence des élèves. Nous étudierons donc séparément les élèves des niveaux faibles (niveaux 0, 1 et 2) et les élèves des niveaux élevés (niveaux 4 ou 5).

Dans les niveaux les plus faibles, les élèves qui obtiennent les meilleurs scores sont souvent ceux qui disent être motivés par leur avenir professionnel (INSMOT). Ils ont également plus le sentiment de maîtrise (CEXP : si je veux..., je peux...). Enfin, ils sont souvent plus engagés que d'autres dans des stratégies de mémorisation (MEMOR).

Dans les niveaux élevés les meilleurs élèves en littératie ont plus souvent une meilleure image d'eux-mêmes sur le plan scolaire (SCACAD). Ils ont souvent un plus grand intérêt pour la lecture (INTREA).

On constate donc que les motivations et les stratégies les plus efficaces ne sont pas toujours les mêmes suivant le niveau de performance des élèves.

Synthèse

Nous avons cherché à appréhender ici l'influence relative de différents facteurs (antécédents, vécu scolaire, environnement familial, habitudes culturelles, motivations, stratégies) dans l'acquisition des compétences en littératie en tenant compte de leurs interactions multiples. Notre attention s'est particulièrement portée sur les motivations et les stratégies des élèves en nous interrogeant sur l'existence de stratégies efficaces. Rappelons que notre investigation repose sur les déclarations des élèves sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour l'ensemble de leurs apprentissages et non pas pour la résolution des tâches proposées dans l'épreuve du PISA. Nous faisons donc l'hypothèse que la dynamique motivationnelle mise en place par l'élève dans des contextes scolaires transparaît dans ses réponses et qu'elle est encore à l'œuvre lors de la passation du test.

Le modèle de la motivation en contexte scolaire où les aspects motivationnels déterminent l'engagement des élèves dans certaines stratégies est cohérent par rapport à ce que disent les élèves interrogés. Nous avons en effet constaté que les stratégies choisies par les élèves étaient largement associées à des composantes motivationnelles.

Dans cette dynamique, nous avons pu montrer qu'il pouvait exister des motivations et des stratégies plus efficaces que d'autres. Il nous semble également que certaines stratégies sont plus efficaces pour certaines populations d'élèves.

Nous avons relevé que l'image de soi, particulièrement le sentiment que l'élève a de son efficacité (je me sens capable de réussir les devoirs et les contrôles) était associée à ses compétences en littératie. On peut penser qu'un tel sentiment a un caractère plus stable et moins dépendant d'une tâche particulière que les choix stratégiques. Parmi ces choix, les stratégies de contrôle (si je veux apprendre quelque chose à fond, je le peux) sont celles qui sont le plus souvent associées aux performances les meilleures.

Pour les élèves faibles (niveaux 0, 1 ou 2), la motivation instrumentale (avenir professionnel) semble être une motivation efficace (on a également relevé que la motivation instrumentale était un déterminant essentiel de l'implication de l'élève).

Si on se réfère maintenant à la littératie, le domaine principal évalué par l'enquête, on constate sans surprise que l'intérêt pour la lecture, associé souvent à une bonne image de soi sur le plan scolaire, va de pair avec de meilleures performances. La note de français a aussi une certaine cohérence avec le score en littératie.

Nous avons montré par ailleurs (Nidegger, 2001), l'importance des antécédents dans les performances des élèves. Les filles ont de meilleures performances que les garçons, les élèves des milieux favorisés que les autres, etc.

Pour mieux comprendre l'influence de ces différents aspects (genre, niveau socio-économique, habitude linguistique), nous avons d'abord étudié leurs influences sur les interactions des élèves avec leur environnement familial et scolaire et leurs habitudes culturelles à travers les représentations des

élèves. Nous avons montré ensuite comment ces interactions pouvaient affecter les motivations et les stratégies des élèves et expliquer leurs performances en littérature.

Le niveau social de la famille affecte les motivations de l'élève et en particulier celles qui sont les plus efficaces sur le plan de la littérature comme la perception de sa propre efficacité et son goût pour la lecture. On peut penser que cette influence s'actualise dans les échanges plus riches sur le plan culturel que ces élèves entretiennent dans leur famille et par une vie culturelle plus intense. Ces aspects favorisent en effet une meilleure image de soi et un intérêt accru pour la lecture et ne sont pas étrangers aux compétences des élèves.

L'intérêt plus grand que les filles portent à la lecture, qui s'accompagne d'une vie culturelle plus variée, peut expliquer en partie leurs bonnes performances alors que les garçons ont pourtant souvent une meilleure image d'eux-mêmes. Les filles disent valoriser plus l'effort que les garçons et consacrer plus de temps aux devoirs à la maison. Si le temps consacré aux devoirs ne semble pas avoir un impact direct important sur les compétences, il semble pourtant être associé avec l'engagement dans certaines stratégies comme les stratégies de contrôle et de mémorisation.

On voit donc que la manière dont un élève interagit avec son environnement familial dépend beaucoup de ses caractéristiques personnelles ou de celles de son milieu (genre, niveau socio-économique, habitude linguistique) et peut influencer sur ses compétences.

Un autre aspect fortement déterminé par les antécédents est l'orientation de l'élève dans les différentes filières scolaires. Les caractéristiques personnelles de l'élève pèsent en effet sur le choix d'une orientation. On sait que les élèves des milieux favorisés et les filles étaient mieux représentés dans les filières les plus prestigieuses. On n'est donc pas surpris de constater que certains de ces élèves se déclarent motivés par leur avenir professionnel, puisque leurs perspectives sont particulièrement favorables. Ce type de motivation encourage les élèves à s'investir dans la plupart des stratégies et peut avoir un impact positif sur les performances. Comme on l'a vu, une telle stimulation peut avoir également des effets positifs chez les élèves faibles.

Nous voyons donc que les caractéristiques propres des élèves ou de leur famille pèsent lourdement sur les acquisitions des élèves. En agissant sur leurs cursus, leurs habitudes culturelles, les échanges dans la famille, l'ensemble de ces facteurs influent sur leur motivation et leurs stratégies d'apprentissage. En outre l'orientation génère chez les élèves des motivations qui sont liées à la représentation qu'ils peuvent avoir de leur avenir professionnel, ce type de motivation pouvant avoir un impact sur leur implication.

Il est important cependant de constater que certaines composantes de la motivation, notamment le goût pour la lecture et le sentiment d'efficacité, jouent un rôle dans l'acquisition de compétences en littérature quelles que soient les caractéristiques particulières des élèves et leur orientation scolaire. En outre ces composantes clés peuvent également être favorisées par l'école. On remarque en effet que l'image que les élèves ont d'eux-mêmes ne semble pas étrangère à la représentation qu'ils ont de leurs maîtres, du soutien qu'ils leur procurent, des relations qu'ils entretiennent avec eux. Il en est de même pour les stratégies d'apprentissage les plus efficaces comme les stratégies de contrôle.

CHAPITRE 5

Synthèse et conclusion

Les données PISA recueillies lors de la passation 2000 sont riches et couvrent une large gamme de domaines au-delà de la mesure des compétences des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Au terme de ce rapport, nous tenterons de dégager les principaux éléments qui ressortent des analyses conduites à partir des informations disponibles et des démarches utilisées. Ensuite, nous chercherons à mettre en évidence quelques éléments de réflexion visant à la fois à mieux comprendre le fonctionnement de nos systèmes scolaires et à développer des pistes en vue de définir des actions possibles dans le futur.

Des analyses possibles à plusieurs niveaux

Il faut d'abord rappeler la richesse et les limites de l'enquête PISA. L'enquête vise essentiellement la comparaison entre pays. L'ensemble du dispositif est construit dans ce but et nécessite la mise en place de procédures lourdes et complexes afin d'obtenir le résultat attendu. Le projet se base sur deux sources principales de données : le test aux élèves ainsi que les questionnaires aux élèves et aux écoles. On notera que le recours au questionnaire permet un recueil rapide de nombreuses informations. Cependant cette démarche a des limites bien connues notamment celle de la désirabilité sociale. L'élève répond aux questions en fonction des représentations qu'il a des attentes des auteurs du questionnaire. Ces représentations peuvent être variables d'un pays à l'autre et dépendre des habitudes culturelles et de l'attitude face à l'institution scolaire. En outre, soulignons qu'il peut exister un décalage entre les déclarations des élèves et la réalité. Par ailleurs, le test aux élèves est construit à partir des compétences attendues d'un jeune de 15 ans. Ces attentes, fruit d'un consensus entre experts et concepteurs de l'enquête, sont donc considérées comme relativement universelles alors que ces compétences pourraient fort bien dépendre en partie des contextes et des situations locales. Mais comme le but est de comparer les différents pays on a cherché à définir plutôt ce qui est commun que les spécificités nationales ou locales. Au-delà de ces quelques limitations, PISA permet de faire un certain nombre d'observations qui ont du sens tant au niveau des comparaisons entre pays qu'au niveau de comparaisons régionales ou cantonales.

Un tableau riche et complexe

Les analyses réalisées dans ce rapport ont été conduites selon deux thèmes principaux : d'une part l'environnement familial, culturel et scolaire ; d'autre part les stratégies d'apprentissage autorégulé. Le but est aussi bien de décrire les différentes caractéristiques des élèves et de leur environnement par rapport à ces deux thèmes que de donner des éléments plus synthétiques et interprétatifs autour de ces deux axes d'analyse.

Les résultats observés confirment l'importance et le poids de certains éléments de l'environnement comme par exemple l'impact global du niveau socio-économique. On remarque que les discussions dans la famille varient en fonction du niveau socio-économique ; par exemple, les échanges « culturels » sont plus fréquents dans les familles les plus favorisées. En revanche, la fréquence des discussions touchant le domaine scolaire ne sont pas différenciées par le statut socio-économique de la famille.

On constate que les filières ont un impact indépendamment du niveau socio-économique des élèves qui la composent. Ainsi, le climat de classe est apprécié différemment en fonction des filières. Les élèves ont globalement une attitude positive envers l'école, sans que cette attitude ait une incidence sur leur goût pour la lecture ou leur investissement dans l'activité de lire.

Lorsque l'on compare les attitudes des élèves envers l'école selon les cantons on constate que ces attitudes suivent une courbe allant dans le même sens que les performances au test PISA. Plus les attitudes sont positives, plus les performances sont élevées. De même l'image que les élèves ont des enseignants va dans le même sens ; les élèves fribourgeois ont une bonne image de leurs enseignants. Par contre, l'absentéisme suit une logique inverse : ce sont les élèves genevois (avec les performances les moins élevées) qui déclarent s'absenter le plus souvent. Ceci avait été observé également lors de la passation du test où ces élèves étaient parmi les plus souvent absents.

L'école est perçue comme un endroit où l'on se fait des amis. En fait, les aspects sociaux de l'école sont largement partagés. Par contre les élèves sont plus réservés sur d'autres plans : ils déclarent plus souvent s'ennuyer à l'école.

Les relations entre les maîtres et les élèves sont globalement bonnes. Cependant des différences sont observées notamment en fonction des filières. Par exemple, les élèves des filières les moins exigeantes apprécient plus l'investissement des enseignants à leur égard. De plus, ces élèves valorisent plus que d'autres l'intérêt et le soutien du maître. On notera que pour ces élèves ce soutien semble avoir un impact significatif sur les compétences.

L'école ne reste pas inactive face aux élèves ayant les moins bonnes performances. On note par exemple que le recours à l'informatique est plus important dans les filières non pré-gymnasiales ce qui pourrait en partie compenser le fait que ces élèves, en moyenne issus des milieux ayant un niveau socio-économique plus faible, bénéficient d'un équipement informatique moindre dans le cadre de la famille. Les importantes variations cantonales décelées peuvent provenir également de différences de dotations ou d'intégrations dans l'enseignement dispensé. Cependant, le recours plus fréquent aux infrastructures scolaires n'assure globalement pas automatiquement une meilleure performance moyenne. Ainsi, c'est à Genève que les infrastructures scolaires sont le plus employées alors que ce canton obtient un résultat relativement moyen comparativement aux autres cantons romands.

Les pratiques de lecture ne se différencient pas en fonction la langue parlée par les élèves (élèves francophones ou non francophones) bien que l'intérêt pour la lecture soit plus faible pour les élèves non francophones. L'intérêt pour la lecture est un des éléments les plus liés aux performances de l'élève quel que soit la filière ou le niveau socio-économique. Cet intérêt pour la lecture est cependant favorisé par les caractéristiques de l'élève et la filière fréquentée.

En ce qui concerne les aspects motivationnels et les stratégies utilisées par les élèves, on observe globalement un lien entre le recours à l'ensemble des stratégies proposées et les performances scolaires. De même, une bonne image de soi va de pair avec de meilleurs performances. Par exemple, le sentiment d'efficacité semble être lié à la performance et à la motivation des élèves. On peut avoir un effet d'aller et retour entre la motivation et le sentiment d'efficacité. Plus on est motivé plus on a l'impression d'être efficace ou inversement. Toutefois, ces aspects restent fortement liés aux caractéristiques des élèves : environnement familial, niveau socio-économique notamment. Toutefois le tableau est plus complexe qu'il n'y paraît. On ne se trouve pas dans une situation d'une filiation : caractéristiques de l'élève + motivation + recours à des stratégies efficaces = meilleures performances ce qui nous ferait tomber dans une logique de prédestination où le rôle de l'école ou même de la famille serait très réduit.

Une adaptation constante à la situation

L'analyse des données a montré que nous nous trouvons dans des situations d'interaction entre ces différentes dimensions. On a mis en évidence un certain nombre de « nœuds » où ces interactions apparaissent : cadre familial, filière fréquentée, motivation, intérêt pour la lecture. Dans ce contexte, il nous semble que la question de l'amélioration de nos systèmes scolaires se pose en terme d'une réflexion ciblée qui permet de mettre en évidence des éléments concrets auxquels nous devons être attentifs et sur lesquels on est à même d'apprécier à plus ou moins grande échéance la progression des changements que l'on désire instaurer. Il nous semble également important de conduire des actions différenciées en fonction des publics ou de groupes spécifiques afin d'agir sur les « nœuds » mentionnés ci-dessus.

Pour illustrer le propos, reprenons quelques-uns de ces points.

On ne peut agir directement sur le niveau socio-économique des élèves. Cet élément est souvent présent, mais il est également en interaction avec d'autres dimensions : langue parlée à la maison ou filière fréquentée par exemple. On remarque parfois que certains aspects ne dépendent pas de cet élément ; par exemple l'importance que revêt la discussion des questions scolaires au sein de la famille a un niveau semblable quel que soit le milieu socio-économique de l'élève.

La question de la filière est toujours un problème difficile. On remarque que les filières pré-gymnasiales recrutent bien évidemment une part plus importante d'élèves des niveaux socio-économiques élevés. Mais les analyses ont montré que ces filières elles-mêmes avaient leur propre dynamique. La fréquentation des filières les plus prestigieuses a un effet positif quel que soit le niveau socio-économique des élèves. Deux options certainement complémentaires s'offrent sur les actions à entreprendre vis-à-vis de la question des filières : repenser le contenu d'enseignement et l'organisation des filières les plus faibles et repenser l'organisation ou la répartition entre les filières. Ces réflexions devraient chaque fois être discutées et appréciées en fonction de chaque situation cantonale, de ses contraintes propres et des moyens qu'il est possible de mettre en œuvre.

L'intérêt pour la lecture est lié à une bonne image de soi sur le plan scolaire et à de meilleures performances en lecture. Le niveau social de la famille affecte les motivations de l'élève comme la perception de sa propre efficacité et son goût pour la lecture. D'autre part, nous avons constaté que les pratiques de lecture ne différaient pas entre élèves francophones et élèves non francophones. Ceci signifie, que si l'on souhaite instaurer des mesures visant à encourager l'intérêt et le goût de lire celles-ci devraient être différenciées et cibler encore plus les élèves issus des milieux économiques les plus faibles et inscrits dans les filières moins prestigieuses. Cette action devrait être distinguée selon la langue d'origine. On pourrait faire l'hypothèse par exemple que dans les filières les plus faibles et pour les élèves non francophones l'intérêt plus faible pour la lecture pourrait être lié à une moins bonne maîtrise de la lecture. Par contre en ce qui concerne les pratiques de lecture il n'est pas nécessaire d'avoir une action spécifique pour les élèves non francophones vu que ceux-ci ne se distinguent pas des francophones.

On a déjà souligné que certaines composantes de la motivation, notamment le goût pour la lecture et le sentiment d'efficacité, jouent un rôle dans l'acquisition de compétences en littérature quelles que soient les caractéristiques particulières des élèves et leur orientation scolaire. Cependant, même si l'on désire effectuer un travail sur ces dimensions, on peut faire l'hypothèse que celui-ci devrait être entrepris de façon plus spécifique auprès des élèves qui n'ont pas les caractéristiques personnelles ou l'orientation scolaire les plus favorables. On devrait également se poser la question de savoir si d'autres actions ne seraient pas plus efficaces : travail sur la maîtrise de la lecture, développement de contextes et de conditions d'enseignement plus favorables pour ces groupes d'élèves.

Finalement, au risque de se répéter, rappelons que PISA offre une occasion de porter un regard sur nos systèmes scolaires à la lumière de différentes informations que l'on peut lire à plusieurs niveaux (international, national, régional, cantonal), PISA cependant ne nous dit pas ce qu'il faut faire mais met le doigt sur des « nœuds » où notre action pourrait ou devrait porter.

Bibliographie

Références générales

- Artelt, C. (1999). Lernstrategien und Lernenfolg – Eine handlungsnaher Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 2, 86-96.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster : Waxmann.
- Baumert, J. (1999). *Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence*. German Contribution to PISA Consortium.
- Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bell, N., & Perret-Clermont, A. N. (1984). Répercussions psychosociologiques de l'échec et de la sélection scolaire. *Cahiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel*, 22.
- Bell, N., Perret-Clermont, A.-N., & Baker, N. (1989). La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez des élèves en fin de scolarité obligatoire. *Revue Suisse de Psychologie*, 48, 190-198.
- Benzécri J.-P. (1973) L'analyse des données. Tome 1 : La taxinomie. Tome 2 : L'analyse des correspondances. Paris : Dunod.
- Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 6, 445-457.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction, in J. Karabel (Ed.). *Power and Ideology in Education*. New York : Oxford University Press, 487-511.
- Broi, A.M. et al. (2003). *Les compétences en littératie. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model : A 25-Year Retrospective View. *Educational Researcher*, 1989, 18, 1, 26-31.
- Claus, D.B. (1981). *Toward the Soul : An Enquiry into the Meaning of Psyche before Plato*. London : Academic Press.
- Clémence, A., Deschamps, J.-C., & Roux, P. (1986). La perception de l'entrée en apprentissage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, 311-330.
- Coleman, J. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the generation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Corno, L. (1989). Self-Regulated Learning : A Volitional Analysis. In : B.J. Zimmermann & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (p.11-141). New York : Springer-Verlag.
- Deaux, K., & Emswiller, T. (1974). Explanations of Successful Performance on Sex-Linked Tasks : What is Skill for the Male is Luck for the Female. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 80-85.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.

- Deschamps, J.C., & Clémence, A. (1990). *L'explication quotidienne*. Cousset/Fribourg (Suisse) : DelVal.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubois, N (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Duncan, O.D. (1961). A socioeconomic index for all occupations, in A.J. Reiss (Ed.) *Occupations and Social Structure*. Glencoe Ill. : Free Press, 109-138.
- Eichler, V.L. (1980). Locus of Control and Occupational Structure. *Psychological Reports*, 46, 957-958.
- Elley, W. (1994). Voluntary Reading Activities, in W. Elley (Ed.) *The IEA Study of Reading Literacy : Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Exeter : Pergamon Press, 65-87.
- Fayol, M, et Monteil, J.C. (1994). Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
- Findley, M.J., & Cooper, H.M. (1983). Locus of Control and Academic Achievement. A Literature Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Flammer, A. (1992). Secondary Control in an Individual-Centered and in a Group-Centered Culture. In W. Meeus, M. de Goede, W. Kox & H. Hurrelmann (Eds.), *Adolescence, careers and cultures*. Berlin : Walter de Gruyter.
- Flammer, A. (1994). Developmental Analysis of Control Beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York : Cambridge University Press.
- Flammer, A., Grob, A., & Lüthi, R. (1989). Swiss Adolescents' Attribution of Control. In J.P. Forgas & J.M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology : An international perspective*. North Holland : Elsevier Science Publishers.
- Ganzeboom, H.B., Graaf, P.M. & Treiman, D.J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Guida, F.V., Ludlow, L.H. & Wilson, M. (1985). The Mediating Effects of Time-On-Task on the Academic Anxiety/Achievement Interaction : a Structural Model. *Journal of Research and Development in Education*. 19, 21-26.
- Hagan, J., MacMillan, R. & Wheaton, B. (1996). New kid in town : social capital and the life course effects of family migration on children. *American Sociological Review*. 61, 368-365.
- Harvey-Beavis, A. (2002). Student and school questionnaire development, in A. Ray & M. Wu (Eds.) *PISA 2000 Technical Report*. Paris : OECD, chap.3, 33-38.
- Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale de Liège*, 7-8, 221-240.
- Kaiser, C.A., Perret-Clermont, A.N., & Perret, J.F. (2000). Do I choose ? Attribution and Control in Students of a Technical School. In : W. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of Human Behaviour, Mental Processes, and Consciousness*. Mahwah, New Jersey and London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirsch, I. and al. (2002). *Reading for Change. Performances and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris : OCDE.
- Lee, V.E. & Byrk, A.S. (1989). A multilevel model of social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62, 172-192.
- Moreau, J., Doudin, P.-A., Cazes, P. (2000). *L'analyse des correspondances et les techniques connexes*. Berlin : Springer-Verlag.

- Mueller, C.W. & Parcel, T.L. (1981). Measures of socio-economic status : Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52, 13-30.
- OCDE (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social, Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- Pérez, J.A., & Mugny, G. (1993). *Influences sociales. Le théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé.
- Pintrich, P.R. (1990). Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. In : W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p.826-857). New York : MacMillan Publishing Co.
- Pintrich, P.R., & Garcia, T. (1992). *An Integrated Model of Motivation and Self-Regulated Learning*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco (CA).
- Purves, A.C. & Elley, W. 1994. The Role of the Home and Student Differences in Reading Performance, in W.Elley (Ed.) *The IEA Study of Reading Literacy : Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Exeter : Pergamon Press, 89-121.
- Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In : J.-L. Beauvois, R.V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales (Vol. 3)*, (pp.167-193). Cousset/Fribourg (Switzerland) : DelVal.
- Robitaille, D.F. & Garden, R.A. (Eds.). 1989. *The IEA Study of Mathematics II : Contexts and Outcomes of School Mathematics*. Oxford : Pergamon Press.
- Rowe, K. 1991. The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement : an application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 1, 19-35.
- Sammons, P. (1995). Gender, Ethnic and Socioeconomic Differences in Attainment and Progress. A Longitudinal Analysis of Student Achievement over Nine Years. *British Educational Research Journal*, 1991, 61, 1, 19-35.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford/New York : Pergamon Press.
- Siniscalco, M.T. & Ross, K.N. (1997). The establishment of an international reading resources scale : An exploratory study using modern item response theory. Paris : UNESCO.
- Slavin, R.E. (1994). Quality, appropriateness, incentive and time : a model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 21, 2, 141-158.
- Smith, M.H., Beaulieu, L.J. & Israel, G.D. (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. *Journal of Research in Rural Education*, 8, 1, 75-87.
- Smith, M.H., Beaulieu, L.J. & Seraphine, A. (1995). Social capital, place of residence and college attendance. *Rural Sociology*, 60, 3, 363-380.
- Steinberg, L. (1996). Ethnicity and adolescent achievement. *American Educator*, 20, 2, 28-35, 44-48.
- Sui-Chi, E.H. & Willms, J.D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eight Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, April, 126-141.
- Taylor, D.M., & Jaggi, V. (1974). Ethnocentrism and causal attribution in a South Indian context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 162-171.
- Teachman, J.D., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and Family*, 58, 773-783.
- Teachmann, J.D., Paasch, K. & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75, 4, 43-59.

- Travers, K.J. & Westbury, I. (Eds.) (1989). *The IEA Study of Mathematics I : Analysis of Mathematics Curricula*. Oxford : Pergamon Press.
- Travis, R. & Vandana, K. (1995). The birth order factor. Ordinal position, social strata, and educational achievement. *Journal of Social Psychology*, 134, 4, 499-507.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Canada) et Bruxelles : Editions du Renouveau Pédagogique et De Boeck.
- Wagemaker, H. et al. (1996). *Are girls better readers ? Gender differences in reading literacy in 32 countries*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application Within an Attributional Framework. In : R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education : Student Motivation (vol.1)* (p. 15-38). Toronto : Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation*. Newbury Park (CA) : Sage.
- Willms, J.D. (1992). *Monitoring school performance : A non-technical guide for educational administrators*. Lewes : Falmer Press.
- Willms, J.D. (1997). Families, schools and the workplace, in Statistics Canada (Ed.). *Literacy skills for the knowledge of society. Further results from the International Adult Literacy Study*. Paris/Ottawa : OCDE/Statistics Canada.
- Willms, J.D. (1999). Quality and inequality in children's literacy : The effects of families, schools and communities, in D.Keating & C.Hertzman (Eds). *Developmental health and the wealth of nations : social, biological and educational dynamics*. New York : Guilford.
- Zagar, D., Fayol, M., & Devidal, M. (1991). Une stratégie de prise d'information particulière à la lecture de problèmes ? *Psychologie Française*, 36, 143-149.
- Zimmerman, B.J. (1999). Commentary : toward a cyclically interactive view of Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation : A Social Cognitive Perspective. In : M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. London/San Diego (CA) : Academic Press.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self Motivation for Academic Attainment : The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29, 3, 663-676.

Références autour des résultats de PISA 2000

- Nidegger, Ch. (coord.) (2001). *Compétences des jeunes romands : Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.
- OCDE (2003). *Reading for Change - Performance and engagement across countries*. Paris : OCDE.
- OFS/CDIP (2002). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Série monitoring de l'éducation en Suisse. Neuchâtel : OFS/CDIP.
- OFS/CDIP (2002). *Bern, St-Gallen, Zürich, Für das Leben gerüstet ? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kantonalen Bericht der Erhebung PISA 2000*, Erich Ramseier et al. Série monitoring de l'éducation en Suisse. Neuchâtel : OFS/CDIP.

OFS/CDIP (2003). *Lehrplan und Leistungen -Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*, Urs Moser et Simone Berweger, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz , Neuchâtel : OFS/CDIP.

OFS/CDIP (2003). *Les compétences en littérature - Rapport thématique de l'enquête PISA 2000*, Anne-Marie Broi, Jean Moreau, Anne Soussi, Martine Wirthner, Série monitoring de l'éducation en Suisse. Neuchâtel : OFS/CDIP.

OFS/CDIP (2003). *Die besten Ausbildungssysteme -Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*, Sabina Larcher, Jürgen Oelkers, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz , Neuchâtel : OFS/CDIP.

OFS/CDIP (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung -Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*, Maja Coradi Vellacott, Judith Hollenweger, Michel Nicolet, Stefan Wolter, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz , Neuchâtel : OFS/CDIP.

OFS/CDIP (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit -Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*, Thomas Meyer, Barbara E. Stalder, Monika Matter, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz , Neuchâtel : OFS/CDIP.

Annexes

Descriptions des niveaux de compétences

Les différents niveaux de compétence en compréhension de lecture

Niveau 1 (de 335 à 407)

Les élèves de ce niveau sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.

Niveau 2 (de 408 à 480)

Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires, faire des inférences de bas niveau dans des textes variés, dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles.

Niveau 3 (de 481 à 552)

Les élèves de ce niveau peuvent réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 4 (de 553 à 626)

Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

Niveau 5 (plus de 626)

Les élèves du niveau le plus élevé sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

En outre, un *Niveau 0* a été créé car dans la plupart des pays, on trouvait des scores relativement bas, c'est-à-dire inférieurs à 334.75. Il ne s'agit pas d'élèves sans capacités en compréhension de l'écrit, mais d'élèves avec un niveau très insuffisant ne leur permettant pas de traiter correctement l'information écrite.

Tableaux complémentaires

Tableau 1. Combien de livres y a-t-il chez vous ? (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|-------------|------|------|------|------|------|------|
| 0 – 100 | 50.2 | 48.9 | 53.2 | 50.4 | 47.2 | 46.2 |
| 101 et plus | 49.8 | 51.1 | 46.8 | 49.6 | 52.8 | 53.8 |

Tableau 2. Sentiments envers l'école (en %)

| | Statut socio-économique | | | Filière | | Origine de l'élève | | |
|--|-------------------------|-------|--------|----------------|--------------------|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| | élevé | moyen | faible | pré-gymnasiale | non pré-gymnasiale | élève et parents nés en Suisse | seul élève né en Suisse | élève et parents nés à l'étranger |
| Je n'ai pas envie d'aller à l'école (Q31g) | | | | | | | | |
| oui ⁴¹ | 49.4 | 46.9 | 40.2 | 48.6 | 47 | 48.7 | 51.2 | 35.2 |
| Je m'ennuie souvent à l'école (Q31h) | | | | | | | | |
| oui | 48.0 | 45.2 | 42.0 | 49.1 | 43.6 | 44.7 | 51.7 | 39.3 |

Tableau 3. Au cours des deux dernières semaines de classe, combien de fois... (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|--|------|------|------|------|------|------|
| ...avez-vous manqué l'école ? (Q29a) | | | | | | |
| jamais | 71.9 | 63.7 | 67.7 | 61.6 | 50.0 | 67.9 |
| trois fois ou plus | 7.1 | 9.5 | 9.8 | 11.5 | 18.3 | 11.2 |
| ...avez-vous « séché » des cours ? (Q29b) | | | | | | |
| jamais | 91.3 | 84.7 | 88.9 | 86.9 | 77.1 | 87.7 |
| trois fois ou plus | 3.3 | 3.3 | 4.0 | 4.7 | 8.4 | 4.0 |
| ...êtes-vous arrivé en retard à l'école ? (Q29c) | | | | | | |
| jamais | 74.0 | 56.1 | 75.2 | 55.9 | 46.1 | 64.4 |
| trois fois ou plus | 7.7 | 14.0 | 5.6 | 15.2 | 20.1 | 11.4 |

⁴¹ Regroupe les réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord ».

Tableau 4. Usage de la bibliothèque selon l'origine des élèves (en %)

| | Elève et parents nés en Suisse | Seul l'élève né en Suisse | Elève et parents nés à l'étranger |
|---|-----------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| Fréquentez-vous la bibliothèque scolaire ? (Q39a) | | | |
| jamais ou presque jamais | 45.9 | 38.6 | 33.2 |
| Empruntez-vous des livres ? (Q38) | | | |
| jamais ou presque jamais | 31.4 | 26.4 | 23.1 |

Tableau 5. Les élèves ne lisent jamais de... (en %)

| | Filles | Garçons |
|-----------------------------|--------|---------|
| Revue (Q36a) | 14.6 | 18.9 |
| Bédés (Q36b) | 42.3 | 29.9 |
| Fictions (Q36c) | 42.8 | 65.3 |
| Documentaires (Q36d) | 59.3 | 58.1 |
| Courriel / pages web (Q36e) | 56.6 | 42.0 |
| Journaux (Q36f) | 21.8 | 17.4 |

Tableau 6. Relations élèves et professeurs de l'école (en %)

| | FR | VD | VS | NE | GE | JU |
|---|------|------|------|------|------|------|
| Les élèves s'entendent bien avec les professeurs (Q30a) | | | | | | |
| oui ⁴² | 69.7 | 63.7 | 68.5 | 60.7 | 52.2 | 51.3 |
| Les professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves (Q30b) | | | | | | |
| oui | 70.4 | 65.4 | 70.5 | 65.7 | 61.3 | 58.9 |
| Mes professeurs sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire (Q30c) | | | | | | |
| oui | 67.5 | 62.3 | 64.9 | 61.2 | 60.1 | 56.3 |
| Si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront (Q30d) | | | | | | |
| oui | 83.2 | 81.2 | 82.7 | 72.5 | 72.1 | 70.8 |
| Mes professeurs me traitent avec justice (Q30e) | | | | | | |
| oui | 70.9 | 63.0 | 64.8 | 62.3 | 56.0 | 58.1 |

⁴² Regroupe les réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord ».

Tableau 7. En moyenne, à peu près combien de temps par semaine consacrez-vous à faire vos devoirs et à étudier pour les cours suivants ? (en %)

| | Filières prégyrnasiales | Filières non prégyrnasiales |
|----------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Français (Q33a) | | |
| pas de temps du tout | 7.6 | 7.2 |
| Mathématiques (Q33b) | | |
| pas de temps du tout | 6.8 | 9.7 |
| Sciences (Q33c) | | |
| pas de temps du tout | 22.1 | 35.3 |

Tableau 8. Les attitudes des élèves envers les devoirs (en %)

| | Francophone | Non francophone | Tous nés en Suisse | Elève né en Suisse | Tous nés à l'étranger |
|--|-------------|-----------------|--------------------|--------------------|-----------------------|
| Je termine mes devoirs à temps (Q32a) | | | | | |
| jamais | 4.8 | 5.5 | 4.5 | 6.1 | 4.7 |
| Je fais mes devoirs en regardant la télévision (Q32b) | | | | | |
| jamais | 52.0 | 42.5 | 53.2 | 48.7 | 39.7 |
| Je termine mes devoirs pendant les heures de cours (Q32d) | | | | | |
| jamais | 24.6 | 26.8 | 26.3 | 22.2 | 28.7 |
| Mes professeurs font des remarques utiles sur mes devoirs (Q32e) | | | | | |
| jamais | 42.8 | 34.4 | 42.1 | 44.1 | 32.0 |
| On me donne des devoirs intéressants à faire (Q32f) | | | | | |
| jamais | 35.1 | 33.4 | 33.1 | 40.1 | 31.3 |

Tableau 9. Les attitudes des élèves envers les devoirs (en %)

| | Genre | | Statut socio-économique | | |
|--|--------|---------|-------------------------|-------|--------|
| | Filles | Garçons | élevé | moyen | faible |
| Je termine mes devoirs à temps (Q32a) | | | | | |
| jamais | 3.0 | 7.3 | 4.9 | 4.7 | 4.6 |
| Je fais mes devoirs en regardant la télévision (Q32b) | | | | | |
| jamais | 45.4 | 54.2 | 57.5 | 45.2 | 46.5 |
| Je termine mes devoirs pendant les heures de cours (Q32d) | | | | | |
| jamais | 27.0 | 23.7 | 24.4 | 25.5 | 28.9 |
| Mes professeurs font des remarques utiles sur mes devoirs (Q32e) | | | | | |
| jamais | 44.9 | 37.4 | 45.5 | 39.0 | 34.9 |
| On me donne des devoirs intéressants à faire (Q32f) | | | | | |
| jamais | 29.8 | 40.5 | 34.7 | 35.3 | 30.0 |

Questionnaire aux élèves

Dans ce cahier, vous trouverez des questions portant sur :

- vous et votre famille;
- votre vie à l'école;
- vos projets pour l'avenir.

Veillez lire attentivement chaque question et y répondre d'une manière aussi précise que possible. Dans le test, vous deviez généralement entourer votre réponse. Dans le présent questionnaire, vous aurez le plus souvent à répondre en cochant les cases appropriées. Pour un petit nombre de questions, vous aurez à rédiger une courte réponse.

Si vous vous trompez de case, barrez la case erronée et cochez celle que vous voulez sélectionner. Si vous faites une erreur en rédigeant une réponse, contentez-vous de la barrer et de réécrire la réponse correcte à côté.

Dans ce questionnaire, il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Répondez en indiquant ce qui est vrai pour vous.

Vous pouvez demander de l'aide si vous ne comprenez pas quelque chose ou si vous n'êtes pas sûr(e) de la façon de répondre à une question.

Vos réponses resteront strictement confidentielles.

Merci de votre collaboration.

Q 1 Quelle est votre date de naissance ?

(Veuillez indiquer le jour, le mois et l'année de votre naissance).

_____ 198 _____
Jour Mois Année

Q 2 Quel degré fréquentez-vous ?

7^{ème} 8^{ème} 9^{ème} 10^{ème} 11^{ème} 12^{ème}

Q 3 Êtes-vous une fille ou un garçon ?

Fille ₁ Garçon ₂

Q 4 D'habitude, qui vit avec vous à la maison ?

(Cochez une case par ligne).

| | Oui | Non |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Votre mère | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) Une autre femme tenant le rôle de mère (Ex. : mère adoptive, belle-mère) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) Votre père | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| d) Un autre homme tenant le rôle de père (Ex. : père adoptif, beau-père) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| e) Un ou des frère(s) (y compris demi-frères ou frères adoptifs). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| f) Une ou des sœur(s) (y compris demi-sœurs ou sœurs adoptives) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| g) Un ou des grand(s)-parent(s) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| h) Autres | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

Q 5 Combien de frères et de sœurs avez-vous ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne. Le cas échéant, n'oubliez pas de cocher la case « aucun(e) »).

| | Aucun(e) | Un(e) | Deux | Trois | Quatre ou plus |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Plus âgés que vous ? | <input type="checkbox"/> |
| b) Plus jeunes que vous ? | <input type="checkbox"/> |
| c) Du même âge ? | <input type="checkbox"/> |

Certaines des questions suivantes concernent votre mère ou votre père (ou la/les personne(s) qui vous tien(nen)t lieu de mère ou de père : par exemple des tuteurs, des beaux-parents, des parents adoptifs, etc.).

Si vous partagez votre temps entre deux familles différentes, veuillez répondre aux questions suivantes pour les personnes avec lesquelles vous passez le plus de temps.

Q 6 Quelle activité exerce actuellement votre mère ?

(Ne cochez qu'une seule case).

- Travail à temps plein. ₁
- Travail à temps partiel. ₂
- Ne travaille pas mais cherche un emploi. ₃
- Autres (Ex. : ménagère, retraitée) ₄

Q 7 Quelle activité exerce actuellement votre père ?

(Ne cochez qu'une seule case).

Travail à temps plein. ₁

Travail à temps partiel. ₂

Ne travaille pas mais cherche un emploi. ₃

Autres (Ex. : tâches ménagères, retraité). ₄

Q 8 Quel est l'emploi principal de votre mère ? (Ex. : enseignante, infirmière, vendeuse)

Si elle ne travaille pas actuellement, veuillez indiquer son dernier emploi principal.

Écrivez le nom du métier : _____

Q 9 Que fait votre mère dans le cadre de son emploi principal ? (Ex. : elle donne des cours à des élèves, soigne des patients, est caissière dans un magasin)

Si elle ne travaille pas actuellement, veuillez décrire son dernier emploi principal.

En une phrase, indiquez en quoi consiste ou consistait son métier.

Q 10 Quel est l'emploi principal de votre père ? (Ex. : enseignant, menuisier, vendeur)

S'il ne travaille pas actuellement, veuillez indiquer son dernier emploi principal.

Écrivez le nom du métier : _____

**Q 11 Que fait votre père dans le cadre de son emploi principal ?
(Ex. : il donne des cours à des élèves, fabrique des meubles,
vend des voitures)**

S'il ne travaille pas actuellement, veuillez décrire son dernier emploi principal.

En une phrase, indiquez en quoi consiste ou consistait son métier.

Q 12 Votre mère a-t-elle terminé avec succès une école du niveau de la Maturité?

(Ne cochez qu'une seule case).

Non, elle n'a pas été à l'école 1

Non, elle a terminé l'école primaire (4-6 ans de scolarité) 2

Non, elle a terminé la scolarité obligatoire (7-9 ans de scolarité) 3

Non, elle a terminé un apprentissage, une école professionnelle, ou une école de culture générale de niveau diplôme 4

Oui, il a terminé avec succès une école du niveau de la Maturité (gymnase, collège, école normale) 5

Q 13 Votre père a-t-il terminé une école du niveau de la Maturité?

(Ne cochez qu'une seule case).

Non, il n'a pas été à l'école 1

Non, il a terminé l'école primaire (4-6 ans de scolarité)..... 2

Non, il a terminé la scolarité obligatoire (7-9 ans de scolarité)..... 3

Non, il a terminé un apprentissage, une école professionnelle, ou une école de culture générale de niveau diplôme 4

Oui, il a terminé avec succès une école du niveau de la Maturité (gymnase, collège, école normale) 5

Q 14 Votre mère a-t-elle terminé une formation supérieure (université, école polytechnique, école professionnelle supérieure) ?

(Ne cochez qu'une seule case).

| | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Oui | Non |
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

Q 15 Votre père a-t-il terminé une formation supérieure (université, école polytechnique, école professionnelle supérieure) ?

(Ne cochez qu'une seule case).

| | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Oui | Non |
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

Q 16a Dans quel(s) pays vos parents et vous-même êtes-vous nés?

(Cochez une seule case par colonne).

| | vous | votre mère | votre père |
|--|--|--|--|
| a) Suisse | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₁ |
| b) Allemagne ou Autriche | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) France ou Belgique | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| d) Italie | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Espagne | <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| f) Portugal | <input type="checkbox"/> ₆ | <input type="checkbox"/> ₆ | <input type="checkbox"/> ₆ |
| g) Ex-Yougoslavie (Bosnie-Herzégovine, Croatie, Macédoine, Monténégro, Serbie, Slovénie) | <input type="checkbox"/> ₇ | <input type="checkbox"/> ₇ | <input type="checkbox"/> ₇ |
| h) Albanie ou Kosovo | <input type="checkbox"/> ₈ | <input type="checkbox"/> ₈ | <input type="checkbox"/> ₈ |
| i) Turquie | <input type="checkbox"/> ₉ | <input type="checkbox"/> ₉ | <input type="checkbox"/> ₉ |
| j) autre pays | <input type="checkbox"/> ₁₀ | <input type="checkbox"/> ₁₀ | <input type="checkbox"/> ₁₀ |

Q 16b Depuis combien d'années vivez-vous en Suisse ?

_____ années

Q 17 Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?

(Ne cochez qu'une seule case).

- | | | |
|--|--------------------------|----|
| a) suisse allemand | <input type="checkbox"/> | 1 |
| b) allemand | <input type="checkbox"/> | 2 |
| c) français | <input type="checkbox"/> | 3 |
| d) italien | <input type="checkbox"/> | 4 |
| e) dialecte tessinois, dialecte régional italien | <input type="checkbox"/> | 4 |
| f) romanche | <input type="checkbox"/> | 5 |
| g) espagnol | <input type="checkbox"/> | 6 |
| h) portugais | <input type="checkbox"/> | 7 |
| i) langues slaves du sud (bosniaque, croate, macédonien, serbe, slovène) | <input type="checkbox"/> | 8 |
| j) albanais | <input type="checkbox"/> | 9 |
| k) turc | <input type="checkbox"/> | 10 |
| l) anglais | <input type="checkbox"/> | 11 |
| m) autre langue | <input type="checkbox"/> | 12 |

Q 18 Au cours de l'année écoulée, combien de fois êtes-vous sorti(e) pour ...

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Jamais ou presque jamais | 1 ou 2 fois | 3 ou 4 fois | Plus de 4 fois |
|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) aller au cinéma ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) visiter un musée ou une galerie d'art ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) assister à un concert de musique populaire ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) assister à un opéra, un ballet ou un concert de musique classique ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) aller voir une pièce de théâtre ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) assister à un événement sportif ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

Q 19 En général, à quelle fréquence vos parents ...

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Jamais ou presque jamais | Quelques fois par an | Environ une fois par mois | Plusieurs fois par mois | Plusieurs fois par semaine |
|---|--------------------------------|----------------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| a) discutent-ils de l'actualité politique ou sociale avec vous ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| b) discutent-ils de livres, de films ou d'émissions télévisées avec vous ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| c) écoutent-ils de la musique classique avec vous ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| d) discutent-ils de vos résultats scolaires avec vous ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| e) prennent-ils le repas principal (midi ou soir) avec vous autour d'une table ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| f) consacrent-ils du temps à parler avec vous ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

Q 20 À quelle fréquence les personnes suivantes vous aident-elles pour vos devoirs à domicile (inclure la préparation des épreuves, la révision et l'étude des matières, etc.) ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Jamais ou presque jamais | Quelques fois par an | Environ une fois par mois | Plusieurs fois par mois | Plusieurs fois par semaine |
|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| a) Votre mère | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| b) Votre père | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| c) Vos frères et sœurs | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| d) Vos grand-parents | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| e) D'autres connaissances | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| f) Des amis de vos parents | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

Q 21 À la maison, disposez-vous :

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Oui | Non |
|---|----------------------------|----------------------------|
| a) d'un lave-vaisselle ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| b) d'une chambre pour vous seul(e) ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| c) de logiciels éducatifs ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| d) d'une connexion à Internet ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| e) d'un ou de plusieurs dictionnaire(s) ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| f) d'un endroit calme pour étudier ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| g) d'un bureau pour étudier ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| h) des manuels ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| i) de littérature classique (Ex. : Victor Hugo) ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| j) de recueils de poésie ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| k) d'œuvres d'art (Ex. : tableaux) ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |

Q 22 Votre famille dispose-t-elle à la maison des choses suivantes, et si oui, de combien ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Aucun(e) | Un(e) | Deux | Trois ou plus |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Téléphone portable (natel)..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Télévision..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Calculatrice..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Ordinateur..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Instrument de musique (Ex. : piano, violon)..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Automobile..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Salle de bain..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q 23 Au cours des trois dernières années, avez-vous suivi dans votre école des cours spéciaux pour améliorer vos résultats ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Non, jamais | Oui, parfois | Oui, régulièrement |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Cours d'enrichissement ou autres cours complémentaires. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| b) Cours d'appui ou de soutien en français. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| c) Cours d'appui ou de soutien en d'autres matières. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| d) Formation pour améliorer vos méthodes de travail. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| e) Soutien psychopédagogique | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |

Q 24 Au cours des trois dernières années, avez-vous suivi en dehors de votre école des cours spéciaux pour améliorer vos résultats ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Non, jamais | Oui, parfois | Oui, régulièrement |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) | | | |
| b) | | | |
| c) Cours d'enrichissement ou cours complémentaires. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| d) Cours d'appui ou de soutien en français. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| e) Cours d'appui ou de soutien en d'autres matières. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| f) Formation pour améliorer vos méthodes de travail. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| g) Leçons particulières privées. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |

Q 25 Quel programme d'études suivez-vous ?

(Ne cochez qu'une seule case).

- a) Scolarité obligatoire (Cycle d'orientation, école secondaire) ₁
- b)
- c)
- d)
- e)
- f) 10^{ème} année scolaire, pré-apprentissage, cours préparatoire à une école d'arts ou équivalent (1 an) ₆
- g) Etudes préparant à la Maturité gymnasiale et à la Maturité professionnelle ₇
- h) Formation professionnelle durant 3 ou 4 ans, Ecole de degré diplôme en 3 ans ₈
- i) Formation professionnelle durant 1 ou 2 ans, Ecole de degré diplôme en 2 ans ₉

Q 26 À quelle fréquence les situations suivantes se produisent-elles durant vos cours de français ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Jamais | Parfois | À la plupart des cours | À chaque cours |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail mal fait..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Le professeur donne aux élèves l'occasion d'exprimer leurs opinions..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Le professeur aide les élèves dans leur travail.. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| i) Le professeur s'investit beaucoup pour aider les élèves..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| j) Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| k) Le professeur contrôle les devoirs des élèves.... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| l) Les élèves ne peuvent pas bien travailler..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| m) Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| n) Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début des cours..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| o) Les élèves ont beaucoup à étudier..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| p) Il y a du bruit et de l'agitation..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| q) Au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q 27 Pendant la dernière semaine de classe complète, combien d'heures de cours avez-vous eu pour les matières suivantes ?

(Veuillez inscrire le nombre de périodes de cours).

| | Nombre total | Ce nombre est-il à peu près le même <u>tout au long</u> de l'année scolaire? | | Je n'ai pas ce cours |
|--|--------------|--|------------------------------|--------------------------|
| a) Français. | _____ | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Mathématiques. | _____ | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Sciences (biologie ci) physique, chimie) | _____ | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Q 28 En moyenne, combien d'élèves y a-t-il dans votre classe...

(Veuillez inscrire le nombre moyen d'élèves de chaque classe).

| | Nombre moyen | Je n'ai pas ce cours |
|---|--------------|--------------------------|
| a) de français ? | _____ | <input type="checkbox"/> |
| b) de mathématiques ? | _____ | <input type="checkbox"/> |
| c) de sciences (biologie, physique, chimie) ? | _____ | <input type="checkbox"/> |

Q 29 Au cours des deux dernières semaines de classe, combien de fois...

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Jamais | 1 ou 2 fois | 3 ou 4 fois | 5 fois ou plus |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) avez-vous manqué l'école ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) avez-vous « séché » des cours ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) êtes-vous arrivé en retard à l'école ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Q 30 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes à propos des professeurs de votre école ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Les élèves s'entendent bien avec les professeurs. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Les professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Mes professeurs sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Mes professeurs me traitent avec justice..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q 31 Mon école est un endroit où...

(Cochez une case par ligne).

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) je me sens comme un étranger (ou hors du coup)..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) je me fais facilement des amis..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) je me sens chez moi..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) je me sens souvent mal à l'aise, je ne me sens pas à ma place..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) les autres élèves ont l'air de m'apprécier..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) je me sens seul..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) je n'ai pas envie d'aller..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) je m'ennuie souvent..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q 32 Indiquez à quelle fréquence les faits suivants s'appliquent dans votre cas.

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Jamais | Parfois | Le plus souvent | Toujours |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Je termine mes devoirs à temps. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) Je fais mes devoirs en regardant la télévision. .. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Mes professeurs donnent des notes pour mes devoirs. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) Je termine mes devoirs pendant les heures de cours. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Mes professeurs font des remarques utiles sur mes devoirs. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) On me donne des devoirs intéressants à faire. .. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) Mes devoirs entrent en ligne de compte pour noter mes acquis dans la matière. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q 33 En moyenne, à peu près combien de temps par semaine consacrez-vous à faire vos devoirs et à étudier pour les cours suivants ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

Veillez inclure le temps consacré aux devoirs et à l'étude pendant le week-end.

| | Pas de temps du tout | Moins d'une heure | Entre 1 et 3 heures | 3 heures ou plus | Je n'ai pas ce cours |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Français. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₀ |
| b) Mathématiques. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₀ |
| c) Sciences (biologie, physique, chimie). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₀ |

Q 34 Combien de temps par jour lisez-vous habituellement pour votre plaisir ?

(Ne cochez qu'une seule case).

- Je ne lis pas pour mon plaisir..... ₁
- Moins d'une demi-heure par jour..... ₂
- Entre une demi-heure et une heure par jour..... ₃
- 1 à 2 heures par jour..... ₄
- Plus de deux heures par jour..... ₅

Q 35 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes à propos de la lecture ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

- | | Pas du tout
d'accord | Pas
d'accord | D'accord | Tout à fait
d'accord |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Je ne lis que si j'y suis obligé(e). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) La lecture est un de mes loisirs favoris. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) J'aime parler de livres avec d'autres personnes. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| d) J'éprouve des difficultés à finir les livres. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| e) Je suis content(e) quand je reçois un livre en cadeau. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| f) Pour moi, la lecture est une perte de temps. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| g) J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| h) Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| i) Je ne peux pas rester assis(e) tranquillement à lire plus de quelques minutes. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q 36 À quelle fréquence lisez-vous les types de textes suivants parce que vous en avez envie ?

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Jamais ou presque jamais | Quelques fois par an | Environ une fois par mois | Plusieurs fois par mois | Plusieurs fois par semaine |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Des revues ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| b) Des bandes dessinées ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| c) Des livres de fiction (romans, nouvelles, récits) ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| d) Des ouvrages documentaires ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| e) Du courrier électronique ou des pages Web ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| f) Des journaux ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |

Q 37 Combien de livres y a-t-il chez vous ?

On compte environ 40 livres par mètre d'étagère. Ne tenez pas compte des revues.

(Ne cochez qu'une seule case).

| | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| Aucun..... | <input type="checkbox"/> ₁ |
| De 1 à 10 livres..... | <input type="checkbox"/> ₂ |
| De 11 à 50 livres..... | <input type="checkbox"/> ₃ |
| De 51 à 100 livres..... | <input type="checkbox"/> ₄ |
| De 101 à 250 livres..... | <input type="checkbox"/> ₅ |
| De 251 à 500 livres..... | <input type="checkbox"/> ₆ |
| Plus de 500 livres..... | <input type="checkbox"/> ₇ |

Q 38 À quelle fréquence empruntez-vous des livres à une bibliothèque publique ou à la bibliothèque de l'école pour votre plaisir ?

(Ne cochez qu'une seule case).

| | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Jamais ou presque jamais..... | <input type="checkbox"/> ₁ |
| Quelques fois par an..... | <input type="checkbox"/> ₂ |
| À peu près une fois par mois..... | <input type="checkbox"/> ₃ |
| Plusieurs fois par mois..... | <input type="checkbox"/> ₄ |

Q 39 Dans l'établissement scolaire que vous fréquentez, à quelle fréquence utilisez-vous ...

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Jamais ou presque jamais | Quelques fois par an | ± une fois par mois | Plusieurs fois par mois | Plusieurs fois par semaine |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) la bibliothèque de l'établissement ?..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| b) des ordinateurs ?..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| c) des calculatrices ?..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| d) Internet ?..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| e) le laboratoire de biologie, physique ou chimie (au total) ?..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |

Q 40 Quel type de métier espérez-vous faire quand vous aurez environ 30 ans ?

Écrivez le nom de ce métier : _____

Q 41 Dans votre dernier bulletin scolaire, quelle note avez-vous eu pour chacun des cours suivants :

(Ne cochez qu'une seule case par ligne).

| | Note | Je n'ai pas ce cours |
|---|-------|--------------------------|
| a) Français | _____ | <input type="checkbox"/> |
| b) Mathématiques | _____ | <input type="checkbox"/> |
| c) Biologie | _____ | <input type="checkbox"/> |
| d) Physique. | _____ | <input type="checkbox"/> |
| e) Chimie. | _____ | <input type="checkbox"/> |
| f) Sciences (si les branches sont regroupées) | _____ | <input type="checkbox"/> |

Q 42. Quelle formation ou quelle activité ferez-vous probablement l'année prochaine ?

Une 8^{ème} ou une 9^{ème} année d'école ₁

Une année d'école complémentaire en Suisse romande
(p.ex. une 10^{ème} année d'école, classe de perfectionnement,
semestre de motivation....) ₂

Une année d'école complémentaire dans une autre région linguistique ₃

Une année de stage(s) (par ex. au-pair)..... ₄

Apprentissage (*indiquer la profession et l'entreprise*) ₅

Profession: _____

Entreprise: _____

Formation professionnelle élémentaire (*indiquer la profession*) ₆

Profession: _____

Préapprentissage..... ₇

.....

Ecole supérieure de commerce ou école des transports ₉

Ecole de degré diplôme ₁₀

Gymnase, Lycée, Collège ₁₁

Autre formation (*indiquer le type de formation*) ₁₂

Formation: _____

Travail rémunéré (*indiquer lequel*) ₁₃

Travail: _____

Autre chose (*indiquer quoi*) ₁₄

Je ne sais pas encore ₁₅

Q 43. Etes-vous déjà sûr de pouvoir faire cette formation ou cette activité?

Oui ₁

Non ₂

Non, j'attends encore une réponse ₃

Q 44. Un examen d'entrée est-il exigé pour cette formation ou cette activité envisagée pour l'année prochaine?

Non, il n'y a pas d'examen ₁

Oui, l'examen a déjà été réussi ₂

Oui, je dois encore passer l'examen ₃

Oui, l'examen a déjà été passé, mais le résultat n'est pas encore connu ₄

Q 45. La formation ou l'activité que vous ferez probablement l'année prochaine correspond-elle à votre souhait?

Oui (passer directement à la question 46) ₁

Non, j'aimerais mieux faire autre chose, ₂

c'est-à-dire:

Une 8^{ème} ou une 9^{ème} année d'école ₁

Une année d'école complémentaire en Suisse romande
(p.ex. une 10^{ème} année d'école: classe de perfectionnement,
semestre de motivation) ₂

Une année d'école complémentaire dans une autre région linguistique ₃

Une année de stage(s) (par ex. au-pair) ₄

Apprentissage (*indiquer la profession*) ₅

Profession: _____

Un apprentissage dans la même profession mais dans une autre entreprise.. ₆

Formation professionnelle élémentaire (*indiquer la profession*) ₇

Profession: _____

Préapprentissage ₈

.....

Ecole supérieure de commerce ou école des transports ₁₀

Ecole de degré diplôme ₁₁

Gymnase, Lycée, Collège ₁₂

Autre formation (*indiquer la formation*) ₁₃

Formation: _____

Travail rémunéré (*indiquer lequel*) ₁₄

Travail: _____

Autre chose (*indiquer quoi*) ₁₅

Q 46. Durant ces deux dernières années, à combien d'entreprises et d'écoles avez-vous adressé une demande pour une place de formation?

J'ai fait une demande ou je me suis inscrit(e) auprès de

_____ écoles

_____ entreprises

Voici encore quelques questions sur votre utilisation de l'informatique, suivies de questions sur la manière dont vous travaillez pour l'école et ce que vous en pensez.

A 1 A quelle fréquence pouvez-vous vous servir d'un ordinateur mis à votre disposition aux endroits suivants ?

(Cochez une case par ligne.)

| | Presque chaque jour | Quelques fois par semaine | Entre une fois par semaine et une fois par mois | Moins d'une fois par mois | Jamais |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) À domicile. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| b) À l'école. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| c) Dans la bibliothèque que vous fréquentez. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| d) Dans un autre endroit. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |

A 2 Vous sentez-vous à l'aise :

(Cochez une case par ligne.)

| | Tout à fait à l'aise | À l'aise | Pas entièrement à l'aise | Pas du tout à l'aise |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) pour utiliser un ordinateur ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| b) pour rédiger un travail sur ordinateur ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| c) Seriez-vous à l'aise pour passer un test par ordinateur ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

A 3 Par comparaison avec les autres jeunes de 15 ans, comment jugeriez-vous votre aptitude à vous servir d'un ordinateur ?

| Excellente | Bonne | Moyenne | Médiocre |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

A 4 À quelle fréquence utilisez-vous un ordinateur :

(Cochez une case par ligne.)

| | Presque chaque jour | Quelques fois par semaine | Entre une fois par semaine et une fois par mois | Moins d'une fois par mois | Jamais |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) à domicile ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| b) à l'école ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| c) dans la bibliothèque que vous fréquentez ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| d) dans un autre endroit ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |

SI VOUS UTILISEZ UN ORDINATEUR, PEU IMPORTE DANS QUEL CONTEXTE, VEUILLEZ POURSUIVRE.

SI VOUS NE VOUS EN SERVEZ PAS, PASSEZ DIRECTEMENT À LA QUESTION A11

A 5 À quelle fréquence utilisez-vous :

(Cochez une case par ligne.)

| | Presque chaque jour | Quelques fois par semaine | Entre une fois par semaine et une fois par mois | Moins d'une fois par mois | Jamais |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Internet ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| b) l'ordinateur pour des communications électroniques (par ex. e-mail ou «salon ou forum de discussion») ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| c) l'ordinateur pour vous aider à apprendre des matières scolaires ? | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| d) un ordinateur pour la programmation ? .. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |

A 6 A quelle fréquence utilisez-vous les types de logiciels ci-dessous ?

(Cochez une case par ligne.)

| | Presque chaque jour | Quelques fois par semaine | Entre une fois par semaine et une fois par mois | Moins d'une fois par mois | Jamais |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Jeux informatiques. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| b) Traitement de texte (par ex. Word ® ou Word Perfect®). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| c) Tableurs (par ex. Lotus 1 2 3 ® ou Microsoft Excel®). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| d) Logiciel graphique, pictural ou de dessin. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |
| e) Logiciels didactiques. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ |

A 7 Travailler sur ordinateur est très important pour moi.

Oui Non
₁ ₂

A 8 Jouer ou travailler sur ordinateur est très agréable.

Oui Non
₁ ₂

A 9 Je me sers de l'ordinateur parce que cela m'intéresse beaucoup.

Oui Non
₁ ₂

A 10 Quand je travaille sur ordinateur, je ne vois pas le temps passer.

Oui Non
₁ ₂

A 11 A quelle fréquence les faits suivants s'appliquent-ils dans votre cas?

(Cochez une case par ligne.)

| | Presque jamais | Parfois | Souvent | Presque toujours |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) Quand j'étudie, j'essaie de mémoriser tout ce qui doit être vu. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) Je suis sûr de pouvoir comprendre même les textes les plus difficiles à lire. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) Quand je me mets à ma table de travail pour apprendre quelque chose de vraiment difficile, je peux arriver à l'apprendre. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) Quand j'étudie, je mémorise autant que possible. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) J'étudie pour accroître mes chances sur le plan professionnel. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) Quand j'étudie, je travaille aussi dur que possible. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) Je me sens capable de comprendre les sujets les plus difficiles que le professeur présente. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) Quand j'étudie, j'essaie de faire le lien entre les nouvelles notions et ce que j'ai appris dans d'autres matières. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) Quand j'étudie, je mémorise tout ce qui est nouveau, de manière à savoir le réciter. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 11) Si je décide de n'avoir aucune mauvaise note, je peux réellement y arriver. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 12) Quand j'étudie, je continue à travailler, même si c'est difficile. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 13) Quand j'étudie, je m'oblige à vérifier que j'ai retenu ce que j'ai appris. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 14) J'étudie pour m'assurer un avenir stable sur le plan financier. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 15) Quand j'étudie, je m'entraîne en me répétant le sujet plusieurs fois de suite. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 16) Si je décide de ne faire aucune erreur dans une série de problèmes, je peux réellement y arriver. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

| | Presque jamais | Parfois | Souvent | Presque toujours |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 17) Quand j'étudie, j'essaie de voir comment cela pourrait servir dans la vie. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 18) Je me sens capable de très bien réussir les devoirs et les contrôles. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 19) Quand j'étudie, j'essaie de repérer les notions que je n'ai pas encore bien comprises. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 20) Quand j'étudie, je fais tout ce que je peux pour acquérir les connaissances et les savoir-faire enseignés. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 21) Quand j'étudie, j'essaie de mieux comprendre le contenu en le mettant en relation avec ce que je sais déjà. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 22) J'étudie pour trouver un bon emploi. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 23) Quand j'étudie, je m'assure de bien retenir les éléments les plus importants. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 24) Si je veux apprendre quelque chose à fond, je le peux. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 25) Quand j'étudie, j'essaie de voir comment ce que j'apprends s'intègre dans ce que je sais déjà. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 26) Je suis convaincu de pouvoir maîtriser les savoir-faire enseignés. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 27) Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche des informations complémentaires pour clarifier ce point. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 28) Quand j'étudie, je fais le plus d'efforts possibles. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

A 12 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les propositions suivantes ?

(Cochez une case par ligne.)

| | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 29) Quand je fais des mathématiques, parfois cela m'absorbe totalement. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 30) J'aime travailler avec d'autres élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 31) J'apprends rapidement dans la plupart des matières. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 32) J'aime essayer d'être meilleur que les autres. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

| | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 33) Je suis perdu aux cours de français. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 34) Comme lire est agréable, je ne voudrais pas m'en passer. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 35) Je suis fort dans la plupart des matières. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 36) J'apprends le plus quand je travaille avec d'autres élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 37) J'apprends rapidement ce qui concerne les cours de français. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 38) Comme faire des mathématiques est agréable, je ne voudrais pas m'en passer. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 39) Je travaille bien quand j'essaie d'être meilleur que les autres. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 40) J'ai de bonnes notes en mathématiques. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 41) Je lis pendant mes loisirs. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 42) Je fais un meilleur travail quand je travaille avec d'autres élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 43) Les mathématiques sont l'un de mes points forts. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 44) Je voudrais être le meilleur en quelque chose. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 45) Quand je lis, il arrive que cela m'absorbe totalement. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 46) J'ai toujours été bon en mathématiques. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 47) J'aime aider d'autres personnes à faire du bon travail en groupe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 48) J'ai de bons résultats aux contrôles dans la plupart des matières. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 49) Pour moi, personnellement, les mathématiques comptent beaucoup. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 50) C'est utile, quand on travaille à un projet, de combiner les idées de chacun. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 51) J'ai de bonnes notes en français. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 52) J'apprends plus vite quand j'essaie de faire mieux que les autres. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Merci d'avoir rempli ce questionnaire!