



Résolution collaborative de problèmes

PISA

PISA à la loupe #78



Que nous apprennent les résultats ?

Performance des élèves en résolution collaborative de problèmes

- Les élèves de Singapour obtiennent un meilleur score en résolution collaborative de problèmes que ceux de tous les autres pays et économies participants ; les élèves du Japon arrivent en deuxième position.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 28 % des élèves ne sont capables de résoudre que des problèmes simples de collaboration, si tant est qu'ils y parviennent. À l'inverse, en Corée, en Estonie, à Hong-Kong (Chine), au Japon, à Macao (Chine) et à Singapour, moins d'un élève sur six est peu performant en résolution collaborative de problèmes.
- Dans les pays de l'OCDE, 8 % des élèves se classent parmi les plus performants en résolution collaborative de problèmes : ils sont capables de rester conscients des dynamiques de groupe, de s'assurer que les membres du groupe agissent conformément aux rôles qui leur ont été confiés, et de résoudre les désaccords et les conflits tout en identifiant les cheminements efficaces et en suivant les progrès accomplis sur la voie de la solution.
- Une relation positive existe entre la performance en résolution collaborative de problèmes et celle dans les principaux domaines d'évaluation PISA (sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques) ; elle est toutefois moins marquée que celle observée entre ces trois autres domaines.
- En Australie, en Corée, aux États-Unis, au Japon et en Nouvelle-Zélande, les élèves obtiennent en résolution collaborative de problèmes des résultats largement supérieurs à ceux que l'on pourrait escompter sur la base de leurs scores en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Caractéristiques démographiques des élèves et résolution collaborative de problèmes

- Les filles devancent les garçons de façon significative en résolution collaborative de problèmes dans tous les pays et économies ayant participé à l'évaluation : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, elles obtiennent un score supérieur de 29 points. Les écarts les plus marqués (plus de 40 points) s'observent en Australie, en Finlande, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Suède, et les plus ténus (moins de 10 points), en Colombie, au Costa Rica et au Pérou. Ces résultats contrastent avec ceux de l'évaluation PISA 2012 de la résolution individuelle de problèmes, où les garçons devançaient généralement les filles.
- Une relation positive s'observe entre la performance en résolution collaborative de problèmes et le profil socio-économique des élèves et des établissements, bien qu'elle soit moins marquée que celle entre le profil socio-économique et la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA.
- Aucune différence de performance statistiquement significative ne s'observe entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés, ou entre les élèves issus de l'immigration et leurs pairs autochtones, après contrôle de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Les filles continuent toutefois de devancer les garçons de 25 points après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA.

Attitudes des élèves à l'égard de la collaboration

- Les élèves de tous les pays et économies font en général preuve d'attitudes positives à l'égard de la collaboration. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 85 % des élèves se disent d'accord avec les affirmations « j'ai le sens de l'écoute », « j'aime voir mes camarades de classe réussir », « je tiens compte de ce qui intéresse les autres », « j'aime prendre en considération différentes perspectives » et « j'aime travailler en collaboration avec des camarades ».
- Dans la quasi-totalité des pays et économies, les filles tendent à valoriser davantage le relationnel que les garçons : elles se disent plus souvent d'accord qu'eux avec les affirmations « j'ai le sens de l'écoute », « j'aime voir mes camarades de classe réussir », « je tiens compte de ce qui intéresse les autres » et « j'aime prendre en considération différentes perspectives ».
- Dans la majorité des pays et économies, les garçons tendent à valoriser davantage le travail en équipe que les filles : ils se disent plus souvent d'accord qu'elles avec les affirmations « je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e) », « je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement », « je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences » et « j'aime travailler en collaboration avec des camarades ».
- Dans la quasi-totalité des pays et économies, les élèves favorisés tendent à valoriser davantage le relationnel que leurs pairs défavorisés, tandis que dans la plupart des pays et économies, les élèves défavorisés tendent à valoriser davantage le travail en équipe que leurs pairs favorisés.
- Après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA, du sexe et du statut socio-économique, plus les élèves valorisent le relationnel, meilleurs sont leurs résultats en résolution collaborative de problèmes. Une relation similaire s'observe avec la valorisation du travail en équipe.

Synthèse de la performance en résolution collaborative de problèmes et des attitudes à l'égard de la collaboration

	Pays/économies dont la performance moyenne/relative est supérieure à la moyenne de l'OCDE
	Pays/économies dont la performance moyenne/relative ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pays/économies dont la performance moyenne/relative est inférieure à la moyenne de l'OCDE

	Résolution collaborative de problèmes					Indice de valorisation du relationnel	Indice de valorisation du travail en équipe
	Tous élèves confondus	Performance relative ¹	Garçons	Filles	Différence entre les sexes (garçons – filles)		
	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen			
Moyenne OCDE-32	500	3	486	515	-29	0.01	0.00
Singapour	561	16	552	572	-20	0.32	0.27
Japon	552	23	539	565	-26	-0.22	-0.03
Hong-Kong (Chine)	541	15	523	559	-36	-0.04	0.05
Corée	538	20	522	556	-33	-0.02	0.14
Canada	535	10	516	555	-39	0.11	0.00
Estonie	535	8	522	549	-27	0.03	-0.10
Finlande	534	7	511	559	-48	-0.08	-0.22
Macao (Chine)	534	11	515	553	-38	-0.15	0.01
Nouvelle-Zélande	533	20	513	553	-41	0.01	0.07
Australie	531	23	511	552	-41	0.09	0.01
Taipei chinois	527	5	513	541	-28	0.22	0.37
Allemagne	525	14	510	540	-30	0.15	0.14
États-Unis	520	22	507	533	-26	0.13	0.06
Danemark	520	14	509	530	-21	0.01	-0.12
Royaume-Uni	519	12	503	536	-34	-0.04	-0.04
Pays-Bas	518	8	504	531	-27	-0.18	-0.26
Suède	510	9	489	531	-42	0.05	-0.19
Autriche	509	13	498	521	-24	0.24	0.19
Norvège	502	-5	487	518	-30	0.11	-0.23
Slovénie	502	-10	484	521	-36	-0.04	0.02
Belgique	501	-4	489	514	-25	-0.06	-0.11
Islande	499	15	485	512	-27	-0.09	-0.20
République tchèque	499	3	486	512	-26	-0.20	0.00
Portugal	498	-5	489	507	-19	0.37	0.32
Espagne	496	-1	485	508	-22	0.19	0.15
P-S-J-G (Chine)*	496	-17	486	508	-22	0.01	0.39
France	494	-7	480	508	-29	-0.07	0.11
Luxembourg	491	2	478	504	-25	0.03	0.00
Lettonie	485	-9	465	505	-40	-0.30	-0.14
Italie	478	-11	466	489	-23	-0.14	0.02
Russie	473	-22	460	486	-25	-0.25	-0.18
Croatie	473	-12	459	486	-27	0.01	0.21
Hongrie	472	-10	459	485	-26	-0.03	-0.02
Israël	469	-11	459	481	-22	0.24	-0.03
Lituanie	467	-15	453	482	-29	0.16	0.33
République slovaque	463	-7	448	478	-30	-0.34	-0.12
Grèce	459	-10	444	475	-31	0.03	0.18
Chili	457	-3	450	464	-14	0.08	0.21
Chypre ²	444	-6	424	464	-40	0.07	0.10
Bulgarie	444	-10	429	461	-31	-0.03	-0.07
Uruguay	443	-6	434	451	-17	0.11	0.20
Costa Rica	441	4	437	445	-7	0.35	0.34
Thaïlande	436	2	416	451	-35	0.10	0.37
Émirats arabes unis	435	-14	416	454	-38	0.32	0.45
Mexique	433	-1	426	440	-14	0.16	0.23
Colombie	429	-4	425	433	-8	0.05	0.23
Turquie	422	-19	411	434	-23	0.00	-0.04
Pérou	418	2	414	421	-7	-0.08	0.09
République du Monténégro	416	-18	403	429	-26	-0.05	-0.09
Bésil	412	-9	402	421	-18	-0.04	0.20
Tunisie	382	-18	375	387	-12	0.12	0.43
Irlande	m	m	m	m	m	0.03	0.04
Pologne	m	m	m	m	m	-0.21	-0.06
Suisse	m	m	m	m	m	0.19	0.22
République dominicaine	m	m	m	m	m	0.27	0.51
Qatar	m	m	m	m	m	0.12	0.23

* L'entité P-S-J-G (Chine) désigne les quatre provinces chinoises participant à l'enquête PISA : Pékin, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

1. Les scores relatifs sont les résidus obtenus à partir d'une régression linéaire groupée, de tous les pays/économies participants, de la performance en résolution collaborative de problèmes sur la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

2. Note de la Turquie : Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République turque de Chypre-Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Remarque : Au niveau des pays/économies, les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen en résolution collaborative de problèmes.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux V.3.2, V.3.9a, V.4.3a et V.5.1.



Activités des élèves, pratiques des établissements et collaboration

- Les attitudes des élèves à l'égard de la collaboration sont en général plus positives lorsqu'ils font davantage d'exercice physique ou suivent plus de cours d'éducation physique par semaine.
- Les élèves qui jouent à des jeux vidéo en dehors de la journée d'école obtiennent en résolution collaborative de problèmes des scores légèrement inférieurs à ceux de leurs pairs qui n'y jouent pas, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA, du sexe, et du profil socio-économique des élèves et des établissements. Toutefois, les élèves qui vont sur Internet, chattent ou vont sur les réseaux sociaux en dehors de la journée d'école obtiennent des scores légèrement supérieurs à ceux des autres élèves.
- Les élèves qui font des tâches ménagères ou s'occupent d'autres membres de leur famille valorisent davantage le travail en équipe et le relationnel que les autres élèves.

Établissements collaboratifs

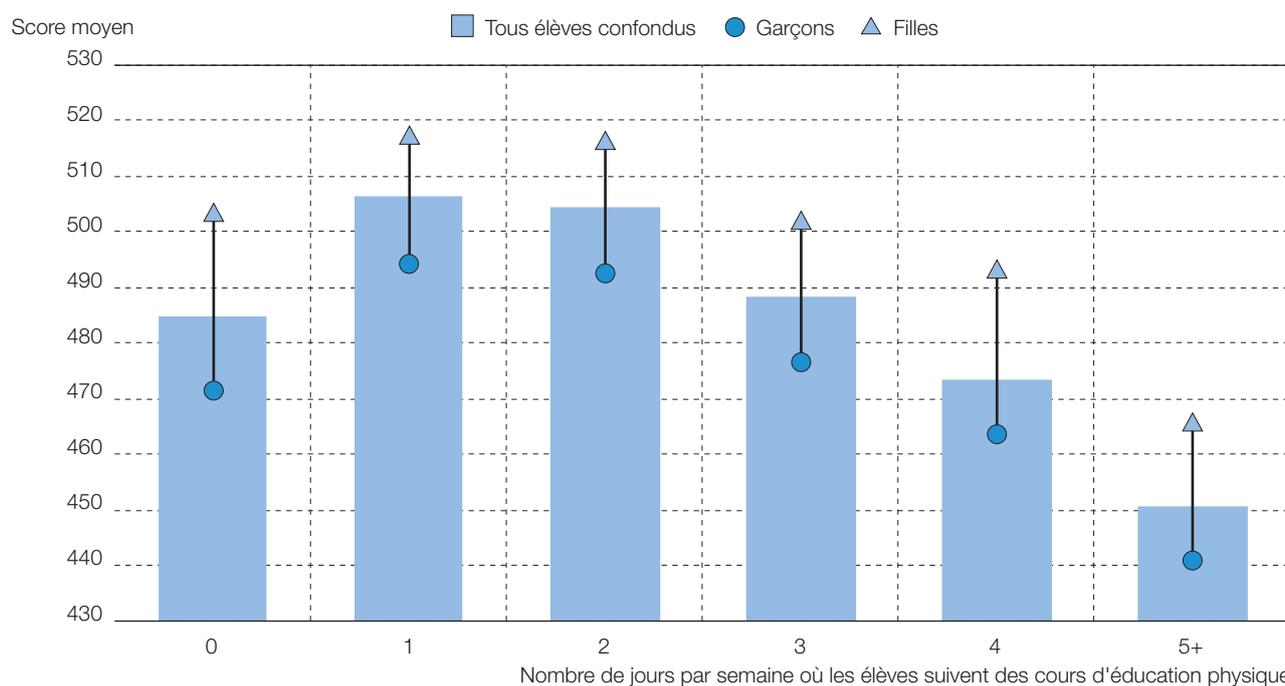
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves indiquant ne pas être menacés par d'autres élèves obtiennent en résolution collaborative de problèmes un score supérieur de 18 points à celui de leurs pairs se disant menacés au moins quelques fois par an. Une hausse du score des élèves de 11 points s'observe par ailleurs pour chaque augmentation de 10 points de pourcentage du nombre de leurs camarades indiquant ne pas être menacés par d'autres élèves.
- Les élèves obtiennent de meilleurs résultats en résolution collaborative de problèmes lorsqu'eux-mêmes ou leurs camarades indiquent que leurs professeurs les traitent de façon équitable, même après contrôle de leur performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

À l'école, de nombreuses matières offrent la possibilité de développer les compétences de collaboration et des attitudes positives à cet égard.

L'enseignement et la pratique des compétences de collaboration peuvent s'inscrire dans le cadre des disciplines cognitives, telles que les sciences, la compréhension de l'écrit et les mathématiques : les élèves peuvent travailler et faire des présentations en groupe, et s'entraider dans l'apprentissage de ces matières. Toutefois, une grande partie des efforts pour maîtriser les contenus enseignés restent en général fournis individuellement par l'élève. À l'inverse, la collaboration joue un rôle essentiel dans nombre des activités des cours d'éducation physique. Les sports d'équipe en sont l'illustration la plus évidente : les individus doivent y œuvrer ensemble à la réalisation d'un objectif commun.

Fréquence des cours d'éducation physique et performance en résolution collaborative de problèmes, selon le sexe

Performance en résolution collaborative de problèmes, moyenne OCDE



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau V.6.1c.

Les pays diffèrent toutefois quant aux dimensions qu'ils souhaitent valoriser dans les cours d'éducation physique. Certains, dont la Finlande et le Japon, privilégient la collaboration par rapport à l'esprit de compétition, tandis que d'autres, tels que l'Allemagne, la Hongrie, la Lettonie et le Royaume-Uni accordent davantage d'importance à la compétition et à la pleine réalisation du potentiel individuel. Les données transversales de l'enquête PISA ne permettent malheureusement pas de déterminer quelle approche est plus efficace pour le développement des compétences de collaboration.

Les données mettent en revanche bien en évidence que les élèves qui suivent des cours d'éducation physique une ou deux fois par semaine obtiennent les meilleurs scores en résolution collaborative de problèmes. Après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA, les élèves qui suivent des cours d'éducation physique entre zéro et trois jours par semaine obtiennent des scores similaires et devancent ceux qui en suivent au moins quatre jours par semaine.

Les élèves peuvent être encouragés à côtoyer des camarades de milieux différents.

Les volumes PISA précédents ont systématiquement mis en évidence les meilleurs résultats en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques des élèves issus de milieux socio-économiques favorisés par rapport à leurs pairs défavorisés. Ce constat vaut également pour la performance en résolution collaborative de problèmes.

Toutefois, cette relation avec le statut socio-économique ne s'observe pas de façon systématique dans les systèmes d'éducation lorsque l'analyse porte uniquement sur la dimension collaborative des scores des élèves en résolution collaborative de problèmes (c'est-à-dire après contrôle de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques). Les élèves issus de milieux socio-économiques plus défavorisés obtiennent souvent plutôt de meilleurs résultats que leurs pairs plus favorisés par rapport à leur performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA – même si cette relation varie sensiblement entre les systèmes d'éducation.

En d'autres termes, aucune relation évidente ne s'observe entre le statut socio-économique et la capacité des élèves à travailler de façon productive avec les autres. Les élèves défavorisés sont plus susceptibles de valoriser le travail en équipe, peut-être parce qu'ils apprécient davantage le coup de pouce supplémentaire que ce type de collaboration peut apporter à leur propre performance. De même, aucune différence majeure de compétences de collaboration ne s'observe entre les élèves issus de l'immigration et leurs pairs autochtones.

En revanche, il existe une relation entre la concentration d'élèves issus de l'immigration dans l'établissement de l'élève évalué et la dimension collaborative de la performance dans cette évaluation. Les élèves autochtones obtiennent en général de meilleurs résultats dans les composantes collaboratives de l'évaluation lorsqu'ils fréquentent des établissements accueillant un pourcentage plus important d'élèves issus de l'immigration. Cette tendance ne peut cependant pas être généralisée à la diversité socio-économique au sein des établissements. Les systèmes d'éducation devraient explorer le rôle potentiel (dans leur propre contexte) de la diversité et du contact des élèves avec la différence et la pluralité des points de vue dans le développement des compétences de collaboration.

Aider les garçons à développer leurs compétences de collaboration, sans pour autant oublier les filles.

Les filles devancent les garçons en résolution collaborative de problèmes dans tous les systèmes d'éducation, avant comme après contrôle de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. L'ampleur relative de l'écart de performance en résolution collaborative de problèmes entre les sexes est même plus importante qu'en compréhension de l'écrit, domaine dans lequel les filles devancent aussi les garçons dans tous les systèmes d'éducation. Cet écart entre les sexes contraste avec celui observé lors de l'évaluation PISA 2012 de la résolution individuelle de problèmes, où les garçons avaient alors obtenu de meilleurs résultats que les filles.

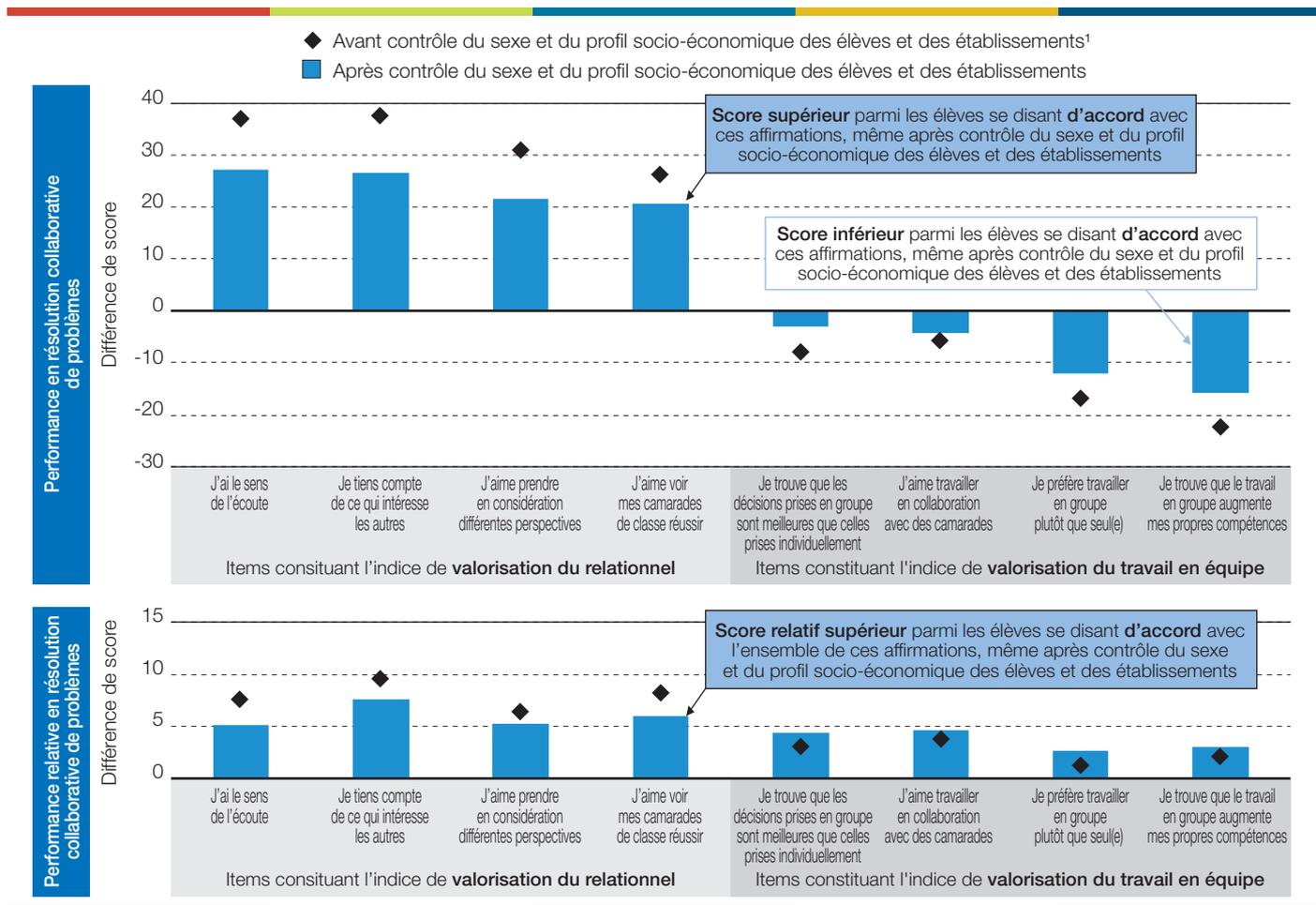
Les filles font preuve d'attitudes plus positives à l'égard du relationnel : elles s'intéressent en général aux points de vue des autres et aiment les voir réussir. Les garçons affichent quant à eux des attitudes plus positives à l'égard du travail en équipe : ils sont conscients des avantages instrumentaux de ce type de collaboration et de la façon dont elle peut améliorer l'efficacité de leur travail. Au vu de la relation positive entre les attitudes favorables à l'égard de la collaboration – que ce soit sous l'angle du relationnel ou du travail en équipe – et la dimension collaborative de la performance dans cette évaluation, les systèmes d'éducation devraient encourager l'ouverture aux autres chez les garçons.

Toutefois, bien que les filles devancent en moyenne les garçons, la répartition de leurs scores se recoupe largement et de nombreuses filles n'atteignent aussi que de faibles niveaux de compétence en résolution collaborative de problèmes. L'école doit aider tous les élèves – garçons comme filles – qui ont des difficultés à nouer avec les autres des relations saines, positives et mutuellement bienveillantes.



Attitudes à l'égard de la collaboration et performance en résolution collaborative de problèmes

Différence de score entre les élèves se disant d'accord/tout à fait d'accord et ceux ne se disant pas d'accord/pas du tout d'accord avec chaque affirmation, moyenne OCDE



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

Remarques : Toutes les différences sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

La performance relative correspond à la performance résiduelle attribuable aux seules compétences de « résolution collaborative de problèmes », après contrôle de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques dans une régression effectuée parmi les élèves à l'échelle nationale.

Les affirmations concernant les attitudes à l'égard de la collaboration sont classées par ordre décroissant de la différence de score en résolution collaborative de problèmes entre les élèves se disant d'accord/tout à fait d'accord et ceux ne se disant pas d'accord/pas du tout d'accord avec les affirmations susmentionnées.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux V.5.2a-h.

La qualité de l'environnement d'apprentissage à l'école peut influencer sur les attitudes des élèves à l'égard de la collaboration.

D'après les résultats de l'enquête, les élèves qui nouent des relations plus positives avec leurs pairs, leurs professeurs et leurs parents obtiennent en général de meilleurs scores en résolution collaborative de problèmes, tout comme le reste de l'effectif de leur établissement. Du côté des bonnes nouvelles, la plupart des élèves, enseignants et chefs d'établissements font part d'un environnement propice à l'apprentissage dans leur établissement. Toutefois, de trop nombreux élèves indiquent encore se sentir isolés à l'école, subir régulièrement des actes de harcèlement ou être traités de façon injuste par leurs professeurs. L'école peut alors jouer un rôle important en identifiant les élèves souffrant d'isolement social, en organisant des activités afin d'encourager l'établissement de relations constructives à l'école, en proposant aux enseignants des formations sur la gestion de classe, et en adoptant une approche de prévention du harcèlement incluant l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Comment les élèves peuvent-ils renforcer leurs capacités relationnelles ? En ligne, à la maison, mais pas avec les jeux vidéo.

Internet, avec ses espaces de discussion et ses médias sociaux, est l'un des moyens dont disposent les enfants pour développer leur relationnel. Par le passé, les élèves retrouvaient leurs amis en personne pendant la pause déjeuner ou après

l'école, ou les appelaient depuis leur téléphone fixe à la maison. De nos jours, ils utilisent Facebook, WeChat, WhatsApp, Twitter, Instagram, Tumblr et toute une myriade d'autres applications pour se connecter instantanément avec leurs amis qui, s'ils ne sont pas en ligne, pourront prendre connaissance de leurs messages dès qu'ils se reconnecteront.

On peut y voir une façon très superficielle d'entretenir ses relations, bien loin de l'idée d'une amitié se nourrissant du temps passé ensemble. Cependant, dans notre monde de plus en plus virtuel, les enfants d'aujourd'hui améliorent peut-être sans le savoir leurs compétences en résolution collaborative de problèmes en surfant simplement sur Internet.

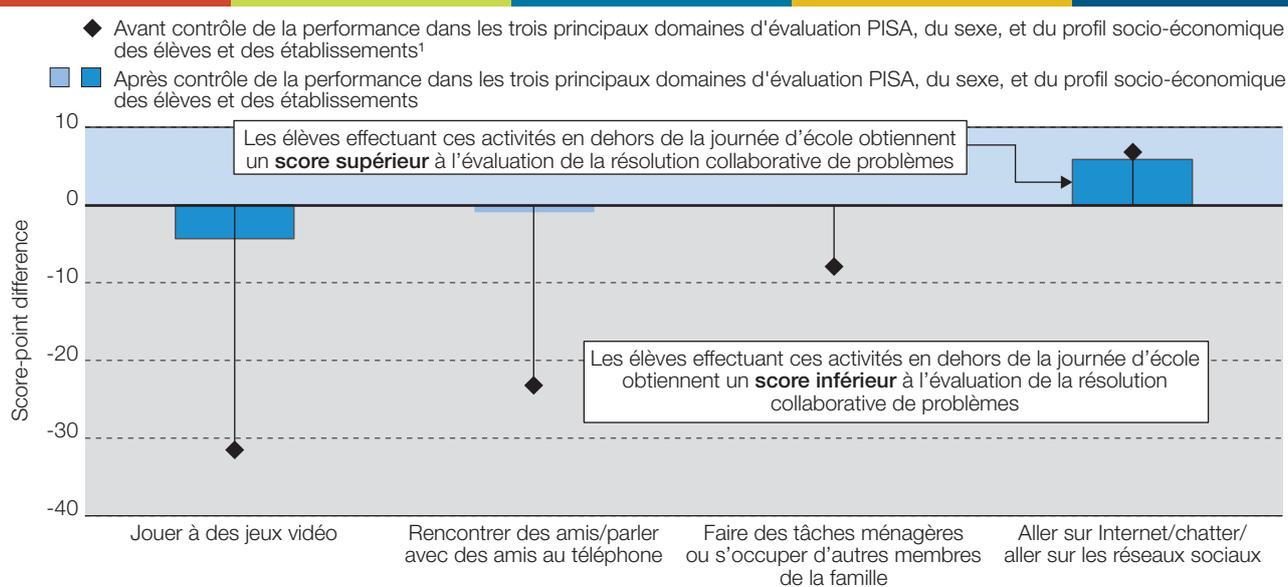
Une autre façon pour les élèves de développer leur relationnel sans quitter la maison consiste à améliorer les liens qu'ils entretiennent au sein même de leur foyer. De nombreux élèves font des tâches ménagères ou s'occupent d'un membre de leur famille. Ces activités peuvent leur permettre de développer un plus grand sens des responsabilités envers autrui, les membres de leur foyer comptant sur leur contribution à la vie familiale. Les moments passés auprès des membres de leur famille dont ils s'occupent représentent en outre autant de possibilités de tisser des liens avec des tiers – qui ne sont pas sans rappeler le concept des « possibilités d'apprentissage » dans les principaux domaines d'évaluation PISA.

En revanche, les données de l'enquête PISA montrent aussi que les élèves jouant à des jeux vidéo obtiennent de moins bons résultats dans les composantes collaboratives de l'évaluation que leurs pairs qui n'y jouent pas, constat qui vaut pour la quasi-totalité des systèmes d'éducation participants. À l'inverse, les élèves qui vont sur Internet, chattent ou vont sur les réseaux sociaux en dehors de la journée d'école obtiennent des scores similaires, voire supérieurs, à ceux de leurs pairs qui n'effectuent pas ce type d'activités. En outre, tandis que les élèves qui vont sur Internet, chattent ou vont sur les réseaux sociaux, jouent à des jeux vidéos, ou encore font des tâches ménagères ou s'occupent de membres de leur famille, valorisent tous davantage le travail en équipe que leur pairs qui n'effectuent pas ce type d'activités, les élèves qui utilisent ces moyens virtuels de communication ou aident à la maison sont aussi plus susceptibles de valoriser le relationnel, contrairement à leurs pairs qui jouent à des jeux vidéo.

Ce type d'activités sort en général du cadre des programmes scolaires et s'accompagne d'effets sans lien systématique avec la collaboration. Ainsi, avec la prolifération des réseaux en ligne, le harcèlement des élèves peut désormais se poursuivre chez eux, alors que par le passé, il était la plupart du temps limité à l'enceinte de l'école. Les responsables politiques doivent examiner les avantages et les inconvénients de chacune de ces activités (aller sur Internet, chatter ou aller sur les réseaux sociaux ; faire des tâches ménagères et s'occuper de membres de sa famille ; jouer à des jeux vidéo), ainsi que leur incidence sur les compétences de collaboration des enfants et la capacité de ces derniers à les mettre au service de la résolution de problèmes.

Activités avant et après la journée d'école et performance en résolution collaborative de problèmes

Différence de score en résolution collaborative de problèmes entre les élèves selon qu'ils indiquent avoir effectué ou non ces activités avant ou après la journée d'école, moyenne OCDE



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

Remarques : Les différences de score statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Avant contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA, du sexe, et du profil socio-économique des élèves et des établissements, toutes les différences sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les élèves étaient invités à indiquer s'ils avaient effectué ces activités avant ou après la journée d'école le dernier jour où ils étaient allés à l'école avant l'évaluation PISA.

Les activités sont classées par ordre croissant de la différence de score en résolution collaborative de problèmes après contrôle de la performance dans les trois principaux domaines d'évaluation PISA, du sexe, et du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux V.6.7a-d.

Pour tout complément d'information

Contacteur : Jeffrey Mo (Jeffrey.Mo@oecd.org)

Consulter : OCDE (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

OCDE (2017), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.

Le mois prochain : L'excès d'évaluations nuit-il à la performance des élèves et à leur bien-être ?

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

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

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

Ce texte est disponible sous licence Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Partage dans les Mêmes Conditions 3.0 Organisations Internationales (CC BY-NC-SA 3.0 IGO). Pour toute information spécifique quant à l'étendue et aux termes de la licence ainsi que d'une possible utilisation commerciale de ce texte ou pour toute usage de données PISA, prière de consulter les Conditions d'utilisation à <http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.
