

LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES : APERÇU

L'école occupe une place considérable dans la vie des enfants, entre les cours, la socialisation avec les camarades, et l'interaction avec les enseignants et les autres membres du personnel. Ce qui s'y passe est donc essentiel pour comprendre l'état de santé physique et psychique des élèves, leur degré de contentement et de satisfaction à l'égard de différents aspects de leur vie, leur perception de leurs rapports aux autres, et les aspirations qu'ils nourrissent pour leur avenir.

L'enquête PISA 2015 offre un ensemble d'indicateurs du bien-être des adolescents – le premier en son genre – couvrant aussi bien des variables négatives (comme l'anxiété) que des vecteurs positifs garants d'un bon développement (tels que l'intérêt ou la motivation à l'idée de réussir). La plupart des données PISA sur le bien-être se fondent sur les déclarations des élèves, donnant ainsi la possibilité à ces adolescents de faire part de leur état d'esprit, de leur vision de leur vie, et des aspirations qu'ils nourrissent pour leur avenir.

L'enquête PISA offre en outre la possibilité de mettre en lien ces indicateurs du bien-être avec les résultats scolaires des élèves d'un grand nombre d'économies.

Le bien-être des élèves, tel que défini dans ce rapport, renvoie aux capacités et mécanismes psychologiques, cognitifs, sociaux et physiques nécessaires à leur bonheur et à leur épanouissement. Le bien-être se définit donc avant tout par la qualité de vie des élèves en tant qu'adolescents de 15 ans. S'il est capital d'investir dans la réussite future des enfants et des adolescents, les décideurs et les professionnels de l'éducation n'en doivent pas moins s'attacher au bien-être actuel des élèves, tant qu'ils sont encore scolarisés. Ce rapport conçoit par ailleurs le bien-être comme un état évolutif : faute d'un investissement suffisant dans le développement de leurs capacités actuelles, les élèves ne pourront probablement pas accéder au bien-être une fois à l'âge adulte.

LA PERFORMANCE SCOLAIRE ET LA SATISFACTION À L'ÉGARD DE LA VIE

L'enquête PISA 2015 demandait aux élèves de noter leur vie sur échelle allant de 0 à 10, ces deux valeurs représentant respectivement la pire et la meilleure vie possible. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves font part d'un niveau de 7.3 sur cette échelle de satisfaction à l'égard de la vie (voir le graphique III.3.1). En d'autres termes, ce résultat semble indiquer que l'adolescent « type » d'un pays de l'OCDE s'estime satisfait de sa vie.

La satisfaction à l'égard de la vie varie toutefois sensiblement entre les pays. Ainsi, alors qu'aux Pays-Bas, moins de 4 % des élèves se disent insatisfaits de leur vie (soit un niveau inférieur ou égal à 4 sur cette échelle), en Corée et en Turquie, ils sont plus de 20 % à se déclarer dans cette catégorie. Au Monténégro, et dans plusieurs pays d'Amérique latine, notamment en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en République dominicaine, plus d'un élève sur deux s'estime très satisfait de sa vie (soit un niveau de 9 ou 10 sur une échelle allant jusqu'à 10). En revanche, dans certains pays/économies d'Asie, notamment en Corée, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Taipei chinois, ils sont moins d'un sur cinq à faire part de niveaux similaires de satisfaction à l'égard de la vie.

La comparaison des niveaux moyens de bien-être subjectif entre les pays n'est pas chose aisée. La variation entre les pays du degré de satisfaction à l'égard de la vie ou de bonheur dont font part les élèves peut en effet être influencée par des différences d'interprétation culturelle ou locale de ce qui définit une vie heureuse, et d'importance accordée aux expériences personnelles dans les jugements sur la satisfaction à l'égard de la vie. Toutefois, indépendamment de la culture dominante de leur pays/économie, ou de leur langue, un grand nombre d'élèves de chaque système d'éducation se déclarent très satisfaits de leur vie, tandis qu'un nombre moindre, mais non négligeable, d'élèves s'en disent insatisfaits. Comment expliquer ces différences ?

Il existe tout d'abord un lien entre le sexe des élèves et leur satisfaction à l'égard de la vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29 % de filles, mais 39 % de garçons, se disent ainsi très satisfaits de leur vie – soit une différence de près de 10 points de pourcentage. Les filles sont également plus susceptibles que les garçons de se dire peu satisfaites de leur vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % des filles, mais 9 % des garçons, choisissent ainsi un niveau inférieur ou égal à 4 sur l'échelle de 0 à 10 de satisfaction à l'égard de la vie (voir le tableau III.3.8).

La relation entre la performance scolaire et la satisfaction à l'égard de la vie est faible. Dans la plupart des pays, les élèves les plus performants (soit ceux dans les 10 % supérieurs de la distribution de la performance) et les élèves peu performants (soit ceux dans les 10 % inférieurs de cette distribution) font part de niveaux similaires de satisfaction à l'égard de la vie (voir le graphique III.3.3). Par ailleurs, on n'observe en moyenne aucune relation significative entre le temps que les élèves consacrent à l'étude, que ce soit à l'école ou en dehors, et leur satisfaction à l'égard de la vie (voir le graphique III.3.5).

L'environnement d'apprentissage dans lequel évoluent les élèves peut en revanche influencer sur leur développement et leur satisfaction à l'égard de la vie. Le climat de chaque établissement lui est propre et la recette universelle d'une école « heureuse » n'a pas encore été inventée. Cependant, l'école, en collaboration avec d'autres institutions sociales, peut répondre aux besoins psychologiques et sociaux fondamentaux des enfants, et aider les élèves à développer leur sentiment de maîtrise de leur existence et leurs capacités de résilience face aux situations défavorables.

Les enseignants peuvent jouer un rôle particulièrement important en créant les conditions propices au bien-être des élèves à l'école. Les élèves plus heureux font en général part de relations positives avec leurs enseignants (voir le tableau III.3.11). Selon les résultats de l'enquête PISA, les élèves des établissements « heureux » (ceux où le niveau de satisfaction des élèves à l'égard de la vie est supérieur à la moyenne nationale) indiquent ainsi recevoir davantage de soutien de la part de leur professeur de sciences que les élèves des établissements « malheureux » (ceux où le niveau de satisfaction des élèves à l'égard de la vie est inférieur à la moyenne nationale). En d'autres termes, le sentiment des élèves d'être soutenus par leurs enseignants semble être une caractéristique distinctive des établissements où les élèves font part d'un plus grand bien-être.

L'anxiété liée au travail scolaire

Dans tous les systèmes d'éducation, à mesure que les adolescents avancent dans leur scolarité, ils doivent faire face à un niveau croissant d'exigences scolaires dans un cadre de classe relativement plus formel. La pression pour obtenir de meilleures notes et l'inquiétude d'en avoir de mauvaises figurent parmi les sources de stress les plus fréquemment citées par les enfants et les adolescents d'âge scolaire.

L'enquête PISA 2015 demandait aux élèves d'indiquer leur degré d'assentiment (d'accord, tout à fait d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord) avec les affirmations suivantes : « J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle » ; « J'ai peur d'avoir de mauvaises notes à l'école » ; « Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) » ; « Je suis très tendu(e) quand j'étudie pour un contrôle » ; et « Je deviens nerveux/nerveuse quand je ne sais pas comment résoudre un exercice à l'école ». En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % des élèves indiquent avoir souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle, et 66 %, avoir peur d'obtenir de mauvaises notes à l'école. Environ 55 % des élèves déclarent se sentir très angoissés pour un contrôle, même s'ils sont bien préparés, 37 %, être très tendus quand ils étudient pour un contrôle, et 52 %, devenir nerveux quand ils ne savent pas comment résoudre un exercice à l'école (voir le tableau III.4.1).

Dans tous les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2015, les filles font part d'une plus grande anxiété vis-à-vis du travail scolaire que les garçons (voir le tableau III.4.5). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont ainsi moins susceptibles (-13 points de pourcentage environ) que les filles d'affirmer être très tendus quand ils étudient pour un contrôle (voir le graphique III.4.1). Environ 64 % de filles, mais 47 % de garçons, indiquent se sentir très angoissés pour un contrôle, même s'ils sont bien préparés (voir le tableau III.4.2). L'une des explications possibles serait que les filles ont moins confiance en elles que les garçons, et éprouvent par conséquent plus d'inquiétude et d'inconfort avant et pendant les évaluations.

L'enquête PISA 2015 met en évidence l'existence d'une relation négative entre d'une part, l'anxiété vis-à-vis du travail scolaire, des devoirs et des contrôles, et d'autre part, la performance en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 63 % des élèves peu performants en sciences (soit ceux dans le quartile inférieur de la performance nationale en sciences), mais 46 % des élèves très performants (soit ceux dans le quartile supérieur), indiquent ainsi se sentir très angoissés pour un contrôle, même s'ils sont bien préparés (voir le graphique III.4.2). La peur de se tromper lors des contrôles est par ailleurs souvent préjudiciable à la performance des filles les plus performantes, qui peuvent perdre leurs moyens face à l'excès de pression. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, parmi les 25 % d'élèves les plus performants de leur pays en sciences, 55 % de filles, mais 38 % de garçons, indiquent ainsi se sentir très angoissés pour un contrôle, même s'ils sont bien préparés (voir le tableau III.4.4). Toutefois, ces différences d'anxiété entre les sexes s'observent également parmi les élèves peu performants.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves faisant part des niveaux les plus élevés d'anxiété en cas de tests affichent aussi un niveau de satisfaction à l'égard de la vie inférieur de 1.2 point (sur une échelle allant de 0 à 10) à celui des élèves déclarant les niveaux les plus faibles d'anxiété en cas de tests (voir le graphique III.4.3).

Les parents tout comme les professionnels de l'éducation font souvent valoir que l'anxiété serait la conséquence naturelle d'un surcroît d'évaluations. Dans environ cinq systèmes d'éducation sur six, les élèves sont évalués au moins une fois par an à l'aide de tests normalisés obligatoires, et dans environ trois pays/économies sur quatre, à l'aide de tests normalisés facultatifs. Toutefois, la fréquence des évaluations, telle que transmise par les chefs d'établissement, semble sans lien avec le niveau d'anxiété des élèves vis-à-vis du travail scolaire. C'est plutôt la perception qu'ont les élèves de l'enjeu plus ou moins inquiétant de l'évaluation qui détermine leur niveau d'anxiété par rapport aux tests.

Selon les résultats de l'enquête PISA, il existe un lien entre les pratiques, comportements et modes de communication des enseignants en classe et le niveau d'anxiété des élèves. Après contrôle de la performance, du sexe et du statut socio-économique des élèves, ceux qui indiquent que leur professeur de sciences adapte son cours aux besoins et aux connaissances de la classe sont ainsi moins susceptibles de déclarer se sentir très angoissés pour un contrôle même s'ils sont bien préparés, ou être très tendus quand ils étudient pour un contrôle (voir le tableau III.4.11). Les élèves sont également moins susceptibles de se dire anxieux si leur professeur de sciences leur apporte une aide personnalisée quand ils ont des difficultés. À l'inverse, des relations négatives entre élèves et enseignants peuvent fragiliser la confiance des élèves et accroître leur anxiété. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont ainsi environ 60 % plus susceptibles d'être très tendus quand ils étudient pour un contrôle, et environ 29 % plus susceptibles de se sentir très angoissés pour un contrôle même s'ils sont bien préparés, s'ils ont le sentiment que leur professeur pense qu'ils sont moins intelligents qu'ils ne le sont en réalité (voir le tableau III.4.11).

Les parents peuvent aider leurs enfants à gérer leur anxiété vis-à-vis des évaluations en les encourageant à croire en leur capacité à mener à bien tout un ensemble de tâches scolaires. Les résultats de l'enquête PISA montrent ainsi qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, après contrôle des différences de performance et de statut socio-économique, les filles ayant le sentiment que leurs parents les encouragent à croire en leurs capacités sont 21 % moins susceptibles de déclarer être très

tendues quand elles étudient pour un contrôle (voir le tableau III.4.13). Cette relation est plus marquée chez les filles que chez les garçons, constat qui semble indiquer que les parents ont plus de difficultés à communiquer avec leurs fils et à répondre à leurs problèmes d'insécurité.

La motivation des élèves à l'idée de réussir

L'enquête PISA 2015 propose tout un ensemble d'indicateurs sur la motivation des élèves à l'idée de réussir – tant dans le cadre scolaire qu'au-delà. Les filles sont plus susceptibles que les garçons de déclarer vouloir être parmi les meilleurs élèves de leur classe, et pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après l'obtention de leur diplôme. Les filles semblent donc accorder davantage d'importance que les garçons à la reconnaissance de leurs efforts à l'école à leur juste valeur, mais sont toutefois moins susceptibles qu'eux de se dire ambitieuses ou compétitives. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 68 % des garçons et 62 % des filles indiquent ainsi vouloir être les meilleurs dans tout ce qu'ils font (voir le graphique III.5.1 et le tableau III.5.2).

Le statut socio-économique est également lié à la motivation des élèves à l'idée de réussir et à leur ambition personnelle. Dans la quasi-totalité des pays et économies, les élèves défavorisés sont ainsi moins motivés à l'idée de réussir que leurs pairs favorisés (voir le tableau III.5.3). Cependant, même s'ils peuvent venir de milieux relativement défavorisés, de nombreux élèves immigrés sont animés d'une ambition de réussir qui égale dans la plupart des cas, voire dépasse parfois, les aspirations de leurs pairs autochtones. Selon les résultats de l'enquête PISA 2015, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves immigrés de la première comme de la deuxième génération sont plus motivés à l'idée de réussir que leurs pairs autochtones (voir le tableau III.5.3).

Les élèves motivés réussissent en général mieux à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves les plus motivés obtiennent ainsi en sciences un score supérieur de 38 points (soit l'équivalent de plus d'une année de scolarité) à celui des élèves les moins motivés (voir le graphique III.5.3).

La motivation à l'idée de réussir et la satisfaction à l'égard de la vie se renforcent mutuellement. Les élèves très satisfaits de leur vie tendent ainsi à faire preuve d'une plus grande résilience et de plus de persévérance face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer sur le plan scolaire. Une vision positive du monde et de leurs conditions de vie renforce leur sentiment d'efficacité et leur motivation à l'idée de réussir ; et cette plus grande motivation, lorsqu'elle s'accompagne de réalisations concrètes, leur donne à son tour le sentiment d'avoir un but dans leur vie. Rien de surprenant donc à ce que, dans tous les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2015, les élèves globalement plus motivés à l'idée de réussir fassent part d'une plus grande satisfaction à l'égard de la vie (voir le tableau III.5.6).

Toutefois, la motivation à l'idée de réussir n'a pas que des avantages, en particulier lorsqu'elle résulte d'une pression extérieure. Selon les résultats de l'enquête PISA, les pays où les élèves sont très motivés à l'idée de réussir sont en général aussi ceux où ils sont nombreux à se sentir très angoissés pour un contrôle, même s'ils sont bien préparés. Les élèves souhaitant pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après l'obtention de leur diplôme, être un des meilleurs élèves de leur classe, ou être les meilleurs dans tout ce qu'ils font, sont plus susceptibles de souffrir d'anxiété (voir le graphique III.5.6 et le tableau III.5.8). S'il est vrai qu'un certain degré de tension ou de préoccupation est nécessaire à la motivation et à la performance, un excès de pression peut néanmoins avoir des effets contre-productifs sur le développement cognitif d'un enfant et son bien-être psychologique. Les enseignants comme les parents doivent trouver le moyen d'encourager la motivation des élèves à l'idée d'apprendre et de réussir, sans pour autant engendrer chez eux une peur excessive de l'échec.

Les aspirations concernant la poursuite des études

Les aspirations que les élèves nourrissent pour leur avenir ont une incidence sur le choix de leurs études et les activités qu'ils entreprennent. Parmi les facteurs façonnant les aspirations des élèves, citons l'influence de leurs proches, leur réussite scolaire antérieure, la flexibilité relative des systèmes d'éducation, et le degré de sélectivité de l'enseignement supérieur.

L'enquête PISA 2015 interrogeait les élèves sur le niveau d'études qu'ils comptaient atteindre. Dans les pays de l'OCDE, 44 % des élèves déclarent vouloir obtenir un diplôme universitaire (niveaux 5a et 6 de la CITE). En Colombie, en Corée, aux États-Unis et au Qatar, ils sont plus de trois sur quatre à se dire dans ce cas (voir le graphique III.6.1).

Dans la plupart des pays et économies, les filles sont plus susceptibles que les garçons d'indiquer vouloir obtenir un diplôme universitaire ; et dans tous les pays et économies, les élèves défavorisés sont bien moins susceptibles que leurs pairs favorisés de se dire dans ce cas (voir le tableau III.6.2). En outre, selon les résultats de l'enquête PISA, la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie est fortement liée à leur souhait d'obtenir un diplôme universitaire (voir le graphique III.6.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves comptant obtenir un diplôme universitaire sont ainsi 30 % plus susceptibles que leurs pairs n'ayant pas ce type d'aspirations de se dire très satisfaits de leur vie (niveau 9 ou 10 sur une échelle allant de 0 à 10).

Dans la plupart des pays, les élèves les plus performants sont plus susceptibles que leurs pairs peu performants de déclarer souhaiter obtenir un diplôme universitaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 70 % des élèves les plus performants, mais 20 % des élèves peu performants, déclarent ainsi compter obtenir un diplôme universitaire. Toutefois, une proportion importante d'élèves nourrissent des aspirations pour la poursuite de leurs études qui ne semblent pas coïncider avec leurs résultats scolaires. À titre d'exemple, en Colombie, au Costa Rica, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, au Pérou, au Qatar, en République dominicaine, en Thaïlande et en Turquie, parmi les élèves peu performants dans toutes les matières (soit ceux se situant sous le niveau 2 de compétence aux évaluations PISA de compréhension de l'écrit, de mathématiques et de sciences), plus d'un sur deux compte obtenir un diplôme universitaire (voir le graphique III.6.3 et le tableau III.6.7). Dans ces pays, l'avantage financier que procure l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est en général relativement élevé. Ainsi, en 2014, en Colombie, un actif occupé diplômé de l'enseignement tertiaire gagnait en moyenne 2.3 plus qu'un actif occupé seulement diplômé du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

LA VIE SOCIALE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Les êtres humains en général, et les adolescents en particulier, sont à la recherche de liens sociaux solides et accordent une grande importance à l'acceptation, à l'attention et au soutien de la part des autres. Les adolescents faisant part d'un certain sentiment d'appartenance à leur communauté scolaire sont plus susceptibles d'avoir de meilleurs résultats scolaires et de faire preuve d'une plus grande motivation à l'école ; ils sont en outre moins susceptibles d'adopter des comportements antisociaux ou à risque. L'enquête PISA 2015 demandait aux élèves d'indiquer leur degré d'assentiment avec les affirmations suivantes : « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école » ; « Je me fais facilement des amis à l'école » ; « Je me sens chez moi à l'école » ; « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école » ; « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier » ; et « Je me sens seul à l'école ». L'école étant le principal lieu d'interaction sociale pour les jeunes de 15 ans, ces évaluations subjectives sont un indicateur de la capacité des systèmes d'éducation à favoriser le bien-être de leurs élèves.

En moyenne, en 2015, dans les pays de l'OCDE, 73 % des élèves se disaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école » ; ce résultat signifie toutefois aussi qu'un quart des élèves ne partagent pas ce sentiment. Environ 78 % des élèves se disaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me fais facilement des amis à l'école » ; 85 % des élèves se disaient en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation « Je me sens seul à l'école », et 83 %, avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école ». Quelque

82 % des élèves se disaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier » ; et 81 % se disaient en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école ». Le pourcentage d'élèves disant se sentir comme des étrangers à l'école a augmenté, en moyenne et dans de nombreux pays, entre 2003 et 2015 (voir le tableau III.7.4).

L'augmentation du nombre d'élèves immigrés constitue un nouveau défi pour le maintien de la cohésion au sein de l'école, les élèves devant apprendre à interagir avec des pairs issus d'horizons culturels différents. En 2015, 12.5 % des élèves des pays et économies participant à l'enquête PISA étaient issus de l'immigration. En moyenne, et dans 24 pays et économies, les élèves autochtones font part d'un plus fort sentiment d'appartenance à l'école que leurs pairs immigrés, même après contrôle du statut socio-économique. C'est toutefois la tendance inverse qui s'observe en Australie, aux Émirats arabes unis et au Qatar, où les élèves immigrés de la première comme de la deuxième génération font part d'un plus fort sentiment d'appartenance à l'école que leurs pairs autochtones (voir le graphique III.7.2 et le tableau III.7.6).

Dans les pays de l'OCDE, les élèves déclarant se sentir comme des étrangers à l'école obtiennent un score en sciences inférieur de 22 points, en moyenne, à celui des élèves ne se disant pas dans ce cas. Même après contrôle du statut socio-économique des élèves, cet écart reste significatif dans la grande majorité des pays (voir le graphique III.7.4).

Les résultats de l'enquête PISA mettent également en évidence l'existence d'une forte relation entre la probabilité de faire part d'un faible niveau de satisfaction à l'égard de la vie (niveau inférieur ou égal à 4 sur une échelle allant de 0 à 10) et le fait de se sentir comme un étranger à l'école. Dans les pays de l'OCDE, les élèves se sentant comme des étrangers à l'école sont ainsi trois fois plus susceptibles de se dire insatisfaits de leur vie que les élèves ne se disant pas dans ce cas (voir le graphique III.7.5). En Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la probabilité de se dire peu satisfaits de leur vie est plus de quatre fois plus grande chez les élèves déclarant se sentir comme des étrangers à l'école. Cette relation entre le sentiment d'appartenance à l'école et la satisfaction à l'égard de la vie reste significative même après contrôle du statut socio-économique des élèves.

Selon les résultats de l'enquête PISA, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves indiquant que leur professeur de sciences est désireux de leur apporter son aide et s'intéresse à leur apprentissage sont environ 1.8 fois plus susceptibles d'exprimer leur sentiment d'appartenance à l'école que les élèves ne se disant pas dans ce cas (voir le graphique III.7.8). À l'inverse, les élèves affirmant être traités de façon injuste par leur professeur sont bien plus susceptibles de se sentir comme des étrangers à l'école (voir le graphique III.7.9). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves faisant part de traitements injustes de la part de leurs enseignants sont ainsi 1.7 fois plus susceptibles de déclarer se sentir seuls à l'école que les élèves ne se disant pas dans ce cas.

Le harcèlement

Pour certains élèves, l'école est un lieu de souffrance. Le harcèlement – soit un abus de pouvoir systématique – peut être infligé de façon directe, sous la forme d'une agression physique (coups, coups de pied ou de poing) ou verbale (insulte ou moquerie). Le harcèlement relationnel renvoie quant à lui au phénomène d'exclusion sociale, par lequel certains enfants se retrouvent ignorés, exclus de jeux ou de parties, rejetés par leurs pairs, ou victimes de rumeurs et d'autres formes d'humiliation ou d'intimidation publique. Avec la généralisation de l'utilisation des communications électroniques chez les adolescents, le cyberharcèlement constitue désormais un nouveau genre d'agression perpétré via les outils numériques, en particulier les téléphones portables. Le harcèlement survient souvent durant les périodes de transition dans la vie des enfants et des adolescents, lorsqu'ils cherchent à trouver leur place au sein de nouveaux groupes de pairs.

L'enquête PISA 2015 mesure la prévalence du harcèlement sur la base des déclarations des élèves qui en sont victimes. D'après ses résultats, dans de nombreux pays, le harcèlement verbal et psychologique est fréquent. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 11 % des élèves déclarent ainsi faire fréquemment (au moins quelques fois par mois) l'objet de moqueries, 7 %, d'une mise à l'écart, et 8 %, de mauvaises rumeurs à l'école. Dans 34 pays et économies sur 53, plus de 10 % des élèves déclarent subir des moqueries de la part de leurs pairs au moins quelques fois par mois. Dans 13 pays et économies sur 53, une proportion similaire d'élèves affirment être fréquemment tenus à l'écart par les autres, tandis que dans 16 pays et économies sur 53, plus de 10 % des élèves indiquent faire fréquemment l'objet de mauvaises rumeurs à l'école (voir le graphique III.8.2 et le tableau III.8.1).

Le harcèlement physique représente probablement la forme de violence la plus manifeste à l'école, et les professionnels de l'éducation tendent à le considérer comme un problème plus grave que le harcèlement verbal ou relationnel. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 4 % des élèves affirment être frappés ou bousculés au moins quelques fois par mois, ce pourcentage variant toutefois entre 1 % et 9.5 % selon les pays. Les élèves sont 7.7 % à indiquer qu'on s'en prend physiquement à eux quelques fois par an, et une proportion similaire à indiquer être menacés par les autres. Environ 4 % des élèves indiquent que d'autres élèves s'emparent ou détruisent des objets leur appartenant quelques fois par mois, tandis que 11 % des élèves subissent ce type de harcèlement quelques fois par an (voir le tableau III.8.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'indiquer être victimes de harcèlement, toutes formes confondues, à l'exception des mises à l'écart volontaires et des mauvaises rumeurs (voir le graphique III.8.3). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 9.2 % de filles déclarent ainsi faire l'objet de mauvaises rumeurs au moins quelques fois par mois, contre 7.6 % de garçons. Les résultats mettent en outre en évidence une augmentation sensible du risque d'être victime de harcèlement chez les élèves immigrants arrivés dans leur pays d'accueil à un âge plus avancé (13-16 ans).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves peu performants sont plus susceptibles de faire part d'une exposition à des actes de harcèlement physique, verbal ou relationnel (voir le graphique III.8.5). L'exposition fréquente au harcèlement parmi les élèves peu performants pourrait être liée à la concentration de ce type d'élèves dans les établissements ne disposant pas de ressources suffisantes pour gérer les problèmes de discipline. Les résultats montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les établissements où la prévalence du harcèlement est élevée selon les normes internationales (plus de 10 % des élèves y font fréquemment l'objet d'actes de harcèlement) obtiennent en sciences un score inférieur de 47 points à celui des établissements où les actes de harcèlement sont moins fréquents (moins de 5 % des élèves y font fréquemment l'objet d'actes de harcèlement). Cet écart de performance entre ces deux catégories d'établissements reste substantiel (environ 25 points de score) même après contrôle des différences de profil socio-économique des établissements (voir le graphique III.8.6).

Les élèves faisant l'objet d'actes de harcèlement fréquents peuvent être en proie à un sentiment permanent d'insécurité et de défiance, et éprouver de réelles difficultés à trouver leur place à l'école. Ils se sentent en général mal acceptés et isolés, et sont par conséquent souvent introvertis. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 42 % des élèves déclarant subir fréquemment des actes de harcèlement – mais seulement 15 % des élèves affirmant ne pas être dans ce cas – disent se sentir comme des étrangers à l'école (voir le graphique III.8.8).

Selon les résultats de l'enquête PISA, 26 % des élèves subissant des actes de harcèlement fréquents font part de niveaux relativement faibles de satisfaction à l'égard de la vie (une valeur inférieure ou égale à 4 sur une échelle allant de 0 à 10). Seuls 10 % des élèves ne subissant pas d'actes de harcèlement fréquents font part de niveaux aussi faibles de satisfaction à l'égard de leur vie. En outre, les victimes de harcèlement décident souvent de s'éloigner de l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 9 % des élèves faisant l'objet d'actes de harcèlement fréquents (par comparaison avec un

pourcentage inférieur de plus de moitié parmi les élèves ne subissant pas d'actes de harcèlement fréquents) déclarent avoir séché les cours plus de trois ou quatre fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA (voir le graphique III.8.8).

Selon les résultats de l'enquête PISA, le pourcentage d'élèves déclarant être victimes de harcèlement est plus élevé dans les établissements où le pourcentage de redoublants est important, où les élèves font part d'un mauvais climat de discipline en classe, et où ils déclarent faire l'objet de traitements injustes de la part de leurs enseignants (voir le graphique III.8.9). Les déclarations de faits de victimisation sont par ailleurs moins fréquentes parmi les élèves disant pouvoir compter sur le soutien de leurs parents lorsqu'ils rencontrent des difficultés à l'école (voir le graphique III.8.11). Toutefois, les parents des harceleurs ne sont pas toujours au courant du comportement de leur enfant, et les victimes de traitements humiliants sont souvent réticentes à l'idée de parler de ce problème avec leurs parents. En moyenne, dans 15 pays et économies disposant de données, seuls 44 % des parents d'élèves subissant des actes de harcèlement fréquents déclarent avoir échangé, durant l'année scolaire écoulée, des idées avec les professeurs de leur enfant sur le rôle des parents, le soutien familial ou le développement de l'enfant (contre environ 39 % des parents d'élèves ne faisant pas l'objet d'actes de harcèlement fréquents ; voir le tableau III.8.19).

LES PARENTS ET L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

La famille constitue la première unité sociale au sein de laquelle l'enfant apprend et se développe. Rien de surprenant alors à ce que l'on ait systématiquement démontré l'incidence des interactions avec les parents sur la réussite des élèves, leurs aspirations, leurs attitudes et leur santé psychologique. En dépit des difficultés que les parents rencontrent pour trouver le juste équilibre entre leur vie professionnelle et privée, et un « temps que qualité » à consacrer à leur enfant et à son éducation, c'est un tableau positif qui ressort des données de l'enquête PISA sur les rapports entre les parents et leurs enfants. En moyenne, dans les 18 pays et économies ayant administré la questionnaire « Parents », 82 % des parents déclarent prendre le repas principal à table avec leur enfant, 70 %, passer du temps simplement à parler avec leur enfant, et 52 %, discuter avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque chaque jour. En Belgique (Communauté flamande), en Espagne, en France, en Italie et au Portugal, plus de 90 % des parents prennent un repas avec leur enfant chaque jour ou presque chaque jour (voir le graphique III.9.1).

Parmi les activités liées à l'école, celle à laquelle les parents déclarent prendre part le plus fréquemment est « Assister à une réunion programmée ou à des conférences dans l'établissement ». En moyenne, environ 77 % des parents déclarent avoir pris part à une activité de ce type durant l'année scolaire écoulée. Un peu plus de la moitié des parents indiquent avoir pris part aux activités suivantes : « Discuter du comportement de mon enfant avec un professeur, à ma demande » ; « Discuter des progrès de mon enfant avec un professeur, à ma demande » ; ou « Échanger des idées avec les professeurs sur les stratégies pouvant aider mon enfant dans ses apprentissages et ses devoirs à la maison » (voir le graphique III.9.1).

Les activités parentales se déroulant typiquement à la maison ou dans le cadre familial, à savoir « Discuter avec mon enfant de ses résultats en sciences », « Discuter avec mon enfant de la qualité de son travail scolaire », « Prendre le repas principal à table avec mon enfant » et « Passer du temps simplement à parler avec mon enfant », présentent toutes une relation positive avec la performance de l'enfant en sciences dans le cadre de l'enquête PISA 2015. Une activité aussi simple que prendre un repas ensemble au moins une fois par semaine est ainsi associée à une augmentation d'au moins 12 points du score en sciences, en moyenne, après contrôle du statut socio-économique des élèves (voir le graphique III.9.2).

À l'inverse, la plupart des activités reflétant une implication directe des parents dans l'éducation de leur enfant présentent une relation négative avec la performance de l'élève. Les élèves dont les

parents déclarent « Aider [leur] enfant à faire ses devoirs de sciences », ou « Trouver du matériel de sciences (par ex. des programmes, des logiciels, des guides d'études, etc.) pour [leur] enfant » au moins une fois par semaine obtiennent un score en sciences inférieur d'au moins 23 points, en moyenne, à celui des élèves dont les parents entreprennent ce type d'activités moins fréquemment. Dans ces cas, il se peut que les parents s'impliquent de façon plus directe dans le travail scolaire de leur enfant car celui-ci rencontre des difficultés en sciences (voir le graphique III.9.2).

Selon les données de l'enquête PISA, certains types d'activités parentales présentent une relation positive non seulement avec la performance des élèves, mais aussi avec leur satisfaction à l'égard de la vie. Les élèves dont les parents déclarent « passer du temps simplement à parler avec [leur] enfant », « prendre le repas principal à table avec [leur] enfant » ou « discuter avec [leur] enfant de la qualité de son travail scolaire » chaque semaine sont plus susceptibles – dans une mesure comprise entre 22 % et 62 % – de faire part de niveaux élevés de satisfaction à l'égard de la vie (leurs réponses les situent à un niveau de 9 ou 10 sur une échelle allant de 0 à 10) que les élèves dont les parents indiquent entreprendre ce type d'activités moins fréquemment (voir le graphique III.9.4). Si les types d'activités parentales les plus fortement associés à la satisfaction des élèves à l'égard de la vie varient entre les pays, le fait de « passer du temps simplement à parler avec [son] enfant » est l'activité parentale présentant la relation la plus fréquente et la plus forte avec la satisfaction des élèves à l'égard de la vie. Dans la plupart des pays, les élèves sont plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur vie lorsque leurs parents déclarent entreprendre au moins l'une de ces activités à la maison chaque jour ou presque chaque jour.

L'intérêt des parents pour la vie scolaire de leur enfant

En outre, la perception qu'ont les élèves de l'intérêt que leurs parents leur portent et accordent à leur vie scolaire peut influencer sur leurs propres attitudes à l'égard de leur scolarité. Les élèves signalant l'intérêt de leurs parents pour leurs activités scolaires obtiennent ainsi de meilleurs résultats aux épreuves PISA que les élèves indiquant au contraire un manque d'intérêt de la part de leurs parents. Ce constat se vérifie pour tous les niveaux de compétence en sciences, bien que cette association soit plus marquée parmi les élèves peu performants (voir le graphique III.9.6). De fait, les élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires » sont aussi plus motivés à l'idée de bien réussir à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ces élèves sont ainsi 2.5 fois plus susceptibles de déclarer « vouloir d'excellentes notes à l'école » (voir le graphique III.9.7). De même, les élèves percevant ce type d'intérêt chez leurs parents sont près de deux fois plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur vie (niveau 9 ou 10 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10) que les élèves ne le percevant pas.

La prise de conscience du rôle de véritables partenaires que parents et enseignants peuvent jouer dans la réussite des enfants à l'école a conduit les responsables politiques et les chefs d'établissement de nombreux pays à prendre des mesures concrètes pour renforcer la participation des parents à la vie scolaire. L'implication parentale ne signifie pas uniquement l'apport d'un soutien supplémentaire à l'apprentissage de l'enfant, mais renforce également la responsabilisation des systèmes d'éducation. Toutefois, même les parents exprimant de l'intérêt pour la scolarité de leur enfant n'ont parfois pas la possibilité de s'impliquer autant qu'ils le souhaiteraient. Les parents ayant répondu au questionnaire « Parents » dans le cadre de l'enquête PISA 2015 citent les raisons suivantes comme les obstacles les plus courants à leur participation aux activités scolaires : « Je ne pouvais pas quitter mon travail » (36 % des parents) ; « Les heures des réunions ne me convenaient pas » (33 % des parents) ; et « J'ignorais que je pouvais participer à des activités de l'établissement » (17 % des parents) (voir le graphique III.9.8).

La richesse familiale et l'inégalité face au bien-être

La situation matérielle et sociale peut influencer sur le bien-être à l'école, car le milieu familial est souvent lié au type d'établissement fréquenté par les enfants et à la façon dont les élèves se perçoivent par rapport à leurs pairs. Selon les données de l'enquête PISA, l'intensité de la relation entre un

avantage socio-économique et les résultats des élèves varie fortement entre les pays, ce qui semble indiquer que la mise en œuvre de politiques et de pratiques scolaires efficaces peut aider à renforcer l'égalité des chances et la mobilité sociale. L'école peut promouvoir la mobilité sociale en aidant l'ensemble des élèves à former une image positive d'eux-mêmes et de leur avenir.

L'impact le plus visible et le mieux documenté des inégalités de richesse et de revenus sur le bien-être des élèves est la performance relativement faible des élèves se situant au bas de l'échelle socio-économique. L'enquête PISA met systématiquement en évidence la moindre performance des élèves défavorisés par rapport à leurs pairs favorisés, même si l'intensité de la relation varie sensiblement entre les pays. Les résultats de l'enquête PISA montrent l'existence d'une forte relation entre la variation de la performance en sciences imputable à la richesse familiale et le niveau global d'inégalité des revenus des pays (voir le graphique III.10.3). Cette association indique que les inégalités s'observant à un niveau plus global dans un pays se reflètent dans la performance des élèves. En d'autres termes, dans tous les systèmes, les parents fortunés peuvent utiliser leurs ressources pour offrir une meilleure éducation à leur enfant, mais dans les sociétés plus inégalitaires, les parents aisés transmettent plus cet avantage à leurs enfants.

La richesse familiale et le statut social peuvent non seulement avoir une incidence sur les résultats scolaires des élèves, mais aussi sur leur satisfaction à l'égard de la vie, leur perception d'eux-mêmes et les aspirations qu'ils nourrissent pour leur avenir. Dans la plupart des pays, une plus grande proportion d'élèves issus de familles aisées (soit ceux comptant parmi les 25 % les plus riches de leur pays/économie) se disent « très satisfaits » de leur vie, par comparaison avec le pourcentage d'élèves se situant parmi les 25 % les moins riches et se disant dans ce cas (voir le graphique III.10.5). En outre, dans la plupart des pays, les élèves se disent moins satisfaits de leur vie lorsqu'ils ne sont pas aussi riches que les autres élèves de leur établissement (niveau inférieur de richesse relative), après contrôle du niveau individuel de richesse des élèves (niveau de richesse absolue) (voir le graphique III.10.6).

C'est en se comparant avec leurs camarades de classe que les adolescents se forment leur opinion d'eux-mêmes. Les élèves défavorisés fréquentant des établissements favorisés peuvent souffrir d'isolement social ou même se sentir victimes de discrimination s'ils ne sont pas préparés à faire partie d'une minorité défavorisée au sein de leur établissement. Faut-il en conclure que les élèves défavorisés se portent mieux lorsqu'ils fréquentent des établissements défavorisés ? Quand il s'agit de la formation de belles ambitions personnelles, la réponse à cette question, d'après les résultats de l'enquête PISA, est un « non » catégorique. En moyenne, dans les 28 pays et économies disposant de données, les enfants dont les parents exercent une profession manuelle et qui fréquentent un établissement où les parents des élèves exercent des professions intellectuelles sont environ deux fois plus susceptibles de compter obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire et occuper un poste de direction ou de cadre que les enfants dont les parents exercent une profession manuelle et qui affichent une performance similaire, mais qui fréquentent d'autres établissements (voir le graphique III.10.8). En d'autres termes, les aspirations scolaires et professionnelles des élèves défavorisés sont liées au profil et à la composition socio-économique de leur établissement. Ce constat laisse penser que dans les établissements présentant une forte concentration d'élèves faisant preuve d'attitudes positives à l'égard de l'école et d'attentes élevées envers eux-mêmes, les élèves nourrissent en général, quel que soit leur statut social, de plus grandes ambitions pour leur avenir.

À QUOI LES ÉLÈVES CONSACRENT-ILS LEUR TEMPS EN DEHORS DE L'ÉCOLE ?

L'exercice physique et les habitudes alimentaires

La condition physique et l'état de santé général des élèves sont des conditions préalables essentielles à leur bien-être social et affectif. Les personnes faisant régulièrement de l'exercice sont moins susceptibles de souffrir de certaines maladies et jouissent d'un meilleur état de santé général que

celles qui n'en font pas. Tout porte également à croire que l'exercice physique réduit les états dépressifs et anxieux, tout en renforçant l'estime de soi. La pratique régulière d'une activité physique semble aussi améliorer la mémoire, la persévérance et l'auto-régulation.

Dans l'enquête PISA 2015, les élèves devaient répondre à quatre questions concernant leurs activités physiques, à l'école et en dehors. Ils étaient ainsi invités à indiquer : combien de jours par semaine ils assistaient à des cours d'éducation physique à l'école ; combien de jours par semaine ils pratiquaient, en dehors de l'école, une activité physique modérée d'une durée totale d'au moins 60 minutes par jour, ou une activité physique intense d'une durée totale d'au moins 20 minutes par jour ; et enfin, s'ils faisaient de l'exercice ou du sport avant ou après l'école.

Dans la majorité des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2015, la plupart des élèves ont en moyenne au moins un cours d'éducation physique par semaine (voir le graphique III.11.1). Les élèves ont en général moins de cours d'éducation physique à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le nombre de jours où les élèves déclarent assister à des cours d'éducation physique est ainsi inférieur de près d'une demi-journée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) par rapport au premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE) (voir le tableau III.11.3).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 43 % des élèves déclarent faire de l'exercice ou du sport avant l'école, et 66 %, après l'école. Dans l'ensemble, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'indiquer faire de l'exercice à la fois avant et après l'école (voir le graphique III.11.2). Toutefois, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 5.7 % de garçons et 7.5 % de filles déclarent ne pratiquer aucune forme d'activité physique en dehors de l'école. En outre, on observe un lien entre le statut socio-économique et le niveau d'activité physique des adolescents. Les élèves favorisés sont ainsi plus susceptibles que leurs pairs défavorisés d'indiquer pratiquer une activité physique modérée ou intense en dehors de l'école (voir le tableau III.11.10).

Les résultats de l'enquête PISA mettent en évidence l'existence d'une relation positive entre le nombre de jours où les élèves pratiquent une activité physique modérée en dehors de l'école et la performance moyenne en sciences d'un système d'éducation (voir le graphique III.11.7). Par activités physiques modérées (comme la marche ou le cyclisme), on entend les activités faisant augmenter le rythme cardiaque de la personne qui les pratique, tout en la faisant transpirer. Par activités physiques intenses (comme la randonnée, la course à pied, le tennis ou le football), on entend les activités qui entraînent un essoufflement et une augmentation rapide du rythme cardiaque de la personne qui les pratique. Au sein même des pays, un jour supplémentaire d'activité physique modérée est associé de façon positive – bien que limitée – à la performance en sciences des élèves, après contrôle du sexe et du statut socio-économique ; c'est en revanche l'inverse qui s'observe pour la pratique d'une activité physique intense (voir les tableaux III.11.11a et III.11.12a).

Une relation plus étroite s'observe entre l'exercice physique et les résultats non cognitifs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves déclarant pratiquer une activité physique modérée ou intense sont ainsi moins susceptibles de se sentir très angoissés pour un contrôle (-2.9 points de pourcentage), de se sentir comme des étrangers à l'école (-6.7 points de pourcentage), de sécher des cours régulièrement (-3 points de pourcentage), et de subir des actes de harcèlement fréquents (-2.2 points de pourcentage) que les élèves ne pratiquant aucune forme d'activité physique en dehors de l'école (voir le tableau III.11.18). Ces différences montrent que les élèves totalement inactifs en dehors de l'école pourraient améliorer leur niveau de bien-être en faisant de l'exercice dans le cadre scolaire.

Tout comme l'exercice physique, une alimentation saine – et régulière – peut avoir une incidence sur le bien-être des élèves. Pour en savoir davantage sur les habitudes alimentaires des adolescents, l'enquête PISA 2015 leur a demandé d'indiquer s'ils avaient pris un petit déjeuner avant l'école ou dîné après l'école le dernier jour où ils étaient allés en cours. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % de filles et 18 % de garçons indiquent ne pas avoir pris de petit déjeuner. Une proportion

considérablement plus faible d'élèves déclarent ne pas avoir dîné. Toutefois, les filles restent plus susceptibles que les garçons de déclarer ne pas avoir dîné, bien que l'écart entre les sexes soit moins marqué que pour l'absence de petit déjeuner (voir le graphique III.11.11 et le tableau III.11.22).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, il existe une relation positive entre le fait, pour les élèves, de prendre un petit déjeuner et leur performance en sciences ; cette relation varie toutefois sensiblement entre les pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons indiquant avoir pris un petit déjeuner avant l'école obtiennent un score en sciences supérieur de 10 points à celui des garçons indiquant avoir sauté ce repas. Parmi les filles, cet écart s'établit à 6 points en faveur de celles qui déclarent avoir pris un petit déjeuner (voir le graphique III.11.12).

L'environnement familial peut également jouer un rôle dans la formation des habitudes alimentaires des adolescents. Les travaux de recherche semblent ainsi indiquer que dans les foyers où les familles prennent le repas du soir ensemble, les adolescents affichent en général un niveau plus élevé de bien-être physique et affectif, peut-être parce que le dîner offre l'occasion d'avoir des discussions informelles, et que les parents peuvent profiter de ce moment pour encourager des habitudes alimentaires saines chez leur enfant. Parmi les élèves des pays de l'OCDE, ceux qui déclarent avoir dîné font part d'une plus grande satisfaction à l'égard de la vie que ceux qui affirment avoir sauté ce repas. En moyenne, les garçons qui déclarent avoir dîné font ainsi part d'un niveau de satisfaction à l'égard de la vie de 7.6 sur une échelle allant de 0 à 10 – soit 0.7 point de plus que les garçons indiquant avoir sauté ce repas. Chez les filles, cette relation est encore plus marquée, avec une différence de 1 point sur l'échelle de satisfaction à l'égard de la vie (voir le graphique III.11.13).

Le travail contre rémunération et les tâches ménagères

Pour la première fois, l'enquête PISA 2015 a demandé aux élèves d'indiquer s'ils avaient fait un travail pour lequel ils avaient été payés et/ou s'ils avaient effectué des tâches ménagères (ou s'étaient occupés de membres de leur famille) avant ou après l'école le dernier jour où ils étaient allés en cours. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 23 % des élèves déclarent avoir fait un travail pour lequel ils ont été payés et 73 %, avoir effectué des tâches ménagères, avant ou après l'école (voir le tableau III.12.1). Le sexe des élèves et leur statut socio-économique sont liés au fait qu'ils travaillent ou non contre rémunération. Dans la majorité des pays, les garçons sont plus nombreux que les filles à indiquer faire un travail pour lequel ils sont payés. La différence entre les sexes de pourcentage d'élèves déclarant faire un travail pour lequel ils sont payés s'établit ainsi à 11 points de pourcentage en faveur des garçons, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Par ailleurs, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves défavorisés indiquant faire un travail pour lequel ils sont payés est supérieur de 6.3 points de pourcentage à celui des élèves favorisés se déclarant dans ce cas (voir le graphique III.12.2 et le tableau III.12.7).

Dans la majorité des pays et économies, plus d'un élève sur deux indique effectuer des tâches ménagères ou s'occuper de membres de leur famille en dehors des heures de classe (voir le tableau III.12.1). Dans 39 pays et économies, les filles sont significativement plus susceptibles que les garçons de déclarer aider avec les tâches ménagères (voir le tableau III.12.5). Dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après « P-S-J-G [Chine] ») et en Colombie, les filles issues d'un milieu défavorisé sont plus susceptibles – dans une mesure supérieure à 20 points de pourcentage – que les filles issues d'un milieu favorisé de déclarer effectuer des tâches ménagères.

Les élèves faisant un travail pour lequel ils sont payés ou effectuant des tâches ménagères obtiennent en général de moins bons scores en sciences que les élèves n'ayant à faire aucun de ces deux types de travail (voir les graphiques III.12.4 et III.12.5). La différence de performance est plus marquée parmi les élèves faisant un travail pour lequel ils sont payés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence de score en sciences entre les élèves effectuant des tâches ménagères et ceux n'en faisant pas s'établit à 13 points, contre un écart de 55 points entre les élèves faisant un travail pour lequel ils sont payés et ceux qui ne sont pas dans ce cas, après contrôle du sexe et du statut socio-économique (voir les tableaux III.12.3 et III.12.8). La relation négative entre le fait, pour les élèves, de travailler et

leur performance en sciences est plus marquée parmi les élèves favorisés que parmi leurs pairs défavorisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves favorisés déclarant faire un travail pour lequel ils sont payés obtiennent ainsi un score en sciences inférieur de 68 points à celui des élèves favorisés qui ne travaillent pas contre rémunération ; parmi les élèves défavorisés, cet écart s'établit à 49 points.

Les élèves faisant un travail pour lequel ils sont payés indiquent un niveau de satisfaction à l'égard de la vie similaire à celui des élèves ne faisant pas ce type de travail. En revanche, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves faisant un travail pour lequel ils sont payés sont plus susceptibles – dans une mesure avoisinant 5 points de pourcentage – que ceux qui ne font pas ce type de travail de déclarer se sentir comme des étrangers à l'école, un élève travaillant contre rémunération sur cinq se disant dans ce cas. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves faisant un travail pour lequel ils sont payés sont en outre plus susceptibles de penser quitter le système scolaire à la fin du secondaire (+11 points de pourcentage), d'arriver en retard à l'école (+9 points de pourcentage), et de sécher régulièrement des cours (+4 points de pourcentage) (voir le graphique III.12.6 et le tableau III.12.10). Ce constat semble indiquer que le désengagement des élèves vis-à-vis de l'école est corrélé à leur situation au regard de l'emploi.

L'utilisation des TIC

Ces vingt dernières années, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont révolutionné la façon dont les élèves de 15 ans apprennent, socialisent et se divertissent. Les outils Internet, notamment les réseaux en lignes, les médias sociaux et les technologies interactives, font apparaître de nouvelles formes d'apprentissage, où les jeunes peuvent devenir acteurs de leur propre éducation, produire des contenus multimédias, mettre à jour et redéfinir leurs objectifs, et élargir leur connaissance du monde, des autres et d'eux-mêmes. Toutefois, l'utilisation des TIC chez les adolescents constitue aussi une source de préoccupation pour les parents, les enseignants et les responsables politiques, celle-ci pouvant conduire à nouer des relations virtuelles dangereuses avec des inconnus, à se retrouver victime ou coupable de cyberharcèlement, et à adopter des comportements potentiellement préjudiciables, notamment la dépendance aux jeux vidéo, l'envoi compulsif de textos et l'utilisation excessive des smartphones.

Selon les données de l'enquête PISA 2015, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 91 % des élèves ont accès chez eux à un téléphone portable avec connexion à Internet (smartphone), 74 %, à un ordinateur portable, près de 60 %, à un ordinateur de bureau, et près de 55 %, à une tablette avec connexion à Internet (voir le tableau III.13.4). Dans le monde entier, de plus en plus d'enfants commencent à jouer avec des appareils connectés avant même de savoir lire couramment. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 61 % des élèves indiquent avoir eu accès à Internet pour la première fois à moins de 10 ans, et 18 %, à l'âge de 6 ans, voire avant (voir le tableau III.13.6).

L'enquête PISA 2015 interrogeait les élèves sur leur temps d'utilisation d'Internet à la maison un jour d'école ordinaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves passent plus de 2 heures en ligne après l'école un jour de semaine ordinaire, et plus de 3 heures en ligne un jour de week-end ordinaire (voir les tableaux III.13.7 et III.13.8). Entre 2012 et 2015, le temps passé sur Internet en dehors de l'école a augmenté de 40 minutes par jour, que ce soit durant la semaine ou le weekend.

Les élèves étaient également invités à s'exprimer sur le temps qu'ils passent sur Internet et ce qu'ils ressentent lorsqu'ils effectuent des activités en ligne. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la plupart des élèves se disent d'accord avec les affirmations « Internet est une formidable source pour trouver les informations qui m'intéressent » (88 %) et « les réseaux sociaux sur Internet sont très utiles » (84 %). Quelque 67 % des élèves affirment être toujours impatients de découvrir de nouveaux appareils ou applications numériques. Il ressort également de ces données que la plupart des élèves aiment utiliser différents appareils numériques et Internet, mais que nombre d'entre eux risquent d'en faire une utilisation excessive. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 90 % des élèves aiment utiliser des appareils numériques et 61 % déclarent ne pas voir le temps passer lorsqu'ils s'en servent. Enfin,

plus d'un élève sur deux (54 %) indique se sentir mal lorsqu'il n'a pas accès à Internet (voir le tableau III.13.15).

Au vu du temps que les élèves de 15 ans passent chaque jour sur Internet, il apparaît essentiel de comprendre si l'utilisation d'Internet a une incidence sur leur bien-être et, le cas échéant, de quelle nature. D'un côté, l'utilisation d'Internet peut améliorer la satisfaction à l'égard de la vie, dans la mesure où elle permet de se divertir et de supprimer les obstacles logistiques à la socialisation. De l'autre, les activités en ligne présentent différents risques pour le bien-être. Ainsi, le fait de rester assis de longues heures face à un écran peut être associé à une diminution de l'activité physique, des troubles du sommeil, ou encore des problèmes d'obésité et de prise de poids. Une utilisation intensive des médias numériques et des jeux vidéo peut aussi mettre à mal la motivation et la concentration des élèves, et conduire à une forme d'isolement social.

Selon les résultats de l'enquête PISA 2015, dans la plupart des pays et économies participants, une utilisation extrême d'Internet (plus de 6 heures par jour) présente une relation négative avec la satisfaction des élèves à l'égard de la vie. Dans les pays de l'OCDE, les élèves faisant une utilisation extrême d'Internet choisissent ainsi un niveau inférieur de 0.4 point sur l'échelle de satisfaction à l'égard de la vie à celui indiqué par les élèves l'utilisant moins (voir le graphique III.13.7). Dans les pays de l'OCDE, quelque 17 % des élèves faisant une utilisation extrême d'Internet déclarent également se sentir seuls à l'école, contre 14 % des élèves en faisant une utilisation faible (moins d'une heure par jour), 12 % des élèves en faisant une utilisation modérée (une à deux heures par jour), et 13 % des élèves en faisant une utilisation élevée (deux à six heures par jour). En outre, les élèves faisant une utilisation faible ou extrême d'Internet sont également plus susceptibles que ceux qui en font une utilisation modérée ou élevée de déclarer subir des actes de harcèlement à l'école (voir le graphique III.13.8).

Il ressort par ailleurs des données de l'enquête PISA que les élèves faisant une utilisation extrême d'Internet comme ceux qui en font une utilisation élevée présentent un risque plus élevé de désengagement vis-à-vis de l'école. Un élève faisant une utilisation extrême d'Internet sur quatre indique ainsi être arrivé en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA, soit une proportion supérieure de 10 points de pourcentage à celle observée parmi les élèves faisant une utilisation modérée d'Internet (voir le graphique III.13.8). Les élèves faisant une utilisation extrême d'Internet sont par ailleurs plus susceptibles de faire part d'aspirations moins élevées concernant la poursuite de leurs études que les élèves en faisant une utilisation modérée. Enfin, après contrôle du statut socio-économique des élèves, ceux qui font une utilisation extrême d'Internet obtiennent environ 30 points de moins dans toutes les matières évaluées par l'enquête PISA que ceux qui en font une utilisation moins importante (voir le graphique III.13.9).

LES IMPLICATIONS DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PISA POUR L'ACTION PUBLIQUE

Les données de l'enquête PISA 2015 mettent en évidence l'existence de grandes différences entre les élèves, tant entre les pays qu'au sein de ceux-ci, quant à leur degré de satisfaction à l'égard de la vie, leur motivation à l'idée de réussir, leur niveau d'anxiété vis-à-vis du travail scolaire, leur participation aux activités physiques, leurs aspirations pour l'avenir, et leur perception du harcèlement à l'école ou de l'iniquité des traitements de la part de leurs enseignants. Une grande part de ces différences sont liées à la perception qu'ont les élèves du climat de discipline en classe ou du soutien qu'ils reçoivent de leurs enseignants. Les données de l'enquête PISA mettent aussi en évidence l'influence capitale que les parents peuvent avoir sur le rapport de leur enfant au travail scolaire et sa performance dans l'enquête PISA.

Pour essayer de réduire l'anxiété des élèves vis-à-vis du travail scolaire, on peut proposer aux enseignants des activités spécifiques de formation continue afin de les aider à repérer les élèves

souffrant d'anxiété et à montrer à ces élèves comment apprendre de leurs erreurs. On peut par exemple encourager une attitude positive à l'égard de l'erreur en sélectionnant les erreurs les plus fréquemment commises par la classe lors d'un contrôle et en laissant les élèves les analyser collectivement. En outre, les enseignants peuvent aider les élèves à se fixer eux-mêmes des objectifs réalistes – mais stimulants –, les élèves étant plus susceptibles d'accorder de l'importance au contenu de l'apprentissage et à son processus lorsqu'ils se sentent capables d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Parmi les stratégies visant à encourager l'établissement d'objectifs et à renforcer la motivation intrinsèque vis-à-vis de l'apprentissage, on peut notamment expliquer le bien-fondé des activités d'apprentissage, accueillir le ressenti des élèves à l'égard de ces tâches, et éviter une pression et un contrôle excessifs. En donnant aux élèves des commentaires constructifs sur les résultats de leurs évaluations, on peut également renforcer leur confiance en eux et leur motivation intrinsèque.

Selon l'enquête PISA, le sentiment chez les élèves d'avoir des rapports négatifs avec leurs enseignants constitue l'un des principaux obstacles à leur sentiment d'appartenance à l'école. Pour établir de meilleures relations entre élèves et enseignants, ces derniers doivent être formés aux méthodes de base d'observation, d'écoute et de communication interculturelle afin de pouvoir prendre mieux en compte les besoins individuels de leurs élèves. Il convient aussi d'encourager les enseignants à collaborer et à échanger des informations avec leurs collègues sur les difficultés des élèves, leur personnalité et leurs atouts, afin qu'ils puissent trouver collectivement la meilleure approche pour renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à la communauté scolaire.

Les données montrent par ailleurs qu'une proportion importante d'élèves se disent victimes de harcèlement à l'école. Les programmes efficaces de lutte contre le harcèlement scolaire adoptent une approche englobant tout l'établissement et comprenant une formation pour les enseignants sur les comportements de harcèlement et la façon d'y faire face, des enquêtes anonymes auprès des élèves afin de contrôler la prévalence du harcèlement, et des stratégies d'information et de sensibilisation auprès des parents. Les enseignants et les parents ont un rôle particulièrement important à jouer dans la prévention du harcèlement scolaire : les enseignants doivent faire comprendre à leurs élèves qu'ils ne toléreront aucune forme de harcèlement ; et les parents doivent s'impliquer dans l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies de lutte contre le harcèlement déployées au sein des établissements.

Les résultats à l'enquête PISA de 18 pays, divers de par leur culture et leur situation économique, montrent que les élèves dont les parents s'impliquent de façon régulière dans les activités quotidiennes de la maison, telles que prendre un repas en famille ou passer du temps « simplement à parler », obtiennent non seulement de meilleurs scores aux épreuves PISA, mais sont également plus satisfaits de leur vie. L'école peut aider les parents à s'impliquer davantage dans l'éducation de leur enfant en supprimant tout obstacle à leur participation aux événements organisés par l'établissement, en proposant par exemple des moyens de communication plus flexibles aux parents peu disponibles du fait de leur travail, et en leur suggérant des façons de s'impliquer tant à l'école qu'à la maison.

Pour améliorer le bien-être des élèves, l'école doit également leur enseigner les bénéfices d'un mode de vie sain et actif à l'aide de l'éducation physique et de l'éducation à la santé. L'accès à une offre attrayante de cours d'éducation physique à l'école peut permettre de réduire le nombre d'élèves ne pratiquant aucune activité physique en dehors du cadre scolaire.

Enfin, de trop nombreux élèves passent trop de temps sur Internet : 26 % des élèves déclarent passer plus de six heures par jour en ligne durant le week-end, et 16 % y passent un temps similaire les jours de semaine. Avec l'essor du cyberharcèlement, Internet peut autant s'avérer une source de nuisance que servir d'outil d'apprentissage. L'école doit investir dans une stratégie complète d'éducation et de supervision afin d'aider les élèves à acquérir les connaissances, les compétences et la motivation requises pour une utilisation sûre et responsable d'Internet.