Résultats du PISA 2015

LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

VOLUME III

Programme international pour le suivi des acquis des élèves

OCDE

PISA

Résultats du PISA 2015 (Volume III)

LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

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.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2018), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr

ISBN 978-92-64-28884-3 (imprimé)
ISBN 978-92-64-28885-0 (PDF)

Série : PISA
ISSN (imprimé) : 19908520
ISSN (en ligne) : 19963785

Crédits photo :
© Geostock/Getty Images
© Hero Images Inc./Hero Images Inc./Corbis
© LIUSHENGFILM/Shutterstock
© RelaXimages/Corbis
© Shutterstock/Kzenon
© Simon Jarratt/Corbis

Les corrigenda des publications de l'OCDE peuvent être consultés en ligne sur :
www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2018

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 commercial de ce texte or pour toute usage de données PISA, prière de consulter les Conditions d'utilisation à http:// www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation.

Avant-propos

En dix ans, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est devenu la référence mondiale dans le domaine de l'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficience des systèmes d'éducation. Le corpus de connaissances que l'enquête PISA a développé va toutefois bien au-delà de l'évaluation comparative. L'enquête PISA identifie les caractéristiques des systèmes d'éducation très performants pour permettre aux gouvernements et aux professionnels de l'éducation de s'inspirer de politiques efficaces qu'ils peuvent adapter à leur contexte local.

Si la dernière évaluation PISA en date, celle de 2015, se concentrait sur la science, elle examinait également les performances scolaires des élèves afin de pouvoir analyser de manière plus détaillée le plaisir que leur procure la vie. Les élèves sont-ils heureux ? Estiment-ils faire partie d'une communauté au sein de leur établissement ? Apprécient-ils les rapports de coopération avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents ? Existe-t-il une corrélation entre la qualité des relations des élèves en classe et en dehors du cadre scolaire, et leurs performances scolaires ?

Dans l'ensemble, l'enquête PISA révèle que la plupart des élèves de 15 ans sont relativement satisfaits de leur vie, et ceux qui ont envie de réussir ont exprimé une satisfaction encore plus grande. Toutefois, les résultats de l'enquête indiquent également que l'anxiété liée au travail scolaire et la prévalence du harcèlement à l'école (en moyenne, un élève harcèle ses camarades dans chaque classe) minent le bien-être des élèves.

Comme pour l'amélioration de la performance des élèves, il n'existe pas de combinaison unique de politiques et de pratiques susceptible d'améliorer le bien-être de l'ensemble des élèves à travers le monde. Tous les pays peuvent s'améliorer, même les plus performants. Il est toutefois juste de dire qu'à moins qu'ils reçoivent le soutien dont ils ont besoin pour s'épanouir en tant qu'élèves, il est peu probable que les adolescents s'épanouissent en tant qu'adultes.

Ce rapport est le fruit d'une collaboration entre les pays et économies participant à l'enquête PISA, les experts et les institutions à l'échelle nationale et internationale qui œuvrent dans le cadre du Consortium PISA, et le Secrétariat de l'OCDE.

Le présent volume a été élaboré sous la supervision d'Andreas Schleicher et de Yuri Belfali, et sous la direction de Francesco Avvisati et de Miyako Ikeda. Il a été rédigé conjointement par Mario Piacentini, Esther Carvalhaes, Anna Choi, Hélène Guillou, Bonaventura Francesco Pacileo et Judit Pál, et révisé par Marilyn Achiron. Le soutien statistique et analytique a été assuré par Guillaume Bousquet et Nadine Chami. Rose Bolognini a coordonné la production du rapport et Fung Kwan Tam était en charge de sa mise en page. Claire Chetcuti, Juliet Evans, Thomas Marwood et Lesley O'Sullivan ont assuré la gestion administrative. Parmi les autres membres des équipes de l'OCDE en charge de l'enquête PISA et de la communication qui ont fourni une assistance à l'analyse et à la communication figurent Cassandra Davis, Alfonso Echazarra, Carlos Gonzalez Sancho, Jeffrey Mo, Giannina Rech, Michael Stevenson et Sophie Vayssettes. Leslie Rutkowski a apporté un soutien extérieur pour analyser les données sur le harcèlement scolaire, tandis que Jonas Bertling et René Veenstra ont rempli un rôle d'évaluateurs extérieurs. Simone Bloem a assuré l'assistance en matière de communication.

Afin de gérer la mise en œuvre technique de l'enquête PISA, l'OCDE a engagé un consortium international d'institutions et d'experts, dirigé par Irwin Kirsch de l'Educational Testing Service (ETS). La coordination globale de l'évaluation PISA 2015, l'élaboration des instruments d'évaluation, la mise à l'échelle et les analyses ont été supervisées par Claudia Tamassia d'ETS. Michael Wagner (ETS) était en charge de la création de la plateforme électronique. L'élaboration des cadres d'évaluation de la culture scientifique et de la résolution collaborative de problèmes, ainsi que l'adaptation des cadres d'évaluation de la compréhension de l'écrit et de la culture mathématique, ont été dirigées par John de Jong, sous la supervision de Catherine Hayes de Pearson. Les opérations ont été menées par Merl Robinson, sous la supervision de Michael Lemay de Westat. Les opérations d'échantillonnage et de pondération ont été dirigées par Keith Rust, sous la supervision de Sheila Krawchuk de Westat. La conception et le développement des questionnaires ont été dirigés par Eckhard Klieme, sous la supervision de Nina Jude du Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (DIPF).

Jonathan Osborne a présidé le groupe d'experts en charge de la préparation des instruments et du cadre d'évaluation de la culture scientifique. Parmi ce groupe d'experts figuraient Marcus Hammann, Sarah Howie, Jody Clarke-Midura, Robin Millar, Andrée Tiberghien, Russell Tytler et Darren Wong. Charles Alderson et Jean-Francois Rouet ont participé à l'adaptation du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit, et Zbigniew Marciniak, Berinderjeet Kaur et Oh Nam Kwon à celle du cadre d'évaluation de la culture mathématique. David Kaplan a présidé le groupe d'experts en charge de la préparation des instruments et du cadre d'évaluation des questionnaires. Parmi ce groupe d'experts figuraient Eckhard Klieme, Gregory Elacqua, Marit Kjærnsli, Leonidas Kyriakides, Henry M. Levin, Naomi Miyake, Jonathan Osborne, Kathleen Scalise, Fons van de Vijver et Ludger Woessmann. Keith Rust a présidé le Groupe consultatif technique, constitué de Theo Eggen, John de Jong, Jean Dumais, Cees Glas, David Kaplan, Irwin Kirsch, Christian Monseur, Sophia Rabe-Hesketh, Thierry Rocher, Leslie A. Rutkowski, Margaret Wu et Kentaro Yamamoto.

La rédaction du rapport a été dirigée par le Comité directeur PISA, dont Lorna Bertrand (Royaume-Uni) et Michelle Bruniges (Australie) sont les présidentes, et Maria Helena Guimarães de Castro (Brésil), Sungsook Kim (Corée) et Dana Kelly (États-Unis) sont les vice-présidents. À l'annexe C du présent volume figure la liste des membres des différents organes de l'enquête PISA, y compris les membres du Conseil directeur et les Directeurs nationaux de projet des pays et économies participants, le Consortium PISA, ainsi que les experts et consultants qui ont apporté leur contribution à l'enquête PISA en général.

Éditorial

L'école n'est pas seulement le lieu où les élèves acquièrent des compétences académiques ; c'est aussi là qu'ils améliorent leur résilience face à l'adversité, qu'ils se lient avec ceux qui les entourent et qu'ils nourrissent leurs ambitions pour l'avenir. Et encore là qu'ils découvrent pour la première fois la société sous toutes ses facettes, expérience qui peut avoir une profonde influence sur leurs attitudes et leur comportement dans la vie.

L'enquête PISA est très réputée pour son analyse des résultats d'apprentissage, mais elle étudie aussi la satisfaction des élèves à l'égard de la vie, leurs relations avec leurs pairs, leurs professeurs et leurs parents, et leurs activités en dehors de l'école. Les résultats de l'enquête PISA montrent que la satisfaction des élèves à l'égard de la vie, leur motivation à l'idée de réussir, leur anxiété liée au travail scolaire, leurs aspirations pour l'avenir, et leur sentiment d'être harcelés à l'école, ou traités de façon injuste par leurs professeurs, varient fortement tant entre les pays qu'au sein même de ceux-ci. Dans certains pays, les élèves caracolent en tête des classements PISA en sciences et en mathématiques, mais sont peu satisfaits de leur vie, alors qu'en Finlande, aux Pays-Bas et en Suisse, ils parviennent à allier performance académique et grande satisfaction.

Il est tentant d'imputer à l'importance du temps d'étude les niveaux peu élevés de satisfaction à l'égard de la vie qui s'observent chez les élèves d'Asie de l'Est et d'autre pays, mais les données ne révèlent aucune relation entre le temps que les élèves consacrent à leurs études à l'école et ailleurs et leur satisfaction à l'égard de la vie. Il apparaît aussi que l'anxiété liée au travail scolaire est sans rapport avec la fréquence des tests, alors que les professionnels de l'éducation la considèrent souvent comme une conséquence naturelle de l'excès d'évaluations.

D'autres facteurs influent sur le bien-être des élèves et sont en grande partie du ressort des enseignants, des parents et de l'école.

L'enquête PISA montre par exemple que ce qui menace grandement le sentiment d'appartenance des élèves à l'école, c'est entre autres le fait qu'ils jugent mauvaises leurs relations avec leurs professeurs. Les élèves plus heureux ont tendance à faire part de bonnes relations avec leurs professeurs. Les élèves scolarisés dans un établissement « heureux » (où leur satisfaction à l'égard de la vie est supérieure à la moyenne nationale) disent avoir le sentiment que leurs professeurs les soutiennent nettement plus que les élèves scolarisés dans un établissement « malheureux ».

C'est un point important. Les adolescents tiennent à nouer des liens sociaux forts et recherchent l'acceptation, la bienveillance et l'appui des autres. Ceux qui ont le sentiment de faire partie de leur communauté scolaire sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats à l'école et d'être plus motivés à l'idée d'apprendre.

La plupart des enseignants ont bien sûr à cœur d'entretenir de bonnes relations avec leurs élèves ; mais certains ne sont peut-être pas suffisamment préparés à gérer des élèves et des classes difficiles. Mettre davantage l'accent dans la formation des enseignants sur la gestion de la classe et des relations pourrait leur donner les moyens dont ils ont besoin pour tisser des liens avec leurs élèves. On devrait aussi les aider davantage à collaborer et à échanger avec leurs collègues des informations sur les difficultés de leurs élèves, leur caractère et leurs atouts.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % des élèves déclarent avoir souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle, et 66 %, avoir peur d'avoir de mauvaises notes. Quelque 55 % des élèves se disent très angoissés avant un contrôle même s'ils se sont bien préparés. Dans tous les pays, les filles se disent plus angoissées par leur travail scolaire que les garçons ; or l'anxiété liée au travail scolaire, aux devoirs et leçons à la maison et aux tests est en relation négative avec la performance.

L'enquête PISA suggère que les enseignants ont un très grand rôle à jouer à cet égard. Les élèves sont moins susceptibles de se dire angoissés si leur professeur de sciences leur apporte une aide personnalisée lorsqu'ils sont en difficulté. Les enseignants doivent apprendre à aider les élèves à mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses, et leur montrer ce qu'ils peuvent faire pour surmonter leurs faiblesses ou tenter d'y remédier. La conception des évaluations intervient aussi. Les évaluations plus fréquentes, relativement faciles au début mais dont le degré de difficulté va croissant, peuvent aider les élèves à renforcer leur sentiment de maîtrise ; il en va de même pour les contrôles sans enjeu qui permettent aux élèves d'exploiter leurs compétences avant de passer un examen déterminant.

Les parents peuvent aussi faire une grande différence. Les élèves dont les parents ont l'habitude de « passer du temps simplement à parler » avec eux, de s'attabler pour « prendre le repas principal » en leur compagnie ou de « discuter avec [eux] de la qualité de [leur] travail scolaire » sont entre 22 % et 39 % plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur vie. « Passer du temps simplement à parler » est l'activité parents-enfant la plus souvent et la plus fortement associée à la satisfaction des élèves à l'égard de la vie. Cette activité semble aussi avoir un impact sur la performance. Les élèves dont les parents disent « passer du temps simplement à parler » avec eux sont en effet plus performants en sciences : leur avantage représente l'équivalent de deux tiers d'une année de scolarité ; cet avantage représente encore un tiers d'une année de scolarité après contrôle du statut socio-économique.

La mesure dans laquelle les élèves ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à eux et à leur vie à l'école est également liée à leurs attitudes à l'égard de leur scolarité et à leur motivation à l'idée de réussir. Ces relations sont particulièrement marquées chez les élèves peu performants – et ont plus d'impact que la plupart des autres facteurs (dont les ressources scolaires) évalués dans l'enquête PISA.

Les parents peuvent aider leurs enfants à gérer leur anxiété en les encourageant à se fier à leur capacité de mener diverses tâches académiques à bien. Les résultats de l'enquête PISA montrent que les filles dont les parents les encouragent à se fier à leurs capacités sont moins susceptibles de se dire très tendues quand elles étudient.

La plupart des parents veulent aussi que leurs enfants soient motivés à l'école, et les élèves motivés tendent à obtenir de meilleurs résultats scolaires. En moyenne, les élèves les plus motivés affichent des scores PISA supérieurs de l'équivalent de plus d'une année de scolarité à ceux des élèves les moins motivés. Il existe aussi un lien entre la motivation à l'idée de réussir et la satisfaction à l'égard de la vie, deux variables qui se renforcent mutuellement.

La motivation à l'idée de réussir peut cependant avoir des revers, en particulier quand elle est suscitée par une pression externe. Les résultats de l'enquête PISA montrent que les pays où les élèves sont très motivés à l'idée de réussir tendent aussi à compter parmi ceux où de nombreux élèves se sentent angoissés avant un contrôle même s'ils se sont bien préparés. Tant les enseignants que les parents doivent trouver des moyens pour amener les élèves à se motiver à l'idée d'apprendre et de réussir sans susciter chez eux une peur excessive de l'échec.

L'un des moyens efficaces pour promouvoir le bien-être des élèves est d'encourager tous les parents à s'impliquer davantage dans la vie scolaire de leurs enfants. Si les enseignants établissent avec les parents une relation basée sur la confiance, ils se dotent de précieux partenaires avec lesquels œuvrer au développement cognitif et à l'épanouissement socio-affectif de leurs élèves. Les établissements peuvent aussi jouer un rôle important pour aider les parents à surmonter les obstacles à leur participation aux activités scolaires liés à la rigidité des horaires de travail, au manque de services de garde d'enfants ou à la barrière de la langue. Ils peuvent utiliser des canaux de communication plus souples, par exemple programmer des appels téléphoniques ou vidéo. Les gouvernements peuvent aussi promouvoir des politiques en faveur d'un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée.

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué combien de temps ils passaient en ligne et dans quel état d'esprit ils étaient lorsqu'ils se livraient à ces activités. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des élèves considèrent qu'Internet est une source d'information « formidable » (88 %) et que les réseaux sociaux sur Internet sont « très utiles » (84 %). Il ressort aussi de leurs réponses que la plupart d'entre eux aiment utiliser Internet et divers appareils numériques, mais que certains s'exposent au risque d'une utilisation excessive d'Internet. En moyenne, 26 % des élèves disent passer plus de six heures par jour en ligne le week-end, et 16 % en font autant en semaine. Dans la plupart des pays participants,

l'utilisation extrême d'Internet – plus de six heures par jour – est en relation négative avec la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie et leur engagement scolaire. En outre, avec la montée du cyberharcèlement, Internet peut s'avérer autant un canal de harcèlement qu'un outil d'apprentissage.

Il n'existe pas de remède miracle contre les risques de l'ère numérique, mais l'école peut offrir aux élèves la possibilité d'utiliser Internet de façon plus responsable, et concevoir des mesures de prévention et d'action pour contrer le cyberharcèlement.

Le harcèlement est peut-être ce qui porte le plus atteinte au bien-être des élèves ; il peut être lourd de conséquences pour les harcelés, les harceleurs et les témoins. L'enquête PISA révèle une prévalence significative de toutes les formes de harcèlement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 11 % des élèves disent qu'il leur arrive souvent (au moins quelques fois par mois) que des élèves se moquent d'eux, 7 %, que des élèves les tiennent volontairement à l'écart, et 8 %, que des élèves fassent circuler de mauvaises rumeurs sur eux. Quelque 4 % des élèves – soit un par classe environ – disent être frappés ou bousculés au moins quelques fois par mois, mais ce pourcentage varie entre 1 % et 9.5 % selon les pays. Par ailleurs, 8 % des élèves se disent victimes de harcèlement physique quelques fois par an.

Il n'existe pas d'approche universelle pour prévenir le harcèlement, mais les données PISA montrent clairement que l'école doit en faire plus pour que les enfants soient en sécurité, dans un environnement tolérant et respectueux. Une analyse internationale des stratégies et des dispositifs d'appui en place pourrait identifier les moyens que les établissements peuvent mettre en œuvre pour relever ce défi de taille qu'est assurer la sécurité des élèves à l'école, et les mesures que les autorités et agences locales et nationales pourraient prendre pour appuyer les établissements dans cette entreprise. Les programmes de lutte contre le harcèlement doivent comporter un volet de formation pour les enseignants en vue de leur apprendre à gérer les problèmes de harcèlement et à établir des liens avec les parents. Les enseignants doivent faire savoir aux élèves qu'ils ne toléreront aucune forme de harcèlement ; et les parents doivent être impliqués dans les mesures prises contre le harcèlement. De fait, on compte moins de victimes de harcèlement parmi les élèves déclarant avoir le sentiment que leurs parents les soutiennent lorsqu'ils sont en difficulté à l'école. Pourtant, 44 % seulement des parents d'élèves souvent harcelés disent avoir échangé des idées sur le développement de leur enfant avec des enseignants au cours de l'année scolaire écoulée.

Beaucoup de menaces pèsent sur le bien-être des élèves, et il n'existe aucune solution simple pour les écarter, mais l'enquête PISA montre que l'école, les enseignants et les parents peuvent vraiment faire la différence. Ensemble, ils peuvent répondre aux besoins psychologiques et sociaux des élèves, et les aider à s'approprier leur avenir et à acquérir la résilience qu'il leur faudra pour réussir dans la vie.

Andreas Schleicher
Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences,
et Conseiller spécial du Secrétaire général concernant
la politique de l'éducation

Table des matières

AVANT-PROPOS 3

ÉDITORIAL 5

SYNTHÈSE 17

QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE PISA ? 25

APERÇU ET CADRE DE RECHERCHE 33

CHAPITRE 1 **LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES : APERÇU** 35

La performance scolaire et la satisfaction à l'égard de la vie 36
- L'anxiété liée au travail scolaire 38
- La motivation des élèves à l'idée de réussir 41
- Les aspirations concernant la poursuite des études 42

La vie sociale des élèves à l'école 42
- Le harcèlement 43

Les parents et l'environnement familial 46
- L'intérêt des parents pour la vie scolaire de leur enfant 47
- La richesse familiale et l'inégalité face au bien-être 50

À quoi les élèves consacrent-ils leur temps en dehors de l'école ? 50
- L'exercice physique et les habitudes alimentaires 50
- Le travail contre rémunération et les tâches ménagères 52
- L'utilisation des TIC 52

Les implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique 56

CHAPITRE 2 **LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES : COMMENT LE DÉFINIR ET L'ÉVALUER** 57

Définition du bien-être des élèves 59

Les indicateurs PISA des sources et résultats du bien-être 60

Objectifs et structure du présent rapport 63

Problèmes de mesure et interprétation des résultats 63

PERFORMANCE SCOLAIRE ET SATISFACTION À L'ÉGARD DE LA VIE 67

CHAPITRE 3 **LA SATISFACTION DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE LEUR VIE** 69

Variation de la satisfaction des élèves à l'égard de la vie 70

Satisfaction à l'égard de la vie et résultats scolaires 74

Climat scolaire, pratiques pédagogiques et variation de la satisfaction à l'égard de la vie entre les établissements 79

CHAPITRE 4 **L'ANXIÉTÉ LIÉE AU TRAVAIL SCOLAIRE** 83

Prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire chez les élèves de 15 ans 84

Conséquences de l'anxiété liée au travail scolaire 86

Anxiété liée au travail scolaire : sources et remèdes 88

CHAPITRE 5 **LA MOTIVATION DES ÉLÈVES À L'IDÉE DE RÉUSSIR** 93

Variation de la motivation à l'idée de réussir entre les systèmes d'éducation et au sein de ceux-ci 94

Aspects positifs et potentiellement négatifs de la motivation à l'idée de réussir 98

CHAPITRE 6 **LES ASPIRATIONS DES ÉLÈVES CONCERNANT LA POURSUITE DE LEURS ÉTUDES** 105

Différences d'aspirations en matière de formation entre les pays et au sein de ceux-ci 106

Aspirations concernant la poursuite des études et bien-être psychologique 109

Aspirations concernant la poursuite des études et mode d'organisation des systèmes d'éducation 109

LA VIE SOCIALE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE 115

CHAPITRE 7 **LE SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ET LEURS RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS** 117

Variation du sentiment d'appartenance des élèves à l'école entre les pays et au sein de ceux-ci 118

Sentiment d'appartenance et statut au regard de l'immigration 121

Conséquences d'un faible sentiment d'appartenance à l'école 122

Climat de discipline et sentiment d'appartenance 125

Relations des élèves avec leurs enseignants et sentiment d'appartenance à l'école 125

CHAPITRE 8 **LE HARCÈLEMENT** 133

Définir et mesurer le harcèlement en milieu scolaire 135

Fréquence du harcèlement et caractéristiques des harceleurs et des harcelés 135

Exposition au harcèlement et performance scolaire 139

Conséquences du harcèlement sur d'autres aspects du bien-être des élèves 141

Rôle des établissements, des enseignants et des parents dans l'éradication du harcèlement 144

Rôle des parents dans l'atténuation de l'impact négatif du harcèlement 148

LES PARENTS ET LE MILIEU FAMILIAL 155

CHAPITRE 9 **L'IMPLICATION DES PARENTS, LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES ET LEUR SATISFACTION À L'ÉGARD DE LEUR VIE** 157

Implication des parents à la maison et à l'école 158

Implication des parents et résultats des élèves aux épreuves PISA 161

Implication des parents et satisfaction des élèves à l'égard de la vie 164

Perception des élèves de l'intérêt que leurs parents portent à leur vie à l'école 166

Intérêt des parents pour la scolarité de leur enfant et performance des élèves aux épreuves PISA et satisfaction à l'égard de leur vie 167

Obstacles à la participation des parents aux activités scolaires 168

- Barrière de la langue et participation des parents aux activités scolaires 170

CHAPITRE 10 **LA RICHESSE, LE STATUT SOCIAL ET LA VARIATION DU BIEN-ÊTRE** 175

Inégalités socio-économiques, ségrégation sociale à l'école et performance 176

Composition sociale des établissements, aspirations des élèves et satisfaction à l'égard de la vie 182

L'EMPLOI DU TEMPS DES ÉLÈVES EN DEHORS DE L'ÉCOLE 191

CHAPITRE 11 **L'ACTIVITÉ PHYSIQUE DES ÉLÈVES ET LEURS HABITUDES ALIMENTAIRES** 193

Cours d'éducation physique à l'école 195

Activité physique en dehors de l'école 196

Activité physique et performance académique 200
- Cours d'éducation physique et performance 201
- Exercice en dehors de l'école et performance 201

Activité physique et retombées non scolaires 202
- Éducation physique et satisfaction à l'égard de la vie 202
- Activité physique en dehors de l'école, satisfaction à l'égard de la vie et bien-être psychologique 203

Habitudes alimentaires des élèves 205
- Quels facteurs influent sur les habitudes alimentaires des adolescents ? 205
- Les habitudes alimentaires des élèves et leur bien-être 206

CHAPITRE 12 **LE TRAVAIL RÉMUNÉRÉ ET NON RÉMUNÉRÉ DES ÉLÈVES** 213

CHAPITRE 13 **L'UTILISATION DES TIC PAR LES ÉLÈVES EN DEHORS DE L'ÉCOLE** 221

Évolution de l'accès des élèves aux TIC à la maison 222
- Accès à Internet et aux équipements numériques à la maison 222
- Activités des élèves sur Internet 224
- Temps passé en ligne 225
- Activités en ligne en dehors de l'école 226

Attitudes à l'égard d'Internet 227

Relation entre l'utilisation d'Internet et le bien-être à l'adolescence 229
- Conséquences de l'utilisation extrême d'Internet sur le bien-être social et psychologique des élèves 229
- Utilisation des TIC et bien-être cognitif 231

CHAPITRE 14 **QUELLES IMPLICATIONS LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PISA 2015 SUR LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES ONT-ILS POUR L'ACTION PUBLIQUE ?** 235

Implications pour l'action publique des résultats de l'enquête PISA 2015 sur le bien-être des élèves 236
- Santé psychologique, motivation et confiance en soi à l'école 236
- Former les enseignants pour leur permettre de diagnostiquer et d'apaiser l'anxiété liée au travail scolaire 237
- Identifier et partager les approches efficaces pour améliorer la motivation intrinsèque des élèves à l'idée de réussir 239
- Donner aux élèves les moyens de prendre des décisions éclairées concernant la poursuite de leurs études et leur orientation professionnelle 240
- Relations positives entre élèves et entre élèves et enseignants 241
- Synergies positives entre le milieu scolaire et le milieu familial 244
- Possibilités d'apprendre des modes de vie sains 246

ANNEXES 251

ENCADRÉS

Encadré A. Comment l'enquête PISA contribue-t-elle à la réalisation des objectifs de développement durable ? 26
Encadré B. Caractéristiques clés de l'enquête PISA 2015 28

Encadré III.2.1 Le cadre conceptuel de *Comment va la vie* de l'OCDE 59
Encadré III.2.2 L'évaluation PISA des compétences cognitives 62

Encadré III.3.1 Temps d'étude, performance et satisfaction à l'égard de la vie 76

Encadré III.6.1 Propension des parents à espérer que leur enfant exerce une profession scientifique 112

Encadré III.7.1 Intégrer les élèves immigrés à l'école 121

Encadré III.8.1 Montée du cyberharcèlement 136
Encadré III.8.2 Interactions des élèves avec leurs amis en dehors de l'école 141
Encadré III.8.3 Programmes de lutte contre le harcèlement : principes et efficacité 144

Encadré III.9.1 Le questionnaire « Parents » de l'enquête PISA 2015 160
Encadré III.9.2 Préparer les scientifiques de demain 163

Encadré III.10.1 L'importance de disposer d'un endroit calme pour travailler 180
Encadré III.10.2 Les élèves se voient-ils exercer la même profession que leurs parents ? 185

Encadré III.11.1 Cours supplémentaires de musique et d'art 199
Encadré III.11.2 Activité physique et obésité à l'adolescence 204
Encadré III.11.3 Troubles alimentaires à l'adolescence 208

Encadré III.14.1 L'initiative « Semestre libre » en Corée : promouvoir le bien-être selon une approche expérimentale axée sur les élèves 237
Encadré III.14.2 Ressources en ligne de formation pédagogique sur le bien-être : le Student Wellbeing Hub australien 238
Encadré III.14.3 Orientation scolaire et professionnelle à Singapour 240
Encadré III.14.4 Améliorer l'environnement d'apprentissage pour lutter contre le harcèlement : l'exemple de la Communauté de Castille-et-León 243

GRAPHIQUES

Carte des pays et économies participant à l'enquête PISA 27

Graphique III.1.1 Synthèse de la satisfaction des élèves à l'égard de la vie 37
Graphique III.1.2 Synthèse de la motivation des élèves à l'idée de réussir et de leur anxiété vis-à-vis du travail scolaire 39
Graphique III.1.3 Synthèse du sentiment d'appartenance à l'école et du harcèlement scolaire 44
Graphique III.1.4 Synthèse du soutien parental et des aspirations scolaires 48
Graphique III.1.5 Synthèse des activités des élèves en dehors de l'école 54

Graphique III.2.1 Cadre de mesure du bien-être de l'OCDE 59
Graphique III.2.2 Dimensions et sources du bien-être des élèves 61

Graphique III.3.1 Satisfaction des élèves de 15 ans à l'égard de la vie 71
Graphique III.3.2 Différence de satisfaction à l'égard de la vie entre les sexes 73
Graphique III.3.3 Satisfaction à l'égard de la vie et performance des systèmes d'éducation 74

Graphique III.3.4 Satisfaction à l'égard de la vie et performance dans les principaux domaines d'évaluation PISA 75
Graphique III.3.5 Temps d'études, performance et satisfaction à l'égard de la vie 76
Graphique III.3.6 Prévalence des cours supplémentaires et motivations à les suivre 78
Graphique III.3.7 Soutien de la part des enseignants dans les établissements « heureux »/« malheureux » 80

Graphique III.4.1 Prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire, selon le sexe 85
Graphique III.4.2 Anxiété liée au travail scolaire parmi les élèves des quartiles supérieur et inférieur de la performance en sciences 86
Graphique III.4.3 Anxiété liée au travail scolaire et satisfaction à l'égard de la vie 87
Graphique III.4.4 Anxiété liée au travail scolaire dans les établissements les plus performants 88
Graphique III.4.5 Pratiques des enseignants et anxiété des élèves vis-à-vis du travail scolaire 90

Graphique III.5.1 Motivation des élèves à l'idée de réussir, selon le sexe 95
Graphique III.5.2 Différences de motivation à l'idée de réussir et de performance en sciences entre les sexes 97
Graphique III.5.3 Motivation à l'idée de réussir et performance des élèves en sciences 98
Graphique III.5.4 Motivation des élèves à l'idée de réussir et résilience 99
Graphique III.5.5 Motivation à l'idée de réussir et anxiété, entre les pays 100
Graphique III.5.6 Motivation à l'idée de réussir et anxiété, au sein des pays 100

Graphique III.6.1 Pourcentage d'élèves espérant réussir chaque niveau d'enseignement 107
Graphique III.6.2 Satisfaction à l'égard de la vie et aspiration à obtenir un diplôme universitaire 109
Graphique III.6.3 Aspiration à obtenir un diplôme universitaire et performance 110
Graphique III.6.4 Âge lors de l'orientation par filière d'enseignement et aspiration à obtenir un diplôme universitaire 111
Graphique III.6.5 Aspiration des parents à ce que leur enfant exerce une profession scientifique, selon le sexe de l'enfant 113

Graphique III.7.1 Évolution entre 2003, 2012 et 2015 du sentiment d'appartenance des élèves à l'école 119
Graphique III.7.2 Indice du sentiment d'appartenance, selon les caractéristiques des élèves 120
Graphique III.7.3 Sentiment d'appartenance des élèves immigrés à l'école, selon leurs pays d'origine et d'accueil 122
Graphique III.7.4 Sentiment d'être comme un étranger à l'école et performance en sciences 123
Graphique III.7.5 Sentiment d'être comme un étranger à l'école et faiblesse du niveau de satisfaction à l'égard de la vie 124
Graphique III.7.6 Sentiment d'appartenance et climat de discipline de l'établissement 126
Graphique III.7.7 Perception chez les élèves de comportements injustes de la part de leurs enseignants, selon le sexe 127
Graphique III.7.8 Sentiment d'appartenance des élèves à l'école, selon leur perception du soutien de la part de leurs enseignants 128
Graphique III.7.9 Sentiment d'appartenance des élèves à l'école et perception de comportements injustes de la part de leurs enseignants 129

Graphique III.8.1 Perception du harcèlement du point de vue de la victime 135
Graphique III.8.2 Exposition des élèves au harcèlement 137
Graphique III.8.3 Exposition des élèves à chaque type de harcèlement, selon le sexe 138
Graphique III.8.4 Âge des élèves immigrés à leur arrivée dans leur pays d'accueil et exposition au harcèlement 139
Graphique III.8.5 Pourcentage d'élèves souvent harcelés, selon la performance en sciences 139
Graphique III.8.6 Prévalence du harcèlement et performance des établissements en sciences 140
Graphique III.8.7 Satisfaction des élèves à l'égard de la vie et socialisation avec leurs camarades 142
Graphique III.8.8 Relation entre la fréquence d'exposition à des actes de harcèlement et d'autres résultats de niveau Élève 143
Graphique III.8.9 Exposition au harcèlement et climat de discipline de l'établissement 146

Graphique III.8.10 Exposition des élèves au harcèlement et sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs 147
Graphique III.8.11 Exposition au harcèlement et soutien parental 148

Graphique III.9.1 Activités des parents avec leur enfant et dans son établissement 159
Graphique III.9.2 Activités des parents et performance des élèves en sciences 162
Graphique III.9.3 Activités en rapport avec les sciences à l'âge de 10 ans, et plaisir et efficacité perçue des élèves en sciences 164
Graphique III.9.4 Activités des parents et satisfaction des élèves à l'égard de la vie 165
Graphique III.9.5 Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant, selon le statut socio-économique 166
Graphique III.9.6 Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant et performance en sciences 167
Graphique III.9.7 Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant et bien-être 168
Graphique III.9.8 Obstacles à la participation des parents aux activités scolaires de leur enfant 169
Graphique III.9.9 Initiative des parents de discuter avec le professeur de leur enfant, selon leur statut socio-économique, leur sexe et leur statut au regard de l'immigration 170
Graphique III.9.10 Statut au regard de l'immigration et compétences linguistiques entravant la participation des parents aux activités scolaires 171

Graphique III.10.1 Indice de richesse familiale, par quartile de cet indice 177
Graphique III.10.2 Répartition des élèves selon les revenus des ménages 178
Graphique III.10.3 Richesse familiale, performance et inégalité des revenus 179
Graphique III.10.4 Ségrégation sociale à l'école, selon la profession des parents 181
Graphique III.10.5 Richesse familiale et satisfaction à l'égard de la vie 183
Graphique III.10.6 Richesse relative à l'école et satisfaction à l'égard de la vie 184
Graphique III.10.7 Pourcentage d'élèves souhaitant exercer la même profession que leurs parents, selon le sexe 186
Graphique III.10.8 Aspirations des élèves et composition sociale de leur établissement 187

Graphique III.11.1 Éducation physique à l'école 195
Graphique III.11.2 Exercice physique avant et après l'école 197
Graphique III.11.3 Activité physique en dehors de l'école 198
Graphique III.11.4 Cours supplémentaires de sport 198
Graphique III.11.5 Différence de participation à des cours supplémentaires de musique et d'art entre les sexes 199
Graphique III.11.6 Activité physique, à l'école et en dehors 200
Graphique III.11.7 Activité physique en dehors de l'école et performance en sciences, entre les pays 201
Graphique III.11.8 Activité physique en dehors de l'école et performance en sciences (moyenne OCDE) 202
Graphique III.11.9 Activité physique et satisfaction à l'égard de la vie 203
Graphique III.11.10 Activité physique et autres retombées 204
Graphique III.11.11 Irrégularité des repas 205
Graphique III.11.12 Petit déjeuner et performance en sciences 207
Graphique III.11.13 Dîner et satisfaction à l'égard de la vie, selon le sexe 208

Graphique III.12.1 Travail des élèves et PIB par habitant 215
Graphique III.12.2 Travail des élèves contre rémunération, selon leur statut socio-économique 215
Graphique III.12.3 Tâches ménagères des élèves, selon leur sexe et leur statut socio-économique 216
Graphique III.12.4 Travail contre rémunération et performance en sciences 218
Graphique III.12.5 Tâches ménagères et performance en sciences 219
Graphique III.12.6 Travail des élèves contre rémunération et retombées en termes de bien-être 219

Graphique III.13.1 Évolution entre 2006, 2012 et 2015 de l'accès des élèves à Internet à la maison 223
Graphique III.13.2 Évolution entre 2012 et 2015 du pourcentage d'élèves qui utilisaient Internet à l'âge de 6 ans ou moins 224
Graphique III.13.3 Évolution entre 2012 et 2015 du temps d'utilisation d'Internet en dehors de l'école 225
Graphique III.13.4 Utilisation des TIC pour des activités récréatives en ligne, selon le sexe 227
Graphique III.13.5 Obtention d'informations sur Internet, selon le statut socio-économique 228
Graphique III.13.6 Sentiment d'énervement en cas d'absence d'accès à Internet, selon le sexe 229
Graphique III.13.7 Satisfaction moyenne à l'égard de la vie, selon le temps d'utilisation d'Internet en dehors de l'école les jours de week-end 230
Graphique III.13.8 Retombées en termes de bien-être, selon le temps d'utilisation d'Internet 231
Graphique III.13.9 Performance en sciences, selon le temps d'utilisation d'Internet en dehors de l'école les jours de semaine 232

Graphique III.14.1 Singapour : cadre d'orientation scolaire et professionnelle, de l'enseignement primaire à l'entrée dans la vie active 241

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871

http://www.youtube.com/oecdilibrary

http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks
Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : *http://dx.doi.org*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Synthèse

L'école n'est pas seulement le lieu où les élèves acquièrent des compétences académiques, c'est aussi là que les enfants développent nombre des compétences sociales et affectives dont ils ont besoin pour s'épanouir. Les établissements d'enseignement qui promeuvent de la sorte le développement des enfants aident les élèves à prendre leur destin en main et à retirer de la satisfaction de leur vie. L'école peut aider les élèves à améliorer leur résilience face à l'adversité, à tisser des liens avec ceux qui les entourent et à nourrir leurs ambitions pour l'avenir. En d'autres termes, la vie à l'école est cruciale pour le bien-être. Selon la définition retenue dans ce rapport, le bien-être des élèves renvoie aux qualités psychologiques, cognitives, sociales et physiques dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante.

L'enquête PISA 2015 a examiné le bien-être des élèves dans quatre grands domaines de leur vie : leurs résultats scolaires ; leurs relations avec leurs pairs et leurs professeurs ; leur vie de famille ; et leurs activités en dehors de l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 7.3 points sur une échelle à 10 points, ce qui suggère que l'adolescent « moyen » est satisfait de sa vie dans la zone OCDE. Toutefois, le pourcentage d'élèves se disant mécontents de leur vie (qui évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 4 points au plus) est de l'ordre de 12 % en moyenne dans les pays de l'OCDE – et passe la barre des 20 % dans quelques pays. La satisfaction à l'égard de la vie varie sensiblement entre les garçons et les filles (39 % des garçons, contre 29 % des filles, se disent très satisfaits de leur vie, en moyenne, dans les pays de l'OCDE), mais varie peu entre les élèves très performants et leurs pairs peu performants.

L'anxiété liée au travail scolaire compte parmi les sources de stress que les enfants et les adolescents citent le plus souvent. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves se disant les plus angoissés évaluent également leur satisfaction à l'égard de la vie à 1.2 point de moins (sur une échelle à 10 points) que les élèves se disant les moins angoissés.

Les élèves plus motivés à l'idée de réussir sont plus susceptibles de trouver du sens à leur vie. Il n'est donc pas surprenant de constater que dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015, les élèves globalement plus motivés à l'idée de réussir se disent plus satisfaits de leur vie.

RELATIONS SOCIALES ET BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

Dans de nombreux pays, le harcèlement verbal et psychologique est fréquent à l'école. Plus de 1 élève sur 10 – soit approximativement 2 élèves au moins par classe – déclare faire l'objet de moqueries à l'école au moins quelques fois par mois dans 34 des 53 pays et économies à l'étude. Le harcèlement physique est moins fréquent, mais reste un véritable fléau dans de nombreux établissements. Quelque 4 % des élèves – soit un élève par classe environ – se disent bousculés ou frappés au moins quelques fois par mois, et 7.7 %, victimes de harcèlement physique plusieurs fois par an. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 42 % des élèves se disant souvent harcelés affirment aussi se sentir comme des étrangers à l'école. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école sont trois fois plus susceptibles que les élèves qui s'y sentent dans leur élément de déclarer qu'ils ne sont pas satisfaits de leur vie. Dans de nombreux pays et économies, le sentiment d'appartenance des élèves à l'école a faibli depuis l'enquête PISA 2003.

Les données PISA montrent que certains types d'activités des parents sont en 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 avoir chaque semaine l'habitude de « passer du temps simplement à parler » avec eux, de s'attabler pour « prendre le repas principal » en leur compagnie ou de « discuter avec [eux] de la qualité de [leur] travail scolaire » sont entre 22 % et 62 % plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur vie que les élèves dont les parents affirment ne pas en faire autant aussi souvent.

Dans la plupart des pays, les élèves se disent moins satisfaits de leur vie s'ils pensent être moins riches que la majorité des élèves de leur établissement. Fréquenter un établissement où les élèves sont plus favorisés peut toutefois avoir un impact positif. En moyenne, dans les 28 pays et économies dont les données sont disponibles, les élèves dont les parents exercent une profession manuelle sont, à performance similaire, environ deux fois plus susceptibles d'espérer obtenir un diplôme universitaire s'ils fréquentent un établissement accueillant en majorité des élèves dont les parents exercent une profession intellectuelle plutôt qu'un autre établissement.

ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES ET BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui disent faire de l'exercice physique modéré ou intense sont moins susceptibles de déclarer être très angoissés par leur travail scolaire et se sentir comme des étrangers à l'école. Toutefois, environ 6 % des garçons et 7 % des filles affirment n'avoir aucune activité physique en dehors de l'école. De nombreux élèves passent beaucoup de temps sur Internet : 26 % des élèves déclarent passer plus de six heures par jour en ligne le week-end, et 16 %, passer autant de temps sur Internet en semaine. Ces « utilisateurs extrêmes d'Internet » sont plus susceptibles de se sentir seuls à l'école, de ne pas avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études et d'arriver en retard à l'école.

Les élèves qui travaillent contre rémunération avant ou après la journée de classe se disent aussi satisfaits de leur vie que ceux qui ne travaillent pas, mais sont plus susceptibles de se désintéresser de l'école.

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

Les résultats de l'enquête PISA 2015 montrent que la variation du bien-être des élèves qui s'observe tant entre les pays qu'au sein même de ceux-ci s'explique dans une grande mesure par la perception qu'ont les élèves du climat de discipline en classe et du soutien de leurs professeurs. L'école peut en particulier contribuer à éradiquer le harcèlement au travers de partenariats avec les parents, les organisations locales et les services de santé ou d'action sociale. Il apparaît aussi que les attitudes des élèves à l'égard du travail scolaire, leur performance aux épreuves PISA et leur bien-être en général dépendent de l'implication et du soutien de leurs parents, et de l'idée que les adolescents s'en font. Les résultats de l'enquête PISA montrent que le renforcement des relations entre l'école et les parents permettrait d'apporter aux adolescents le soutien – scolaire et psychologique – dont ils ont besoin et d'améliorer ainsi sensiblement le bien-être de tous les élèves.

Guide du lecteur

Données des graphiques

Les données auxquelles ce volume fait référence sont présentées dans l'ensemble à l'annexe B (en anglais uniquement) et dans le détail, y compris des tableaux supplémentaires, sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Les cinq lettres suivantes indiquent que des données sont manquantes :

a La catégorie ne s'applique pas au pays concerné. Les données sont donc manquantes.

c Les observations sont trop peu nombreuses, voire inexistantes, pour calculer des estimations fiables (par exemple, il y a moins de 30 élèves ou moins de 5 établissements dont les données sont valides).

m Les données ne sont pas disponibles. Elles n'ont pas été fournies par le pays ou ont été recueillies, mais ont ensuite été exclues de la publication pour des raisons techniques.

w Les données n'ont pas été recueillies ou ont été exclues à la demande du pays concerné.

Pays et économies participants

Ce rapport rend compte des données de 72 pays et économies : les 35 pays membres de l'OCDE ainsi que 37 pays et économies partenaires (voir la carte dans le chapitre « Qu'est-ce que l'enquête PISA ? »).

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.

Deux notes ont été ajoutées aux données statistiques concernant Chypre :

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.

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

L'acronyme ARYM désigne l'ex-République yougoslave de Macédoine.

Dans les pays ci-dessous, lorsque les résultats sont basés sur les réponses des élèves et des chefs d'établissement :

Argentine : seules les données adjugées de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sont reprises dans les graphiques et le corps du rapport (voir l'annexe A4).

Kazakhstan : les résultats du Kazakhstan sont repris dans certains graphiques (voir l'annexe A4).

Malaisie : les résultats de la Malaisie sont repris dans certains graphiques (voir l'annexe A4).

Moyennes internationales

La moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des valeurs estimées de tous les pays de l'OCDE. La moyenne de l'OCDE est calculée dans la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport.

Dans ce rapport, la moyenne de l'OCDE est la variable employée lorsqu'il s'agit de comparer les caractéristiques des systèmes d'éducation. Par ailleurs, il arrive que les données de certains pays ne soient pas disponibles pour des indicateurs spécifiques ou que des catégories particulières ne soient pas applicables. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que le terme « moyenne de l'OCDE » fait référence aux pays de l'OCDE inclus dans les comparaisons respectives. Si des données ne sont pas disponibles ou ne s'appliquent pas à toutes les sous-catégories d'une population ou d'un indicateur, la « moyenne de l'OCDE » est calculée de façon cohérente dans chaque colonne, mais pas nécessairement dans toutes les colonnes des tableaux.

Dans les analyses où les données de plusieurs années différentes interviennent, la moyenne de l'OCDE est calculée sur la base de groupes cohérents de l'OCDE ; plusieurs moyennes de l'OCDE peuvent donc être indiquées dans le même tableau. La « moyenne de l'OCDE-35 » renvoie à la moyenne de l'ensemble des 35 pays de l'OCDE, et est déclarée manquante si moins de 35 pays de l'OCDE disposent de données comparables. À titre d'exemple, la « moyenne de l'OCDE-34 » comprend seulement 34 pays de l'OCDE dont toutes les valeurs sont disponibles. Cette restriction permet d'effectuer des comparaisons valables de la moyenne de l'OCDE au fil du temps. Le chiffre déterminant la moyenne de l'OCDE dans les graphiques et les tableaux indique le nombre de pays intervenant dans le calcul.

Dans les analyses où des données proviennent des questionnaires facultatifs, une moyenne de tous les pays et économies dont les données sont disponibles est calculée, en plus de la moyenne de l'OCDE :

Moyenne de l'OCDE-18 : moyenne arithmétique de tous les pays qui ont choisi d'administrer le questionnaire « Parents ».

Moyenne de l'OCDE-19 : moyenne arithmétique de tous les pays qui ont choisi d'administrer le questionnaire « Enseignant ».

Moyenne de l'OCDE-22 : moyenne arithmétique de tous les pays qui ont choisi d'administrer le questionnaire sur le parcours scolaire.

Si des données ne sont pas disponibles pour tous les pays ayant choisi d'administrer le questionnaire facultatif, le nombre de pays intervenant dans le calcul est indiqué dans une note.

Arrondis

Dans certains tableaux, il arrive que la somme des chiffres ne corresponde pas exactement au total mentionné en raison des ajustements d'arrondi. Les totaux, les différences et les moyennes sont systématiquement calculés à partir des chiffres exacts. Ils ne sont arrondis qu'une fois calculés.

Toutes les erreurs-types présentées dans ce rapport sont arrondies à la deuxième décimale. Si les valeurs « 0.0 » ou « 0.00 » sont indiqués, cela ne signifie pas que l'erreur-type est nulle, mais qu'elle est respectivement inférieure à 0.05 ou à 0.005.

Présentation des données relatives aux élèves

Le rapport désigne la population cible de l'enquête PISA par l'expression générique « les jeunes de 15 ans ». En pratique, il fait référence aux élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois au moment de l'évaluation, qui étaient scolarisés à ce moment-là et qui avaient suivi au moins six années d'études dans le cadre institutionnel, quels que soient leur mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), leur filière d'enseignement (générale ou professionnelle) ou le type de leur établissement (établissement privé, public ou étranger).

Présentation des données relatives aux établissements

Les chefs d'établissement des élèves soumis à l'évaluation ont été invités à remplir un questionnaire portant sur les caractéristiques de leur établissement. Les réponses des chefs d'établissement présentées dans ce rapport sont pondérées en fonction de l'effectif d'élèves de 15 ans de leur établissement.

Indication des différences statistiquement significatives

Ce volume traite uniquement des variations ou différences statistiquement significatives. Celles-ci sont indiquées dans une couleur plus foncée dans les graphiques et en gras dans les tableaux. Voir l'annexe A3 pour plus de précisions.

Changements dans la méthodologie PISA

Plusieurs changements ont été apportés à la méthodologie PISA appliquée en 2015 :

- **Changement de mode d'administration** (passage des épreuves sur papier aux épreuves sur ordinateur). Au cours des 20 dernières années, l'informatique a radicalement transformé la façon dont nous lisons et gérons ce que nous lisons. Pour mieux refléter la façon dont les élèves et les sociétés accèdent à l'information, l'utilisent et la communiquent, les épreuves ont essentiellement été administrées sur ordinateur à partir de l'évaluation PISA 2015, même si les pays avaient la possibilité de les administrer sur papier. Pour garantir

la comparabilité des résultats entre les épreuves administrées sur papier lors des évaluations PISA précédentes et celles administrées sur ordinateur lors de l'évaluation PISA 2015, on a inclus dans les épreuves de 2015 une série d'items d'ancrage dont il a été établi, tous pays confondus, que les caractéristiques étaient les mêmes qu'ils soient administrés sur papier ou sur ordinateur. Les modèles statistiques utilisés pour faciliter le changement de mode d'administration reposent sur une approche qui consiste à examiner l'invariance de chaque item entre les deux modes. Dans les faits, cela permet de neutraliser l'impact potentiel des différences de mode d'administration, puisque des paramètres identiques sont uniquement attribués aux variables des réponses d'items qui sont comparables sur papier et sur ordinateur. Le risque que la variation, entre les pays, de la mesure dans laquelle les élèves maîtrisent l'informatique ou sont motivés à l'idée de passer les épreuves sur ordinateur ou sur papier influe sur les différences de performance entre les pays n'est toutefois pas à exclure. Dans le volume I, l'encadré I.5.1 analyse la corrélation, à l'échelle nationale, entre l'exposition des élèves à l'informatique et l'évolution de la performance moyenne en mathématiques entre 2012 et 2015. Il en ressort que les pays où les élèves sont plus familiarisés avec l'informatique sont presque aussi susceptibles d'afficher une tendance à la hausse ou d'accuser une tendance à la baisse que les pays où les élèves sont moins familiarisés avec l'informatique. Pour plus de détails, voir l'annexe A5.

- **Changements dans le cadre d'évaluation et la batterie d'items PISA de sciences.** De nouveaux items de sciences ont été élaborés à l'occasion de l'évaluation PISA 2015 pour refléter les progrès de la science et d'autres changements que les pays ont déclarés prioritaires dans cette évaluation. Le cadre d'évaluation de la culture scientifique a entre autres été révisé pour exploiter plus pleinement les possibilités offertes par l'informatisation des épreuves. La dimensionnalité a été évaluée pour déterminer si les nouvelles épreuves de sciences permettaient de retracer l'évolution de la performance de manière fiable depuis des évaluations PISA antérieures. Lorsque les anciens et les nouveaux items de sciences ont été traités comme s'ils étaient liés à des dimensions latentes distinctes, une corrélation médiane de 0.92 a été établie entre ces dimensions (dans l'ensemble des groupes pays/langue) ; ce coefficient est très élevé (et similaire à celui qui s'observe dans les sous-échelles d'un même domaine). Les statistiques d'adéquation ont confirmé qu'un modèle unidimensionnel était adapté aux nouvelles épreuves de sciences, ce qui étaye la conclusion selon laquelle les anciens et les nouveaux items de sciences forment une échelle unidimensionnelle cohérente d'une bonne fiabilité. Pour plus de détails, voir l'annexe A5.

- **Changements dans les procédures de mise à l'échelle :**
  - On est passé d'un modèle à un paramètre à un modèle hybride, à un ou deux paramètres selon les cas. On a gardé le modèle à un paramètre (modèle de Rasch) dans tous les items où il était statistiquement approprié ; et utilisé un modèle plus général à deux paramètres si le premier modèle ne convenait pas. Cette approche améliore l'adéquation du modèle aux réponses des élèves et réduit les erreurs de mesure ainsi que celles liées au modèle.
  - Le traitement des items non atteints a changé pour qu'il soit cohérent entre l'estimation des paramètres d'items et l'estimation du modèle de la population pour estimer les scores sous la forme de valeurs plausibles. Cela permet d'éviter d'introduire des erreurs systématiques lors de l'estimation des scores.
  - On est passé d'une mise à l'échelle spécifique à chaque évaluation à une mise à l'échelle multi-évaluation pour combiner les données et intégrer et agréger les informations sur les items d'ancrage utilisés lors d'évaluations précédentes. Grâce à ce changement, les paramètres d'items sont cohérents d'évaluation en évaluation, ce qui renforce et étaye les inférences faites à propos de la performance sur chaque échelle.
  - Au lieu d'utiliser un sous-échantillon d'étalonnage, on a utilisé la totalité de l'échantillon, avec pondérations, pour exploiter pleinement toutes les données disponibles et réduire l'erreur dans les estimations de paramètres d'items, grâce à l'augmentation de la taille de l'échantillon. Cette approche réduit la variabilité des estimations de paramètres d'items qui découlait de la sélection aléatoire de petits échantillons d'étalonnage.
  - Au lieu de définir des paramètres d'items à l'échelle internationale et d'exclure quelques items anormaux à l'échelle nationale, on a attribué des paramètres nationaux spécifiques aux items qui s'écartaient nettement des paramètres internationaux. Cette approche permet de garder un maximum d'items équivalents à l'échelle internationale sans exclure de données, ce qui réduit les erreurs globales de mesure.

L'impact global de ces changements sur les comparaisons de tendances est quantifié dans l'erreur d'ancrage. Comme lors des évaluations précédentes, l'erreur d'ancrage est en grande partie due à la réestimation des paramètres d'items. L'ampleur des erreurs d'ancrage est comparable à celle estimée lors des évaluations précédentes, mais les changements intervenus dans les procédures de mise à l'échelle réduiront les erreurs d'ancrages lors des prochaines évaluations. Pour de plus amples informations sur le calcul des erreurs et la façon de les utiliser dans les analyses, voir l'annexe A5 et le rapport technique sur l'évaluation PISA 2015, *PISA 2015 Technical Report* (OCDE, à paraître en anglais uniquement).

- **Changements dans la couverture de la population et les taux de réponse.** L'enquête PISA a toujours utilisé les mêmes méthodes normalisées pour prélever des échantillons comparables et représentatifs, et les taux de couverture de la population comme les taux de réponse sont toujours analysés avec le plus grand soin lors du processus d'adjudication, mais une légère variation de ces deux taux peut influer sur les estimations de score. L'incertitude associée aux estimations de score due à l'échantillonnage est quantifiée dans les erreurs d'échantillonnage, qui constituent la majeure partie des erreurs-types des scores moyens des pays. Pour de plus amples informations, voir les annexes A2 et A4.
- **Changements dans la conception des épreuves.** On est passé de 13 carnets de test sur papier à 396 carnets sur ordinateur. Le nombre de carnets différents a fortement augmenté par rapport aux évaluations précédentes, mais tous les items du même domaine ont été administrés dans des blocs consécutifs. Aucun élève n'a passé plus d'une heure à répondre à des items du même domaine. C'est une amélioration par rapport aux évaluations antérieures, rendue possible par l'informatisation des épreuves. Elle renforce la mesure globale dans chaque domaine ainsi que l'évaluation du niveau de compétence de chaque élève.
- **Changements dans l'administration des épreuves.** Comme dans l'évaluation PISA 2000 (mais contrairement aux évaluations suivantes jusqu'en 2012), en 2015, les élèves ont dû faire une pause avant de commencer les blocs 3 et 4, et n'ont pas pu consacrer plus d'une heure aux blocs 1 et 2. Cette approche réduit les effets liés à la position des blocs dans les épreuves. Autre changement intervenu dans l'administration des épreuves, les élèves qui ont passé les épreuves sur ordinateur ont dû enchaîner les questions dans un ordre fixe, sans pouvoir revenir sur leurs réponses à la fin des épreuves. Ce changement ouvre la voie à l'instauration des épreuves adaptatives lors des prochaines évaluations PISA.

Dans l'ensemble, les changements apportés à la conception et au mode d'administration des épreuves, au cadre d'évaluation et à la batterie d'items ont été examinés avec le plus grand soin pour garantir que les résultats de 2015 puissent servir à mesurer les tendances à l'échelle internationale. Les données ne révèlent pas d'association systématique entre l'évolution de la performance des élèves entre 2012 et 2015 et leur degré de maîtrise de l'informatique. Les changements intervenus dans les procédures de mise à l'échelle font partie de l'erreur d'ancrage, comme par le passé, où l'erreur d'ancrage quantifiait les changements liés à la réestimation des paramètres d'items dans un sous-groupe de pays et d'élèves participants à chaque évaluation. Ces changements dus à la variabilité de l'échantillonnage sont quantifiés dans l'erreur d'échantillonnage. Les estimations de l'incertitude dans les comparaisons des tendances ne donnent pas toute la mesure des autres changements (ceux intervenus dans la conception des épreuves et leur mode d'administration). Ces changements sont une constante aussi dans les évaluations PISA précédentes et sont très vraisemblablement accessoires lors de l'analyse des tendances.

Les facteurs ci-dessous illustrent les effets potentiels pertinents pour les changements d'une évaluation PISA à l'autre. Ils peuvent être quantifiés et associés aux recensements s'il y en a, mais sont hors de contrôle dans les évaluations :

- **Changement dans la couverture de la population cible PISA.** Les élèves de 15 ans en 7e année au moins constituent la population cible PISA. Dans certains systèmes d'éducation, les taux de scolarisation à l'âge de 15 ans ont rapidement augmenté sous l'effet de la réduction des taux d'abandon scolaire ou de redoublement. Ce phénomène est expliqué en détail dans les chapitres 2, 4 et 5 du volume I, qui indiquent la performance après ajustement en fonction de ce changement.
- **Évolution des caractéristiques démographiques.** Dans certains pays, la composition de l'effectif d'élèves de 15 ans a évolué, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration ayant par exemple augmenté.
- **Évolution du niveau de compétence des élèves.** Le niveau de compétence moyen des élèves de 15 ans peut être plus ou moins élevé qu'en 2012 ou lors d'évaluations précédentes.

Abréviations utilisées dans ce rapport

CITE	Classification internationale type de l'éducation	Er.-T.	Erreur-type
CITP	Classification internationale type des professions	PIB	Produit intérieur brut
Diff.	Différence	PPA	Parités de pouvoir d'achat
Diff. de %	Différence en points de pourcentage	SESC	Indice PISA de statut économique, social et culturel
Diff. de score	Différence de score	TIC	Technologies de l'information et de la communication
Éc.-T.	Écart-type		

Définition des élèves issus de l'immigration dans PISA

PISA classe les élèves en plusieurs catégories en fonction de leur statut au regard de l'immigration et de celui de leurs parents :

- **Les élèves autochtones** sont les élèves dont la mère ou le père, ou les deux, sont nés dans le pays ou l'économie où ils ont passé les épreuves PISA, que l'élève lui-même soit né dans ce pays ou cette économie ou non. Dans ce rapport, ces élèves sont également désignés sous le terme d'« élèves non issus de l'immigration ».
- **Les élèves issus de l'immigration** sont les élèves dont la mère et le père sont nés dans un pays différent ou dans une économie différente de celui ou celle où l'élève a passé les épreuves PISA. Dans ce chapitre, on les désigne également sous le terme d'« élèves ayant une ascendance allochtone ». Parmi les élèves issus de l'immigration, on opère une distinction entre ceux qui sont nés dans le pays/l'économie de l'évaluation et ceux qui sont nés dans un autre pays :
  - **Les élèves immigrés de la première génération** sont les élèves nés à l'étranger et dont les parents sont également nés à l'étranger.
  - **Les élèves immigrés de la deuxième génération** sont les élèves nés dans le pays/l'économie où ils ont passé les épreuves PISA et dont les parents sont nés à l'étranger.

Dans certaines analyses, ces deux groupes d'élèves issus de l'immigration sont regroupés à des fins de comparaison avec les élèves autochtones. En revanche, dans d'autres cas, les résultats des élèves immigrés de la première ou de la deuxième génération sont examinés séparément. PISA fournit également des informations sur les autres facteurs liés au statut des élèves au regard de l'immigration, comme la principale langue parlée en famille (le fait qu'en famille, les élèves parlent habituellement la langue dans laquelle ils ont passé les épreuves PISA ou une autre langue qui peut être une autre langue officielle du pays/de l'économie d'accueil) ou, pour les élèves immigrés de la première génération, le nombre d'années passées par l'élève dans le pays où il a passé les épreuves PISA.

Autres références

Pour plus d'informations sur les instruments d'évaluation et la méthodologie de l'enquête PISA, consulter le rapport technique sur l'évaluation PISA 2015, *PISA 2015 Technical Report* (OCDE, à paraître en anglais uniquement).

Ce rapport applique le système « *StatLinks* » de l'OCDE : tous les tableaux et graphiques sont accompagnés d'un lien hypertexte (URL) qui donne accès au classeur Excel™ contenant les données. Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique du rapport de cliquer sur ces liens pour afficher les classeurs correspondants dans une autre fenêtre, si leur navigateur Internet est ouvert.

Qu'est-ce que l'enquête PISA ?

« Qu'importe-t-il de savoir et de savoir faire en tant que citoyen ? » C'est pour répondre à cette question et au besoin de données comparables entre les pays sur la performance des élèves que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a mis sur pied l'évaluation des élèves âgés de 15 ans qui a lieu tous les trois ans dans le monde, que l'on connaît sous le nom de Programme international pour le suivi des acquis des élèves, ou PISA. L'enquête PISA évalue dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent certaines des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes. L'enquête se concentre sur des matières clés des programmes scolaires, à savoir les sciences, la compréhension de l'écrit et les mathématiques. Les compétences des élèves sont également évaluées dans un nouveau domaine (la résolution collaborative de problèmes, en 2015). L'enquête PISA ne cherche pas simplement à évaluer la faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais vise aussi à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières, qu'elles soient ou non en rapport avec l'école. Cette approche reflète le fait que les économies modernes valorisent davantage la capacité des individus à utiliser leurs connaissances, plutôt que ces connaissances en tant que telles.

L'enquête PISA est un programme de longue haleine qui permet d'éclairer les politiques et les pratiques dans le domaine de l'éducation ; elle aide à suivre l'évolution de l'acquisition de connaissances et de compétences par les élèves dans les pays participants, ainsi que dans différents sous-groupes de la population au sein même des pays. Les résultats de l'enquête PISA identifient les compétences des élèves dans les pays les plus performants et dans les systèmes d'éducation qui progressent le plus rapidement pour révéler tout le potentiel de l'éducation. Les décideurs du monde entier peuvent utiliser ces résultats pour comparer les connaissances et compétences de leurs élèves à celles des élèves des autres pays participants, pour fixer des objectifs chiffrés d'amélioration en fonction des accomplissements mesurables d'autres pays, et pour s'inspirer des politiques et pratiques mises en œuvre ailleurs. Si l'enquête PISA ne permet pas d'identifier des relations de cause à effet entre les politiques et pratiques et les résultats des élèves, elle montre aux professionnels de l'éducation, aux décideurs et au grand public en quoi les systèmes d'éducation se ressemblent et se différencient – et ce que cela implique pour les élèves.

CE QUI REND L'ENQUÊTE PISA UNIQUE

L'enquête PISA est unique en son genre, comme le montrent ses grands principes :

- **son bien-fondé pour l'action publique** : les données sur les acquis des élèves sont rapportées à des données sur leurs caractéristiques personnelles et sur des facteurs clés qui façonnent leur apprentissage à l'école et ailleurs pour repérer des différences dans les profils de compétence et identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui se distinguent par des niveaux élevés de performance
- **son approche novatrice basée sur la notion de « littératie »**, qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes

- **sa pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie** : l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences des élèves dans des matières scolaires, mais demande également à ceux-ci de décrire leur envie d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage
- **sa périodicité**, qui permet aux pays de suivre leurs progrès sur la voie de l'accomplissement d'objectifs clés d'apprentissage
- **sa grande couverture géographique :** les 35 pays membres de l'OCDE ainsi que 37 pays et économies partenaires ont participé à l'enquête PISA 2015.

Encadré A. Comment l'enquête PISA contribue-t-elle à la réalisation des objectifs de développement durable ?

Les objectifs de développement durable (ODD) ont été adoptés par les Nations Unies en septembre 2015. L'objectif 4 vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Des objectifs et indicateurs spécifiques supplémentaires précisent les résultats que doivent accomplir les pays d'ici 2030. L'objectif 4 diffère des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) dans le domaine de l'éducation, qui ont été établis pour la période 2000-2015, sur les deux aspects suivants :

- L'objectif 4 est véritablement mondial. Les ODD instaurent un programme universel : ils ne font pas la distinction entre pays riches et pays pauvres. Chaque pays doit œuvrer pour réaliser les ODD.
- La qualité de l'éducation et les résultats de l'apprentissage sont au cœur de l'objectif 4. L'accès et la participation à l'éducation ainsi que la scolarisation, qui constituaient les piliers du programme des OMD, demeurent fondamentaux, et notre monde est encore loin d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité. Toutefois, la participation à l'éducation n'est pas une fin en soi ; ce qui importe pour les individus et les économies, ce sont les compétences acquises grâce à l'éducation. En effet, ce sont les compétences et les qualités personnelles qui sont développées tout au long du parcours scolaire, plutôt que les qualifications et les diplômes obtenus, qui contribuent à la réussite des individus et à leur résilience, tant dans leur vie professionnelle que personnelle. Celles-ci jouent également un rôle clé dans la définition du bien-être individuel et de la prospérité des sociétés.

En résumé, l'objectif 4 demande aux systèmes d'éducation d'assurer le suivi des résultats d'apprentissage réels des élèves. L'enquête PISA, qui fournit déjà des instruments de mesure à cette fin, s'engage à améliorer, développer et enrichir ses instruments d'évaluation. À titre d'exemple, l'enquête PISA 2015 évalue la performance des élèves de 15 ans en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques dans plus de 70 pays à revenu intermédiaire ou élevé. L'enquête PISA offre une évaluation comparable et probante de la performance des élèves afin que chaque pays, quel que soit son point de départ, puisse voir clairement s'il est en bonne voie pour réaliser les objectifs internationaux de qualité et d'équité de l'éducation.

Grâce à leur participation à l'enquête, les pays peuvent également renforcer leur capacité à collecter des données pertinentes. Si la plupart des pays participants ont déjà mis en place des systèmes de collecte de données appropriés, ce n'est toutefois pas le cas pour de nombreux pays à faible revenu. À cet effet, l'initiative PISA pour le développement mise en œuvre par l'OCDE vise non seulement à étendre la représentativité de l'enquête internationale afin d'inclure les pays à revenu faible ou intermédiaire, mais aussi à aider lesdits pays à développer leurs systèmes nationaux d'évaluation et de collecte de données. L'enquête PISA étend également ses domaines d'évaluation en vue d'inclure d'autres compétences pertinentes au regard de l'objectif 4. En 2015, par exemple, l'enquête PISA évalue la capacité des élèves de 15 ans à résoudre des problèmes de manière collaborative.

D'autres données de l'OCDE, telles que celles collectées lors de l'Évaluation des compétences des adultes (une initiative du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [PIAAC]) ou lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), fournissent des informations fiables pour assurer le suivi des systèmes d'éducation. Les analyses de l'OCDE favorisent l'apprentissage mutuel en ce sens que les pays peuvent comparer leurs expériences en matière d'action publique. Les indicateurs, les statistiques et les analyses de l'OCDE constituent un ensemble pouvant être considéré comme un modèle d'évaluation et de suivi des progrès des pays vers la réalisation de l'ODD portant sur l'éducation.

Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

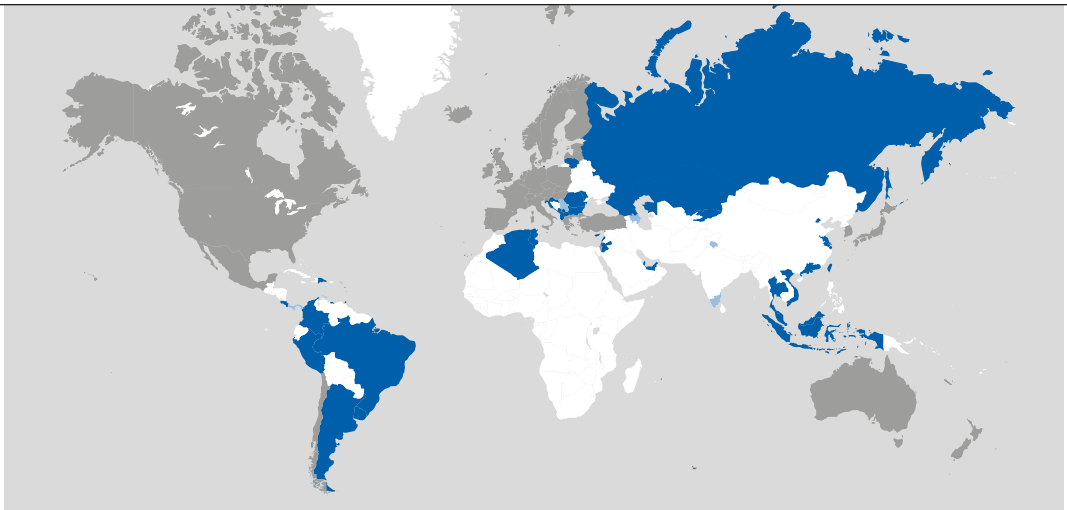
QUELS PAYS ET ÉCONOMIES PARTICIPENT À L'ÉVALUATION PISA ?

L'enquête PISA sert désormais d'instrument d'évaluation dans de nombreuses régions du monde. Ses épreuves ont été administrées dans 43 pays et économies lors de la première évaluation (32 en 2000, et 11 en 2002), dans 41 pays et économies lors de la deuxième évaluation (2003), dans 57 pays et économies lors de la troisième évaluation (2006), dans 75 pays et économies lors de la quatrième évaluation (65 en 2009, et 10 en 2010), et dans 65 pays et économies lors de la cinquième évaluation. Jusqu'ici, 72 pays et économies ont participé à l'évaluation PISA 2015.

Outre les pays de l'OCDE, l'enquête PISA a été administrée ou est en cours dans les pays et économies ci-dessous :

- **Asie méridionale et Asie du Sud-Est :** Pékin, Shanghai, Jiangsu et Guangdong (Chine), Hong-Kong (Chine), Indonésie, Macao (Chine), Malaisie, Singapour, Taipei chinois, Thaïlande et Viet Nam.
- **Europe méditerranéenne, centrale et orientale, et Asie centrale :** Albanie, ex-République yougoslave de Macédoine, Bulgarie, Croatie, Fédération de Russie, Géorgie, Kazakhstan, Kosovo, Liban, Lituanie, Malte, Moldavie, Monténégro et Roumanie.
- **Moyen-Orient :** Émirats arabes unis, Jordanie et Qatar.
- **Amérique centrale et Amérique du Sud :** Argentine, Brésil, Colombie, Costa Rica, Pérou, République dominicaine, Trinité-et-Tobago et Uruguay.
- **Afrique :** Algérie et Tunisie.

Carte des pays et économies participant à l'enquête PISA



Pays membres de l'OCDE

Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, Coré, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie

Pays et économies partenaires de l'enquête PISA 2015

Albanie, Algérie, Argentine, Brésil, Bulgarie, Chypre[1], Colombie, Costa Rica, Croatie, Émirats arabes unis, Ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Géorgie, Hong-Kong (Chine), Indonésie, Jordanie, Kazakhstan, Kosovo, Liban, Lituanie, Macao (Chine), Malaisie, Malte, Moldavie, Monténégro, P-S-J-G (Chine)*, Pérou, Qatar, République dominicaine, Roumanie, Singapour, Taipei chinois, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Tunisie, Uruguay, Viet Nam

Pays et économies partenaires dans les enquêtes PISA précédentes

Azerbaïdjan, Himachal Pradesh (Inde), Kirghizistan, Liechtenstein, Maurice, Miranda-Venezuela, Panama, Serbie, Tamil Nadu (Inde)

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

1. 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.

QUELS SONT LES DOMAINES ÉVALUÉS DANS L'ENQUÊTE PISA ?

À chaque édition de l'enquête PISA, un domaine est évalué en profondeur, les épreuves le concernant absorbant près de la moitié du temps total des épreuves, tous domaines confondus. La culture scientifique a été déclarée domaine majeur d'évaluation en 2015, comme en 2006 ; la compréhension de l'écrit l'a été en 2000 et en 2009 ; et la culture mathématique en 2003 et en 2012. Cette alternance des trois domaines majeurs d'évaluation permet de réaliser une analyse approfondie de chacun d'entre eux tous les neuf ans et de rendre compte de leur évolution globale tous les trois ans.

Le *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015* (OCDE, 2016a) définit et décrit de manière plus détaillée les domaines évalués dans l'enquête PISA 2015 :

- **La culture scientifique** est la capacité des individus à s'engager dans des questions et des idées en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis. Les individus cultivés sur le plan scientifique sont prêts à s'engager dans des raisonnements sensés à propos de la science et de la technologie, et doivent pour ce faire utiliser les compétences suivantes : expliquer des phénomènes de manière scientifique, évaluer et concevoir des investigations scientifiques, et interpréter des données et des faits de manière scientifique.
- **La compréhension de l'écrit** est la capacité des individus à comprendre l'écrit, c'est-à-dire non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.
- **La culture mathématique** est l'aptitude d'un individu à formuler, employer et interpréter les mathématiques dans un éventail de contextes, soit à se livrer à un raisonnement mathématique et à utiliser des concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. Elle aide les individus à comprendre le rôle que les mathématiques jouent dans le monde et à se comporter en citoyens constructifs, engagés et réfléchis, c'est-àdire à poser des jugements et à prendre des décisions en toute connaissance de cause.

Encadré B. **Caractéristiques clés de l'enquête PISA 2015**

Le contenu

- Les sciences sont le domaine majeur d'évaluation de l'enquête PISA 2015, dont les domaines mineurs sont la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la résolution collaborative de problèmes. Lors de l'enquête PISA 2015, il a également été proposé aux pays et économies d'évaluer la culture financière des élèves, à titre d'option.

Les élèves

- Au total, environ 540 000 élèves, représentatifs des quelque 29 millions d'élèves âgés de 15 ans scolarisés dans les 72 pays et économies participants, ont passé les épreuves PISA en 2015.

Les épreuves

- Chaque élève a répondu à des épreuves informatisées d'une durée totale de deux heures.
- Les épreuves PISA comportent des questions à choix multiple ainsi que des items qui demandent aux élèves de formuler leurs propres réponses. Les questions sont regroupées dans des unités qui décrivent une situation s'inspirant de la vie réelle. Au total, des items représentant 810 minutes de test environ ont été administrés en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, les élèves répondant à des épreuves constituées de différentes combinaisons de ces items.
- Les élèves ont par ailleurs passé 35 minutes environ à répondre à un questionnaire sur eux-mêmes, leur milieu familial, leur établissement d'enseignement et leurs expériences en matière d'apprentissage. Les chefs d'établissement ont quant à eux rempli un questionnaire à propos de leur système scolaire et de l'environnement d'apprentissage dans leur établissement. Afin d'élargir la base d'informations, certains pays et économies ont décidé de demander aux enseignants de remplir un questionnaire. C'est la première fois qu'il a été proposé aux pays et économies participant à l'enquête PISA d'administrer ce questionnaire aux enseignants à titre d'option. Dans certains pays et économies, un questionnaire, également proposé à titre d'option, a été distribué aux parents d'élèves pour recueillir des informations sur la façon dont ils perçoivent l'établissement de leur enfant et s'y engagent, dont ils soutiennent leur enfant dans son apprentissage à la maison et dont ils perçoivent ses ambitions professionnelles, en particulier en sciences. Les pays et économies avaient également la possibilité d'administrer deux autres questionnaires facultatifs aux élèves : l'un sur la mesure dans laquelle ils sont familiarisés avec les technologies de l'information et de la communication (TIC), et les utilisent ; et le second, sur leur parcours scolaire jusqu'au moment de l'évaluation, y compris les interruptions de ce dernier, ainsi que sur la question de savoir s'ils se préparent à l'exercice d'une profession et, dans l'affirmative, de quelle façon.

COMMENT LES ÉPREUVES PISA SONT-ELLES ADMINISTRÉES ?

En 2015, c'était la première fois que toutes les épreuves PISA étaient administrées sur ordinateur. Les épreuves sur papier ont été fournies aux pays qui avaient choisi de ne pas administrer les épreuves sur ordinateur, mais ces épreuves se limitaient à des items susceptibles de suivre l'évolution des tendances de la performance des élèves en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques[1]. De nouveaux items ont été conçus pour être exclusivement administrés sur ordinateur. Un essai de terrain a été effectué pour étudier l'effet du changement de mode d'administration. Des données ont été recueillies et analysées pour établir l'équivalence entre les épreuves sur papier et les épreuves sur ordinateur.

Les épreuves informatisées de 2015 représentent deux heures de test par élève. Chaque élève a été soumis à des épreuves constituées de quatre blocs d'items de 30 minutes chacun. Pour suivre l'évolution des tendances, six blocs ont été repris en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. En sciences, le domaine majeur d'évaluation, six blocs d'items supplémentaires ont été créés pour rendre compte des nouvelles caractéristiques du cadre d'évaluation de 2015. De plus, trois blocs d'items ont été élaborés en résolution collaborative de problèmes pour les pays ayant décidé d'administrer ces épreuves[2]. Au total, 66 carnets de test ont été constitués. Les élèves ont répondu à des épreuves de sciences (constituées d'un bloc d'items d'ancrage et d'un bloc de nouveaux items) pendant une heure, puis à des épreuves d'une heure dans un ou deux des autres domaines – en compréhension de l'écrit, en mathématiques ou en résolution collaborative de problèmes. Par ailleurs, 36 carnets de test ont été élaborés pour les pays et économies ayant choisi de ne pas administrer les épreuves de résolution collaborative de problèmes.

Les pays ayant décidé d'administrer les épreuves sur papier lors de la campagne définitive ont évalué la performance de leurs élèves sur la base de 30 carnets de test constitués d'items d'ancrage dans deux des trois domaines principaux de l'enquête PISA.

Chaque carnet a été soumis à un nombre suffisant d'élèves pour que le niveau de compétences des élèves puisse être estimé sur la base de tous les items dans chaque pays et économie, et dans les sous-groupes pertinents d'élèves au sein des pays et économies (les garçons et les filles, ou les élèves issus de milieux socio-économiques différents).

L'évaluation de la culture financière a été proposée à titre d'option lors de l'enquête PISA 2015, sur la base du même cadre conceptuel qu'en 2012[3]. Les épreuves de culture financière, d'une durée d'une heure, sont constituées de deux blocs d'items. Elles ont été soumises avec des épreuves de sciences, de mathématiques ou de compréhension de l'écrit à un sous-échantillon d'élèves.

Pour recueillir des informations contextuelles, l'enquête PISA 2015 demandait aux élèves et aux chefs d'établissement de répondre à des questionnaires. Il fallait environ 35 minutes pour répondre au questionnaire « Élève » et 45 minutes pour répondre au questionnaire « Établissement ». Les réponses aux questionnaires ont été analysées avec les résultats aux épreuves pour décrire la performance des élèves, des établissements et des systèmes de manière plus nuancée et dans une perspective plus large. Le *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015* (OCDE, 2016a) présente le cadre conceptuel des questionnaires de manière plus détaillée. Les questionnaires administrés depuis le début de l'enquête PISA peuvent être consultés sur le site Internet de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Les questionnaires visent à recueillir des informations sur :

- les élèves et leur milieu familial, notamment leur capital économique, social et culturel
- divers aspects de la vie des élèves, notamment leur attitude à l'égard de l'apprentissage, leurs habitudes et leur mode de vie à l'école et ailleurs, et leur environnement familial
- les établissements d'enseignement, notamment la qualité des ressources humaines et matérielles, le mode de gestion et de financement (public ou privé), les processus de prise de décisions, le recrutement du personnel enseignant, les contenus privilégiés dans les programmes de cours et les activités extrascolaires proposées
- le cadre d'enseignement, notamment la structure des établissements, la taille des classes, le climat dans l'établissement et en classe, et les activités de sciences en classe
- divers aspects relatifs à l'apprentissage, notamment l'intérêt des élèves, leur motivation et leur engagement.

Quatre questionnaires supplémentaires sont proposés à titre d'option :

- **le questionnaire sur les technologies de l'information et de la communication** (TIC) est destiné à recueillir des données sur l'accès des élèves aux TIC et l'usage qu'ils en font, sur leur capacité à effectuer des tâches sur ordinateur et sur leurs attitudes à l'égard de l'informatique

- **le questionnaire sur le parcours scolaire** vise à recueillir des informations supplémentaires sur les éventuelles interruptions de la scolarité des élèves, la préparation de leur carrière professionnelle et leur soutien à l'apprentissage en sciences
- **le questionnaire « Parents »** vise à recueillir des informations sur la façon dont ils perçoivent l'établissement de leur enfant et s'y engagent, dont ils soutiennent leur enfant dans son apprentissage à la maison et dont ils perçoivent ses ambitions professionnelles, ainsi que sur leur statut au regard de l'immigration (immigré/autochtone)
- **le questionnaire « Enseignant »**, une nouveauté dans l'enquête PISA, aidera à situer les résultats des élèves dans leur contexte. Dans l'enquête PISA 2015, il a été demandé aux professeurs de sciences de décrire leurs pratiques pédagogiques dans un questionnaire parallèle qui se concentrait aussi sur des activités dirigées par les enseignants ainsi que sur une série d'activités fondées sur la recherche dans les cours de sciences. Il leur a également été demandé de fournir des renseignements sur le contenu du programme de sciences dans leur établissement et sur la façon dont celui-ci est communiqué aux parents.

Les informations contextuelles recueillies via les questionnaires « Élève » et « Établissement », et via les questionnaires facultatifs, sont combinées à des données recueillies par l'OCDE concernant les systèmes d'éducation. Des indicateurs décrivant la structure générale des systèmes d'éducation (par exemple, les coûts, la stratification, les évaluations et les examens, les évaluations du personnel enseignant et des chefs d'établissement, le temps d'instruction réel, les salaires et la formation des enseignants) sont régulièrement mis à jour par l'OCDE (voir, par exemple, le rapport annuel de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*). Ces données sont tirées des éditions de 2014, 2015 et 2016 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2014, 2015 et 2016b) pour les pays qui participent à la collecte annuelle de données administrée par l'OCDE au travers du réseau des indicateurs des systèmes d'enseignement (réseau INES). Dans les autres pays et économies, une enquête spéciale a été menée à l'échelle des systèmes en collaboration avec les membres du Comité directeur PISA et des Directeurs nationaux de projet.

QUI SONT LES ÉLÈVES PISA ?

Souvent, les années d'études ne sont pas des indicateurs probants du stade de développement cognitif des élèves, car la nature et la portée des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, l'âge de début de la scolarité obligatoire, la structure institutionnelle de l'éducation et la fréquence du redoublement varient entre les pays. L'enquête PISA cible les élèves d'un âge donné pour mieux comparer leurs performances au niveau international. Les élèves PISA sont ceux qui avaient entre 15 ans et 3 mois révolus et 16 ans et 2 mois révolus au moment de l'évaluation, et avaient derrière eux au moins 6 années de scolarité obligatoire, qu'ils soient scolarisés dans un établissement public, privé ou étranger, à temps plein ou à temps partiel, et dans une filière d'enseignement général ou professionnel. (Voir la définition opérationnelle de cette population cible à l'annexe A2.) L'application de ce critère d'âge dans tous les pays et lors de tous les cycles d'évaluation permet de suivre d'une manière cohérente les connaissances et compétences des élèves nés la même année qui sont encore scolarisés à l'âge de 15 ans, en dépit de la diversité de leur historique d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire.

Des normes techniques strictes sont appliquées pour définir la population cible de l'enquête PISA ainsi que le profil des élèves à exclure (voir l'annexe A2). Le taux global d'exclusion de la population cible doit rester inférieur à 5 % dans un pays pour que le score national moyen ne puisse selon toute vraisemblance être biaisé de plus de 5 points à la hausse ou à la baisse, soit une variation de l'ordre de 2 erreurs-types d'échantillonnage. Il est possible d'exclure de la population cible soit des établissements, soit des élèves au sein des établissements (voir les tableaux A2.1 et A2.2 à l'annexe A2).

Les normes PISA prévoient divers motifs d'exclusion d'élèves ou d'établissements. Des établissements peuvent être exclus parce qu'ils sont très petits, qu'ils sont situés dans des régions reculées et donc difficilement accessibles, ou qu'ils ne se prêtent pas à l'administration des épreuves pour des raisons organisationnelles ou opérationnelles. Quant aux élèves, ils peuvent être exclus s'ils sont atteints d'un handicap intellectuel ou s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue de l'évaluation.

Le pourcentage d'établissements exclus est inférieur à 1 % dans 30 des 72 pays et économies qui ont participé à l'évaluation PISA 2015, et est partout inférieur à 4.1 %. Les taux d'exclusion augmentent légèrement lorsque les élèves exclus sur la base des critères internationaux d'exclusion sont pris en considération. Le taux global d'exclusion reste toutefois inférieur à 2 % dans 29 pays et économies participants, à 5 % dans 60 pays participants, et à 7 % dans tous les pays et économies participants, sauf au Luxembourg et au Royaume-Uni (avec tous deux des taux de 8.2 %), ainsi qu'au Canada (7.5 %). Le pourcentage d'établissements exclus est inférieur à 1 % dans 13 pays de l'OCDE sur 35, et inférieur à 3 % dans 30 pays de l'OCDE. Le taux global d'exclusion, c'est-à-dire compte tenu des élèves exclus au sein des établissements, est inférieur à 2 % dans 7 pays de l'OCDE et à 5 % dans 25 pays de l'OCDE. Pour plus de précisions sur les restrictions du taux d'exclusion des établissements et des élèves lors de l'évaluation PISA 2015, voir l'annexe A2.

QUELS TYPES DE RÉSULTATS L'ENQUÊTE PISA FOURNIT-ELLE ?

Combinées avec les informations recueillies dans les épreuves et les divers questionnaires, l'enquête PISA génère trois types de résultats :

- des indicateurs de base dressant le profil des connaissances et compétences des élèves
- des indicateurs dérivés des questionnaires montrant comment ce profil est lié à diverses variables démographiques, sociales, économiques et scolaires
- des indicateurs sur les tendances montrant l'évolution de la performance des élèves et de la répartition des élèves entre les niveaux de compétences, ainsi que l'évolution des relations entre ces résultats et des variables contextuelles spécifiques aux élèves, aux établissements et aux systèmes.

OÙ TROUVER LES RÉSULTATS ?

Le présent volume est le troisième des cinq volumes consacrés à la présentation des résultats de l'enquête PISA 2015. Il commence par examiner le bien-être des élèves, sa nature et la façon dont il peut être mesuré. Les chapitres 3 à 6 analysent la performance scolaire des élèves et la satisfaction globale qu'ils éprouvent à l'égard de leur vie, ainsi que la variation de ces deux indicateurs selon les pays. Le chapitre 4 aborde la prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire parmi les élèves, et la manière dont cette dernière peut affecter non seulement leur performance, mais également leur bien-être général. Le chapitre 5 analyse le lien entre la motivation des élèves à l'idée de réussir, leur sexe, leur milieu socio-économique et leur statut au regard de l'immigration. Il explique également comment la motivation des élèves à l'idée de réussir peut influer sur leur performance et sur la satisfaction qu'ils éprouvent à l'égard de leur vie. Le chapitre 6 étudie certains facteurs qui incitent les élèves à poursuivre des études supérieures, et l'impact de cette décision sur leur performance scolaire et leur bien-être. Le chapitre 7 aborde le sentiment d'appartenance des élèves à leur établissement, ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Le chapitre 8 analyse la relation entre le harcèlement scolaire, la performance des élèves et leur bien-être. Les chapitres 9 et 10 étudient le lien entre d'un côté, l'engagement des parents, leur emploi, leur revenu et la richesse familiale, et de l'autre, la performance des élèves, leur satisfaction à l'égard de leur vie personnelle et leurs ambitions pour l'avenir. Les chapitres 11 à 13 analysent comment le bien-être général des élèves est influencé par la manière dont ils utilisent leur temps en dehors de la journée de classe (leurs activités physiques, leurs habitudes alimentaires, leur travail en classe et en dehors du cadre scolaire, et le temps passé devant leur ordinateur).

L'amélioration du bien-être des élèves à l'école est devenue une priorité importante pour les politiques dans le domaine de l'éducation ; aussi le chapitre 14 analyse-t-il plusieurs initiatives des pouvoirs publics, ainsi que les interventions de première ligne des enseignants et des parents, qui pourraient contribuer à combler les disparités entre les élèves en termes de bien-être.

Les quatre autres volumes couvrent les thèmes suivants :

- Le volume I, *L'excellence et l'équité dans l'éducation*, analyse de manière approfondie la performance des élèves en sciences, puis montre comment cette dernière a évolué entre les différentes évaluations PISA. Il analyse également l'engagement et les attitudes des élèves à l'égard de la science, et notamment leurs attentes à l'égard d'une potentielle carrière scientifique. Ce volume présente en outre les résultats des élèves en compréhension de l'écrit et en mathématiques lors de l'enquête PISA 2015, et décrit l'évolution de la performance dans ces domaines entre les différentes évaluations PISA. Enfin, il définit et analyse l'équité dans l'éducation, en étudiant en particulier la manière dont le milieu socio-économique des élèves et leur statut au regard de l'immigration sont corrélés à leurs résultats dans l'enquête PISA et à leurs attitudes à l'égard de la science.
- Le volume II, *Politique et pratiques par des établissements performants*, examine la relation entre la performance des élèves et diverses caractéristiques des établissements d'enseignement et des systèmes d'éducation. Le volume se concentre en premier lieu sur la culture scientifique ; il décrit les ressources des établissements investies dans les disciplines scientifiques et la manière dont ces disciplines sont enseignées. Il analyse également la corrélation entre ces deux aspects et la performance des élèves en sciences, leurs convictions épistémiques ainsi que leurs attentes à l'égard d'une potentielle carrière scientifique. Ce volume examine ensuite les établissements et les systèmes d'éducation ainsi que leur lien avec les résultats de l'éducation en général. Il aborde ainsi les environnements d'apprentissage au sein des établissements, la gouvernance des établissements, la sélection et le regroupement des élèves, ainsi que les ressources humaines, financières, pédagogiques et temporelles allouées à l'éducation. L'évolution de ces indicateurs entre 2006 et 2015 est analysée dans tous les cas où l'on dispose de données comparables.

- Le volume IV, *Les compétences des élèves en culture financière,* analyse la façon dont les élèves de 15 ans comprennent les questions financières dans les 15 pays et économies qui ont administré les épreuves facultatives de culture financière. Ce volume étudie la corrélation entre la culture financière des élèves de 15 ans et leurs compétences en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, leur milieu socio-économique, et leurs propres expériences avec l'argent. Ce volume présente également un aperçu de l'éducation financière dans les établissements des pays et des économies qui ont participé à cette évaluation, ainsi que différentes études de cas.
- Le volume V, *La résolution collaborative de problèmes,* analyse la capacité des élèves à travailler en binôme ou en groupe pour tenter de résoudre un problème. Ce volume explique le bien-fondé de l'évaluation des compétences en résolution de problèmes, présente les résultats des élèves et les compare entre les pays et entre les sous-groupes d'élèves au sein même des pays. En outre, ce volume met en évidence les points faibles et les points forts de chaque système d'éducation, et montre en quoi ils sont associés aux caractéristiques des élèves, notamment leur sexe, leur statut au regard de l'immigration et leur milieu socio-économique. Il explore également le rôle que l'éducation peut jouer pour développer les compétences des jeunes en résolution collaborative de problèmes.

Les volumes I et II ont été publiés en décembre 2016. Les volumes IV et V seront publiés en 2017.

Le cadre d'évaluation de la culture mathématique, de la compréhension de l'écrit et de la culture scientifique est décrit dans le *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières* (OCDE, 2016a). Il est également résumé dans le présent volume.

Les annexes techniques, en fin de volume, décrivent la façon dont les indices des questionnaires ont été élaborés et expliquent l'échantillonnage, les procédures d'assurance de la qualité, la fiabilité du codage et le processus d'élaboration des instruments d'évaluation. De nombreux aspects évoqués dans les annexes techniques sont décrits de façon plus détaillée dans le rapport technique sur l'enquête PISA 2015 (*PISA 2015 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Tous les tableaux de données cités dans les analyses figurent à l'annexe B1, à la fin de chaque volume (dans la version anglaise uniquement), et une sélection de tableaux de données supplémentaires est disponible en ligne (en anglais uniquement, www.pisa.oecd.org) Le Guide du lecteur, inclus dans chaque volume, fournit des explications pour faciliter l'interprétation des tableaux et des figures présentés dans le rapport. Les données de régions de pays participants sont fournies à l'annexe B2 (dans la version anglaise uniquement).

Notes

1. Les épreuves sur papier ont été utilisées dans 15 pays et économies : l'Albanie, l'Algérie, l'Argentine, la Géorgie, l'Indonésie, la Jordanie, le Kazakhstan, le Kosovo, le Liban, la Macédoine, Malte, la Moldavie, la Roumanie, Trinité-et-Tobago, le Viet Nam, et Porto Rico (territoire non incorporé des États-Unis).

2. Les épreuves de résolution collaborative de problèmes n'ont pas été administrées dans les pays et économies ayant opté pour l'évaluation sur papier lors de l'enquête PISA 2015, ni en Irlande, en Pologne, au Qatar, en République dominicaine et en Suisse.

3. Les épreuves de culture financière ont été administrées en Australie, en Belgique (Communauté flamande), au Brésil, au Canada, au Chili, dans l'entité P-S-J-G (Chine), en Espagne, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Italie, en Lituanie, aux Pays-Bas, au Pérou, en Pologne et en République slovaque.

Références

OCDE (à paraître en anglais uniquement), *PISA 2015 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016a), *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264259478-fr.

OCDE (2016b), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr.

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr.

Aperçu et cadre de recherche

Le bien-être des élèves renvoie aux capacités et mécanismes psychologiques, cognitifs, sociaux et physiques nécessaires au bonheur et à l'épanouissement des élèves. L'enquête PISA 2015 inclut des données sur le bien-être qui couvrent aussi bien les attitudes et comportements positifs garants d'un bon développement (tels que l'intérêt et la motivation) que certaines variables négatives (comme l'anxiété) compromettant la qualité de vie des élèves. Cette section décrit les données sur le bien-être des élèves recueillies dans le cadre de l'enquête PISA et synthétise les principales conclusions du présent rapport.

1

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).

Graphique III.1.1 ■ Synthèse de la satisfaction des élèves à l'égard de la vie

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Satisfaction des élèves à l'égard de la vie[1]			Différence de satisfaction à l'égard de la vie entre les sexes (G – F)	Différence de satisfaction à l'égard de la vie selon le statut socio-économique (quartile supérieur – inférieur de l'indice SESC[2])	Différence de satisfaction à l'égard de la vie entre les élèves très et peu performants en sciences (quartile supérieur – inférieur de la performance en sciences)
		Moyenne	Élèves très satisfaits à l'égard de la vie (9-10)	Élèves insatisfaits à l'égard de la vie (0-4)			
		Moyenne	%	%	Diff.	Diff.	Diff.
	Moyenne OCDE	7.31	34.1	11.8	**0.58**	**0.44**	**0.12**
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m
OCDE	Autriche	7.52	39.7	11.1	**0.86**	**0.49**	0.16
OCDE	Belgique (sauf la Comm. flamande)	7.49	32.8	8.3	**0.57**	**0.46**	0.23
OCDE	Canada	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chili	7.37	38.1	12.1	**0.47**	**0.49**	0.04
OCDE	République tchèque	7.05	30.7	13.8	**0.65**	**0.63**	0.19
OCDE	Danemark	m	m	m	m	m	m
OCDE	Estonie	7.50	37.0	9.3	**0.46**	**0.70**	0.15
OCDE	Finlande	7.89	44.4	6.7	**0.74**	**0.47**	**0.18**
OCDE	France	7.63	36.6	7.4	**0.45**	**0.49**	**0.35**
OCDE	Allemagne	7.35	34.0	11.1	**0.80**	**0.50**	**0.26**
OCDE	Grèce	6.91	26.2	14.7	**0.64**	**0.48**	0.20
OCDE	Hongrie	7.17	31.7	13.1	**0.74**	**0.68**	**0.33**
OCDE	Islande	7.80	46.7	9.5	**0.93**	**0.73**	**0.55**
OCDE	Irlande	7.30	32.4	11.9	**0.56**	**0.19**	0.04
OCDE	Israël	m	m	m	m	m	m
OCDE	Italie	6.89	24.2	14.7	**0.79**	**0.39**	0.09
OCDE	Japon	6.80	23.8	16.1	-0.12	**0.38**	**0.31**
OCDE	Corée	6.36	18.6	21.6	**0.47**	**0.48**	0.13
OCDE	Lettonie	7.37	31.5	8.9	**0.16**	**0.64**	**0.20**
OCDE	Luxembourg	7.38	36.1	11.1	**0.78**	**0.49**	**0.24**
OCDE	Mexique	8.27	58.5	6.4	**0.12**	0.12	0.06
OCDE	Pays-Bas	7.83	32.5	3.7	**0.55**	-0.03	**-0.38**
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
OCDE	Norvège	m	m	m	m	m	m
OCDE	Pologne	7.18	32.4	12.6	**0.69**	**0.47**	-0.02
OCDE	Portugal	7.36	31.0	8.9	**0.51**	**0.22**	-0.17
OCDE	République slovaque	7.47	39.4	11.3	**0.59**	**0.43**	0.06
OCDE	Slovénie	7.17	32.5	13.5	**0.91**	0.07	-0.05
OCDE	Espagne	7.42	33.0	9.5	**0.37**	**0.49**	**0.23**
OCDE	Suède	m	m	m	m	m	m
OCDE	Suisse	7.72	39.6	7.4	**0.65**	**0.22**	**0.23**
OCDE	Turquie	6.12	26.3	28.6	**0.59**	0.29	-0.18
OCDE	Royaume-Uni	6.98	28.3	15.6	**0.68**	**0.58**	0.10
OCDE	États-Unis	7.36	35.9	11.8	**0.60**	**0.67**	-0.10
Partenaires	Albanie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Algérie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	7.59	44.6	11.8	**0.29**	**-0.16**	**-0.34**
Partenaires	P-S-J-G (Chine)	6.83	26.9	15.6	0.10	**0.49**	0.06
Partenaires	Bulgarie	7.42	42.8	13.9	**0.42**	**0.56**	0.16
Partenaires	CABA (Argentine)	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	7.88	50.9	10.1	**0.37**	**-0.29**	**-0.49**
Partenaires	Costa Rica	8.21	58.4	7.1	**0.35**	0.04	**-0.33**
Partenaires	Croatie	7.90	47.8	7.3	**0.60**	0.15	**-0.23**
Partenaires	Chypre[3]	7.06	30.1	13.7	**0.41**	**0.61**	**0.38**
Partenaires	République dominicaine	8.50	67.8	8.3	0.10	-0.04	-0.12
Partenaires	ERYM	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Géorgie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	6.48	13.9	15.6	0.07	**0.56**	0.16
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Jordanie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Kosovo	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Liban	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lituanie	7.86	47.6	8.1	**0.52**	**0.59**	**0.24**
Partenaires	Macao (Chine)	6.59	16.5	15.4	0.01	**0.47**	**0.43**
Partenaires	Malte	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Moldavie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Monténégro	7.75	50.1	11.1	**0.49**	0.17	**-0.37**
Partenaires	Pérou	7.50	42.8	12.9	**0.15**	-0.11	0.00
Partenaires	Qatar	7.41	42.6	13.8	**0.21**	**0.56**	**-0.24**
Partenaires	Roumanie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Russie	7.76	46.8	10.3	**0.32**	**0.22**	**-0.27**
Partenaires	Singapour	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Taipei chinois	6.59	18.5	16.0	**0.29**	**0.51**	0.11
Partenaires	Thaïlande	7.71	42.7	7.8	0.04	-0.16	-0.22
Partenaires	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Tunisie	6.90	38.5	19.3	0.17	**0.80**	0.03
Partenaires	Émirats arabes unis	7.30	39.8	14.5	**0.27**	**0.67**	-0.15
Partenaires	Uruguay	7.70	44.2	9.8	**0.47**	**0.44**	0.05
Partenaires	Viet Nam	m	m	m	m	m	m

1. L'enquête PISA 2015 demandait aux élèves de noter leur satisfaction globale à l'égard de la vie sur une échelle allant de 0 à 10.
2. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
3. 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 : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.3.2, III.3.4 et III.3.8.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470414

L'environnement d'apprentissage dans lequel évoluent les élèves peut en revanche influer 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).

Graphique III.1.2 [Partie 1/2] ▪ Synthèse de la motivation des élèves à l'idée de réussir et de leur anxiété vis-à-vis du travail scolaire

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Indice d'anxiété liée au travail scolaire	Pourcentage d'élèves se disant d'accord/tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes			Différence de satisfaction à l'égard de la vie entre les élèves du quartile supérieur et du quartile inférieur de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire (supérieur – inférieur)
			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	Différence entre les sexes pour l'affirmation « Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) » (G – F)	
		Indice moyen	%	%	Diff. de %	Diff.
	Moyenne OCDE	0.01	55.5	36.6	**-16.7**	**-1.18**
OCDE	Australie	0.19	67.5	46.9	**-17.1**	m
OCDE	Autriche	-0.10	50.8	19.3	**-15.3**	**-1.52**
OCDE	Belgique[2]	-0.16	42.5	28.5	**-18.9**	**-0.75**
OCDE	Canada	0.17	63.9	45.5	**-19.9**	m
OCDE	Chili	0.10	56.0	40.2	**-11.2**	**-1.08**
OCDE	République tchèque	-0.21	40.3	32.4	**-17.0**	**-1.20**
OCDE	Danemark	0.09	64.5	45.5	**-23.0**	m
OCDE	Estonie	-0.22	52.8	27.5	**-15.7**	**-1.12**
OCDE	Finlande	-0.41	48.6	17.8	**-15.6**	**-1.37**
OCDE	France	-0.10	47.2	29.2	**-16.6**	**-0.91**
OCDE	Allemagne	-0.33	41.6	22.4	**-20.8**	**-1.63**
OCDE	Grèce	-0.09	59.0	38.0	**-17.6**	**-1.23**
OCDE	Hongrie	-0.10	54.5	27.1	**-17.3**	**-1.16**
OCDE	Islande	-0.12	51.1	36.5	**-24.1**	**-2.25**
OCDE	Irlande	0.15	63.2	46.0	**-13.8**	**-1.54**
OCDE	Israël	-0.27	44.5	33.2	**-15.7**	m
OCDE	Italie	0.45	70.2	56.4	**-17.0**	**-1.04**
OCDE	Japon	0.26	62.1	32.7	**-9.9**	**-0.32**
OCDE	Corée	0.10	55.3	41.9	**-6.8**	**-1.56**
OCDE	Lettonie	-0.14	43.2	27.1	**-10.8**	**-0.68**
OCDE	Luxembourg	-0.16	47.9	28.1	**-20.9**	**-1.34**
OCDE	Mexique	0.26	60.1	49.7	**-10.6**	**-0.56**
OCDE	Pays-Bas	-0.54	39.1	14.5	**-13.1**	**-0.96**
OCDE	Nouvelle-Zélande	0.27	72.0	50.7	**-13.5**	m
OCDE	Norvège	0.07	60.9	45.7	**-26.1**	m
OCDE	Pologne	-0.11	45.1	26.0	**-16.7**	**-1.25**
OCDE	Portugal	0.48	69.0	46.2	**-20.7**	**-0.56**
OCDE	République slovaque	-0.17	47.1	29.1	**-15.4**	**-0.92**
OCDE	Slovénie	0.06	61.9	35.8	**-20.6**	**-1.44**
OCDE	Espagne	0.40	67.1	48.1	**-14.5**	**-0.46**
OCDE	Suède	0.05	61.1	41.0	**-23.3**	m
OCDE	Suisse	-0.44	33.5	20.6	**-14.9**	**-1.32**
OCDE	Turquie	0.31	58.8	56.0	**-11.8**	**-1.36**
OCDE	Royaume-Uni	0.25	71.9	52.5	**-19.0**	**-2.09**
OCDE	États-Unis	0.19	67.7	43.3	**-20.7**	**-1.47**
Partenaires	Albanie	m	m	m	m	m
Partenaires	Algérie	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	0.60	80.8	56.0	**-12.7**	-0.08
Partenaires	P-S-J-G (Chine)	0.23	61.8	54.9	-1.6	**-0.79**
Partenaires	Bulgarie	-0.09	55.0	46.2	**-14.5**	**-0.90**
Partenaires	CABA (Argentine)	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	0.52	78.8	57.7	**-7.9**	-0.10
Partenaires	Costa Rica	0.60	81.2	55.2	**-6.6**	-0.19
Partenaires	Croatie	0.00	47.0	36.1	**-22.2**	**-0.93**
Partenaires	Chypre*	-0.08	57.7	40.0	**-12.8**	**-1.48**
Partenaires	République dominicaine	0.41	80.0	53.5	-2.7	**-0.22**
Partenaires	ERYM	m	m	m	m	m
Partenaires	Géorgie	m	m	m	m	m
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.33	67.1	52.7	**-7.4**	**-0.76**
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m
Partenaires	Jordanie	m	m	m	m	m
Partenaires	Kosovo	m	m	m	m	m
Partenaires	Liban	m	m	m	m	m
Partenaires	Lituanie	-0.07	55.7	42.6	**-19.5**	**-0.94**
Partenaires	Macao (Chine)	0.37	65.6	58.5	**-7.2**	**-0.82**
Partenaires	Malte	m	m	m	m	m
Partenaires	Moldavie	m	m	m	m	m
Partenaires	Monténégro	0.09	65.2	46.7	**-19.3**	**-0.69**
Partenaires	Pérou	0.14	71.5	43.2	**-2.6**	**-0.32**
Partenaires	Qatar	0.22	65.2	49.4	**-7.4**	**-1.21**
Partenaires	Roumanie	m	m	m	m	m
Partenaires	Russie	-0.05	51.1	38.9	**-17.3**	**-0.65**
Partenaires	Singapour	0.57	76.3	59.9	**-6.4**	m
Partenaires	Taipei chinois	0.39	66.6	61.5	**-8.7**	**-0.75**
Partenaires	Thaïlande	0.11	63.3	46.6	**-7.3**	**-0.84**
Partenaires	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m
Partenaires	Tunisie	0.10	59.7	57.2	**-15.6**	**-1.05**
Partenaires	Émirats arabes unis	0.20	61.8	44.5	**-4.3**	**-1.05**
Partenaires	Uruguay	0.46	72.8	53.2	**-6.6**	-0.13
Partenaires	Viet Nam	m	m	m	m	m

* Voir la note 3 sous le graphique III.1.1.
1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
2. Les données sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie n'incluent pas la Communauté flamande de Belgique.
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.4.1, III.4.2, III.4.9, III.5.1, III.5.2 et III.5.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470425

Graphique III.1.2 [Partie 2/2] ■ Synthèse de la motivation des élèves à l'idée de réussir et de leur anxiété vis-à-vis du travail scolaire

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Indice de motivation à l'idée de réussir	Pourcentage d'élèves se disant d'accord/tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes			
			Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme	Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe	Différence entre les sexes pour l'affirmation « Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme » (G – F)	Différence pour l'affirmation « Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme » selon le statut socio-économique (quartile supérieur – inférieur de l'indice SESC[1])
		Indice moyen	%	%	Diff. de %	Diff. de %
	Moyenne OCDE	-0.01	92.7	59.2	**-1.9**	**5.6**
OCDE	Australie	0.33	95.8	74.2	**-1.8**	**4.4**
	Autriche	-0.26	92.3	46.8	0.3	**5.1**
	Belgique[2]	-0.45	91.9	41.5	0.5	**3.7**
	Canada	0.33	95.5	73.1	**-2.8**	**4.6**
	Chili	0.29	95.9	72.0	-0.2	**2.5**
	République tchèque	-0.28	93.4	41.7	**-1.8**	**5.9**
	Danemark	-0.15	83.2	69.2	**-2.0**	**14.6**
	Estonie	-0.04	95.0	51.1	**-2.7**	**3.8**
	Finlande	-0.63	80.0	40.8	-1.8	**14.9**
	France	-0.25	94.3	44.8	**-2.0**	**5.5**
	Allemagne	-0.38	90.9	42.7	0.8	**5.5**
	Grèce	-0.10	95.5	63.4	**-3.3**	**3.2**
	Hongrie	-0.30	93.1	40.4	-0.8	**5.5**
	Islande	0.39	86.6	75.5	**-6.4**	**11.1**
	Irlande	0.39	97.0	72.4	-0.6	**3.0**
	Israël	0.83	96.8	86.4	**-3.2**	1.1
	Italie	-0.17	95.0	52.0	-1.0	**2.5**
	Japon	-0.51	87.3	32.9	1.6	**8.5**
	Corée	0.34	96.1	81.9	**-2.9**	**5.7**
	Lettonie	-0.03	93.3	58.6	**-3.2**	**2.0**
	Luxembourg	-0.17	92.5	53.8	**-2.8**	**4.5**
	Mexique	0.25	96.1	81.2	**-1.4**	**3.9**
	Pays-Bas	-0.44	93.9	29.7	0.1	**3.2**
	Nouvelle-Zélande	0.24	94.5	70.0	-0.6	**6.3**
	Norvège	0.10	95.5	64.3	**-3.4**	**3.2**
	Pologne	-0.42	86.1	46.4	-1.4	**11.2**
	Portugal	0.20	93.1	65.5	**-3.0**	**8.2**
	République slovaque	-0.28	92.2	44.5	**-2.8**	**8.5**
	Slovénie	-0.43	86.1	44.3	**-5.8**	**12.0**
	Espagne	-0.16	93.8	57.4	-1.0	**6.0**
	Suède	0.15	92.2	63.7	**-4.1**	**4.9**
	Suisse	-0.43	90.6	40.0	-0.8	**4.5**
	Turquie	0.62	94.2	89.3	**-3.0**	**3.1**
	Royaume-Uni	0.51	97.8	75.6	**-1.2**	**1.7**
	États-Unis	0.65	97.3	85.4	**-1.7**	**1.4**
Partenaires	Albanie	m	m	m	m	m
	Algérie	m	m	m	m	m
	Brésil	0.12	96.7	63.9	**-2.2**	**1.1**
	P-S-J-G (Chine)	0.11	96.6	81.1	-0.6	**-1.3**
	Bulgarie	-0.06	93.9	67.2	**-5.3**	**6.2**
	CABA (Argentine)	m	m	m	m	m
	Colombie	0.50	98.3	91.6	-0.3	**0.9**
	Costa Rica	0.51	97.9	85.5	**-1.3**	**1.3**
	Croatie	-0.24	93.6	61.5	**-3.6**	**5.2**
	Chypre*	0.16	95.4	72.8	**-3.9**	**2.0**
	République dominicaine	0.34	93.2	90.4	-0.8	**4.3**
	ERYM	m	m	m	m	m
	Géorgie	m	m	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	0.20	93.5	75.4	**-4.0**	**5.5**
	Indonésie	m	m	m	m	m
	Jordanie	m	m	m	m	m
	Kosovo	m	m	m	m	m
	Liban	m	m	m	m	m
	Lituanie	0.00	90.8	63.5	**-5.6**	**5.7**
	Macao (Chine)	-0.50	91.1	48.6	**-4.9**	**3.7**
	Malte	m	m	m	m	m
	Moldavie	m	m	m	m	m
	Monténégro	-0.16	92.0	54.4	**-4.8**	**2.5**
	Pérou	0.34	96.7	88.4	-0.2	**1.5**
	Qatar	0.77	94.7	89.4	**-5.3**	**3.9**
	Roumanie	m	m	m	m	m
	Russie	-0.09	94.6	55.8	-1.1	**4.3**
	Singapour	0.41	96.5	82.3	**-1.5**	**1.5**
	Taipei chinois	-0.01	97.2	68.1	**-1.8**	**4.2**
	Thaïlande	0.24	97.4	79.7	**-2.7**	**1.1**
	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m
	Tunisie	0.67	96.5	93.1	**-3.2**	**2.1**
	Émirats arabes unis	0.78	95.6	91.5	**-3.5**	**2.8**
	Uruguay	-0.05	95.0	49.9	**-1.8**	**4.5**
	Viet Nam	m	m	m	m	m

* Voir la note 3 sous le graphique III.1.1.
1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
2. Les données sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie n'incluent pas la Communauté flamande de Belgique.
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.4.1, III.4.2, III.4.9, III.5.1, III.5.2 et III.5.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470425

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).

Graphique III.1.3 [Partie 1/2] ■ Synthèse du sentiment d'appartenance à l'école et du harcèlement scolaire

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Indice du sentiment d'appartenance à l'école	Pourcentage d'élèves se disant d'accord/tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante: Je me sens chez moi à l'école	Pourcentage d'élèves se disant en désaccord/en total désaccord avec l'affirmation suivante: Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école	Différence d'indice du sentiment d'appartenance à l'école selon le statut socio-économique (quartile supérieur – inférieur de l'indice SESC[1])	Différence de pourcentage d'élèves se disant d'accord/tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école » entre les élèves autochtones et les élèves immigrés de la première génération	Évolution entre PISA 2015 et 2003 du pourcentage d'élèves se disant en désaccord/en total désaccord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école »
		Indice moyen	%	%	Diff.	Diff. de %	Diff. de %
	Moyenne OCDE	0.02	73.0	82.8	**0.21**	**4.6**	**-9.9**
OCDE	Australie	-0.12	71.9	76.5	**0.29**	**-8.3**	**-15.9**
	Autriche	0.44	76.0	86.1	**0.22**	**9.7**	**-7.9**
	Belgique	0.01	62.0	87.1	**0.15**	**10.1**	**-5.2**
	Canada	-0.11	71.6	77.5	**0.25**	**-5.4**	**-13.9**
	Chili	-0.04	77.3	79.9	**0.28**	3.5	m
	République tchèque	-0.25	70.9	79.8	**0.23**	6.2	**-10.0**
	Danemark	0.14	70.3	87.6	**0.24**	**10.5**	**-7.2**
	Estonie	-0.06	78.0	87.2	**0.22**	c	m
	Finlande	0.09	80.3	87.7	**0.23**	1.7	**-6.9**
	France	-0.06	40.9	76.8	**0.27**	2.7	**-15.2**
	Allemagne	0.29	74.9	85.5	**0.18**	**8.1**	**-8.4**
	Grèce	0.10	83.0	84.4	**0.16**	**6.5**	**-9.2**
	Hongrie	0.06	74.5	82.1	**0.30**	-4.6	**-8.6**
	Islande	0.19	78.5	82.9	**0.19**	**12.7**	**-7.2**
	Irlande	-0.02	73.3	83.3	**0.15**	**5.3**	**-11.0**
	Israël	m	m	m	m	m	m
	Italie	0.05	67.3	88.9	**0.09**	4.6	**-6.4**
	Japon	-0.03	81.9	88.1	**0.18**	c	**-6.2**
	Corée	0.16	79.5	91.3	**0.33**	c	-0.2
	Lettonie	-0.20	78.6	84.2	**0.16**	c	**-10.7**
	Luxembourg	0.14	66.0	83.2	**0.42**	**16.4**	**-9.0**
	Mexique	-0.14	76.1	75.2	**0.21**	10.0	**-15.4**
	Pays-Bas	0.17	80.9	91.0	0.06	1.1	**-5.0**
	Nouvelle-Zélande	-0.17	73.7	77.7	**0.25**	-4.1	**-14.5**
	Norvège	0.21	75.7	87.9	**0.29**	2.4	**-6.6**
	Pologne	-0.25	62.4	78.5	0.07	c	**-13.3**
	Portugal	0.10	82.3	87.1	**0.27**	**10.4**	**-7.0**
	République slovaque	-0.28	69.7	77.3	**0.26**	c	**-14.6**
	Slovénie	-0.10	74.5	82.4	**0.09**	0.7	m
	Espagne	0.47	87.2	89.9	**0.17**	**8.0**	**-6.4**
	Suède	0.04	69.3	79.4	**0.23**	**6.6**	**-15.3**
	Suisse	0.36	70.8	88.3	**0.10**	**11.5**	**-4.4**
	Turquie	-0.44	61.4	64.3	**0.17**	c	**-21.9**
	Royaume-Uni	-0.09	67.8	79.9	**0.22**	-1.0	**-13.1**
	États-Unis	-0.09	74.2	76.2	**0.30**	-0.4	m
Partenaires	Albanie	0.40	93.1	94.5	**0.17**	c	m
	Algérie	-0.21	87.4	72.3	**0.12**	m	m
	Brésil	-0.15	76.1	79.2	**0.26**	c	**-14.2**
	P-S-J-G (Chine)	-0.33	64.6	78.0	**0.31**	c	m
	Bulgarie	-0.34	68.0	70.3	**0.24**	c	m
	CABA (Argentine)	0.38	88.7	87.5	**0.41**	0.0	m
	Colombie	-0.31	74.3	71.1	**0.14**	c	m
	Costa Rica	-0.16	74.7	73.2	**0.18**	0.7	m
	Croatie	0.05	81.2	86.0	**0.14**	2.6	m
	Chypre*	0.10	80.2	82.9	**0.08**	**10.0**	m
	République dominicaine	-0.40	66.9	60.4	**0.32**	c	m
	ERYM	0.35	92.1	87.9	**0.36**	c	m
	Géorgie	0.20	64.8	95.1	**0.28**	c	m
	Hong-Kong (Chine)	-0.35	71.1	75.3	**0.21**	-0.2	**-7.0**
	Indonésie	0.10	92.3	96.3	**0.06**	c	0.2
	Jordanie	0.19	85.9	76.8	**0.30**	**10.2**	m
	Kosovo	0.29	92.5	86.8	**0.18**	-2.5	m
	Liban	0.02	74.9	74.9	**0.26**	**-15.6**	m
	Lituanie	-0.27	54.5	69.3	**0.29**	c	m
	Macao (Chine)	-0.40	59.9	79.3	0.02	2.6	**-5.1**
	Malte	-0.02	69.8	79.6	**0.12**	**19.1**	m
	Moldavie	0.04	67.7	91.1	**0.17**	c	m
	Monténégro	-0.10	53.8	82.8	0.04	3.6	m
	Pérou	-0.22	71.4	79.4	**0.34**	c	m
	Qatar	-0.10	70.7	75.6	**0.19**	**-7.5**	m
	Roumanie	0.00	52.5	87.8	**0.13**	c	m
	Russie	-0.37	74.6	80.4	**0.17**	4.8	**-13.3**
	Singapour	-0.21	76.0	76.5	**0.20**	-1.2	m
	Taipei chinois	0.02	89.9	88.7	**0.22**	c	m
	Thaïlande	-0.35	78.4	79.7	**0.14**	c	**-13.9**
	Trinité-et-Tobago	0.05	79.7	81.9	**0.28**	3.8	m
	Tunisie	-0.20	57.6	80.1	**0.10**	c	**-10.3**
	Émirats arabes unis	-0.10	73.9	78.7	**0.21**	-1.9	m
	Uruguay	-0.09	77.9	76.2	**0.37**	c	**-16.5**
	Viet Nam	-0.06	80.8	95.3	**0.12**	c	m

* Voir la note 3 sous le graphique III.1.1.
1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
2. Par établissements où la prévalence du harcèlement est élevée/faible, on entend les établissements où respectivement plus de 10 %/5 % ou moins des élèves subissent fréquemment des actes de harcèlement, c'est-à-dire se situent dans les 10 % supérieurs de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays/économies confondus.
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.7.1, III.7.3, III.7.4, III.7.6, III.8.1, III.8.6 et III.8.10.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470435

Graphique III.1.3 [Partie 2/2] ■ Synthèse du sentiment d'appartenance à l'école et du harcèlement scolaire

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Indice d'exposition au harcèlement	Pourcentage d'élèves indiquant subir des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois			Différence d'indice d'exposition au harcèlement selon le profil socio-économique des établissements (quartile supérieur – inférieur de l'indice SESC des établissements[1])	Différence de performance en sciences entre les établissements selon la prévalence du harcèlement (élevée – faible)[2]
			Tout type d'actes de harcèlement	Des élèves se sont moqués de moi	Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e)		
		Moyenne	%	%	%	Diff.	Diff. de score
	Moyenne OCDE	0.00	18.7	10.9	4.3	**-0.10**	**-47**
OCDE	Australie	0.45	24.2	15.1	5.7	**-0.35**	**-46**
	Autriche	0.10	19.1	11.9	4.2	0.02	**-51**
	Belgique	0.18	18.5	11.1	3.1	**-0.16**	**-82**
	Canada	0.39	20.3	13.4	5.0	**-0.16**	**-33**
	Chili	0.15	18.0	9.6	3.2	-0.06	**-48**
	République tchèque	0.15	25.4	11.1	7.5	**-0.11**	**-48**
	Danemark	0.22	20.1	11.2	3.5	-0.05	**-28**
	Estonie	0.24	20.2	13.7	4.7	-0.07	**-29**
	Finlande	0.23	16.9	10.5	4.6	-0.09	**-22**
	France	-0.08	17.9	11.7	3.1	**-0.27**	**-113**
	Allemagne	0.17	15.7	9.2	2.3	**-0.09**	**-61**
	Grèce	-0.55	16.7	10.0	4.3	-0.15	**-83**
	Hongrie	-0.06	20.3	9.6	3.9	**-0.17**	**-75**
	Islande	-0.43	11.9	6.7	2.4	**-0.21**	**-17**
	Irlande	0.1	14.7	8.5	3.1	0.03	-4
	Israël	m	m	m	m	m	m
	Italie	m	m	m	m	m	m
	Japon	-0.21	21.9	17.0	8.9	**0.17**	**-47**
	Corée	-1.44	11.9	10.2	0.9	**0.12**	m
	Lettonie	0.65	30.6	15.0	8.4	**-0.14**	**-20**
	Luxembourg	-0.15	15.7	8.6	3.5	**-0.10**	**-91**
	Mexique	0.13	20.2	13.0	5.3	**-0.14**	**-34**
	Pays-Bas	-0.33	9.3	4.3	1.8	-0.08	**-88**
	Nouvelle-Zélande	0.61	26.1	17.4	6.7	**-0.25**	**-32**
	Norvège	-0.01	17.7	9.4	4.6	-0.06	**-15**
	Pologne	0.27	21.1	11.7	4.1	-0.03	-17
	Portugal	-0.52	11.8	6.7	2.3	**-0.11**	**-64**
	République slovaque	0.1	22.5	10.4	4.9	**-0.28**	**-65**
	Slovénie	0.01	16.4	8.8	4.1	**-0.14**	**-63**
	Espagne	-0.09	14.0	8.0	2.9	-0.01	**-21**
	Suède	-0.11	17.9	9.4	5.4	**-0.18**	**-36**
	Suisse	0.24	16.8	10.7	2.8	**-0.11**	**-44**
	Turquie	-0.97	18.6	9.2	4.5	-0.09	**-67**
	Royaume-Uni	0.4	23.9	15.1	5.4	-0.04	**-38**
	États-Unis	0.16	18.9	11.4	3.8	0.05	-10
Partenaires	Albanie	m	m	m	m	m	m
	Algérie	m	m	m	m	m	m
	Brésil	-0.23	17.5	9.3	3.2	0.00	**-26**
	P-S-J-G (Chine)	0.1	22.5	12.3	4.2	**-0.30**	**-92**
	Bulgarie	0.14	24.7	12.4	9.1	**-0.17**	**-81**
	CABA (Argentine)	m	m	m	m	m	m
	Colombie	0.16	22.1	11.5	4.0	-0.06	**-29**
	Costa Rica	0.1	20.8	11.8	2.7	0.03	-2
	Croatie	-0.12	17.1	8.0	3.9	**-0.19**	**-53**
	Chypre*	m	18.1	11.2	6.5	m	m
	République dominicaine	-0.29	30.1	15.3	4.8	-0.02	-13
	ERYM	m	m	m	m	m	m
	Géorgie	m	m	m	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	0.21	32.3	26.1	9.5	-0.06	**-42**
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Jordanie	m	m	m	m	m	m
	Kosovo	m	m	m	m	m	m
	Liban	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	-0.10	16.4	9.2	4.4	**-0.28**	**-55**
	Macao (Chine)	0.49	27.3	19.9	4.2	**0.24**	m
	Malte	m	m	m	m	m	m
	Moldavie	m	m	m	m	m	m
	Monténégro	-0.91	16.4	6.8	3.5	0.00	**-58**
	Pérou	-0.23	18.4	7.7	3.6	**-0.18**	**-37**
	Qatar	0.36	25.0	14.6	8.8	**-0.33**	**-61**
	Roumanie	m	m	m	m	m	m
	Russie	-0.01	27.5	11.8	3.1	0.17	**-18**
	Singapour	0.51	25.1	18.3	5.1	**-0.35**	**-96**
	Taipei chinois	-0.57	10.7	6.8	0.8	0.06	**-42**
	Thaïlande	0.11	27.2	19.9	7.1	**-0.36**	**-56**
	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m	m
	Tunisie	0.32	28.2	13.1	8.6	**-0.14**	**-39**
	Émirats arabes unis	0.30	27.0	15.9	8.0	**-0.20**	**-59**
	Uruguay	-0.05	16.9	10.3	4.0	0.03	**-28**
	Viet Nam	m	m	m	m	m	m

* Voir la note 3 sous le graphique III.1.1.
1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
2. Par établissements où la prévalence du harcèlement est élevée/faible, on entend les établissements où respectivement plus de 10 %/5 % ou moins des élèves subissent fréquemment des actes de harcèlement, c'est-à-dire se situent dans les 10 % supérieurs de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays/économies confondus.
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.7.1, III.7.3, III.7.4, III.7.6, III.8.1, III.8.6 et III.8.10.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470435

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 immigrés 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 influer 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.

Graphique III.1.4 [Partie 1/2] ■ Synthèse du soutien parental et des aspirations scolaires

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Pourcentage d'élèves indiquant parler avec leurs parents après l'école	Différence de pourcentage d'élèves indiquant parler avec leurs parents après l'école entre les sexes (G – F)	Pourcentage d'élèves se disant d'accord/tout à fait d'accord avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires »	Différence pour l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires » selon le statut socio-économique (quartile supérieur – inférieur de l'indice SESC[1])
		%	Diff. de %	%	Diff. de %
	Moyenne OCDE	86.1	**-2.1**	93.5	**5.3**
OCDE	Australie	90.1	-0.5	94.1	**6.9**
	Autriche	84.1	**-3.4**	95.8	**2.8**
	Belgique[3]	85.4	**-1.3**	93.9	**4.8**
	Canada	88.2	**-1.1**	92.5	**7.9**
	Chili	81.2	-1.9	91.1	**4.2**
	République tchèque	85.6	**-1.6**	91.0	**7.0**
	Danemark	87.2	-0.1	94.5	**4.6**
	Estonie	87.9	**-2.7**	91.7	**5.2**
	Finlande	82.8	**-2.1**	96.4	**3.7**
	France	80.8	**-1.6**	95.3	**6.0**
	Allemagne	86.9	**-2.8**	95.6	**4.3**
	Grèce	88.5	-1.2	94.6	**4.6**
	Hongrie	89.4	-1.1	96.0	**3.4**
	Islande	90.2	**-1.5**	93.5	**7.2**
	Irlande	92.1	**-1.0**	96.5	**2.4**
	Israël	88.0	**-6.6**	m	m
	Italie	89.3	**-2.0**	96.1	**2.1**
	Japon	90.2	**-4.7**	85.9	**10.0**
	Corée	79.4	**-3.8**	96.5	**4.0**
	Lettonie	89.4	**-1.7**	92.5	1.6
	Luxembourg	82.4	**-4.3**	95.3	**4.4**
	Mexique	79.7	-1.8	91.1	**4.7**
	Pays-Bas	89.0	**-1.2**	97.2	**2.7**
	Nouvelle-Zélande	88.8	0.1	92.3	**9.1**
	Norvège	87.6	-0.6	93.3	**7.3**
	Pologne	83.4	**-2.4**	94.5	**3.6**
	Portugal	92.0	-0.7	97.6	**2.6**
	République slovaque	81.8	**-4.4**	91.8	**7.6**
	Slovénie	79.8	**-4.9**	95.3	**3.1**
	Espagne	84.0	**-3.0**	95.2	**4.4**
	Suède	87.4	**-1.8**	92.6	**7.7**
	Suisse	82.7	**-2.7**	96.5	**1.7**
	Turquie	80.0	**-3.4**	77.8	**13.9**
	Royaume-Uni	88.7	1.0	93.7	**6.8**
	États-Unis	88.2	**-1.6**	91.7	**9.6**
Partenaires	Albanie	m	m	m	m
	Algérie	m	m	m	m
	Brésil	85.2	-1.1	93.4	**4.0**
	P-S-J-G (Chine)	72.1	**-2.7**	93.1	**5.2**
	Bulgarie	84.1	**-4.1**	83.8	**4.0**
	CABA (Argentine)	m	m	m	m
	Colombie	82.5	-0.5	93.0	**2.9**
	Costa Rica	83.5	-1.0	95.4	**2.5**
	Croatie	85.8	**-3.5**	95.6	**1.6**
	Chypre*	86.1	**-6.6**	94.7	1.5
	République dominicaine	86.6	1.5	88.3	**7.1**
	ERYM	m	m	m	m
	Géorgie	m	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	76.8	**-2.6**	70.2	**21.7**
	Indonésie	m	m	m	m
	Jordanie	m	m	m	m
	Kosovo	m	m	m	m
	Liban	m	m	m	m
	Lituanie	89.7	**-3.4**	93.8	**3.6**
	Macao (Chine)	72.5	-2.1	72.0	**17.6**
	Malte	m	m	m	m
	Moldavie	m	m	m	m
	Monténégro	79.8	**-3.4**	91.8	**4.8**
	Pérou	81.7	-0.7	92.9	0.9
	Qatar	88.6	**-2.8**	86.5	**8.6**
	Roumanie	m	m	0.0	m
	Russie	92.6	-0.8	94.6	**4.2**
	Singapour	77.2	-1.1	85.9	**18.6**
	Taipei chinois	56.3	**-5.5**	84.2	**13.9**
	Thaïlande	92.6	**-3.6**	94.5	0.3
	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m
	Tunisie	90.6	-1.4	86.5	**7.5**
	Émirats arabes unis	90.5	**-2.3**	85.6	**8.1**
	Uruguay	81.2	-0.7	94.9	**4.8**
	Viet Nam	m	m	m	m

* Voir la note 3 sous le graphique III.1.1.
1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
2. Les professions manuelles incluent : les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6 de la CITP-08) ; les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7 de la CITP-08) ; les conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8 de la CITP-08) ; et les professions élémentaires (grand groupe 9 de la CITP-08).
Les professions intellectuelles incluent : les directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CITP-08) ; les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2 de la CITP-08) ; et les professions intermédiaires (grand groupe 3 de la CITP-08).
3. Les données sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie n'incluent pas la Communauté flamande de Belgique. .
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.9.16, III.9.17, III.9.18, III.9.19, III.10.9 et III.10.15.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470449

Graphique III.1.4 [Partie 2/2] ■ Synthèse du soutien parental et des aspirations scolaires

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Pourcentage d'élèves se disant d'accord/tout à fait d'accord avec l'affirmation « Mes parents me soutiennent quand je rencontre des difficultés à l'école »	Différence pour l'affirmation « Mes parents me soutiennent quand je rencontre des difficultés à l'école » selon le statut socio-économique (quartile supérieur – inférieur de l'indice SESC[1])	Différence de satisfaction à l'égard de la vie entre les élèves du quartile supérieur et ceux du quartile inférieur de l'indice de richesse familiale (supérieur – inférieur)	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme universitaire	Différence de pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme universitaire, selon la profession de leurs parents (professions intellectuelles - professions manuelles[2])
		%	Diff. de %	Diff.	%	Diff. de %
	Moyenne OCDE	90.6	**5.8**	**0.66**	44.2	**25.5**
OCDE	Australie	91.2	**6.3**	m	54.2	**25.7**
	Autriche	91.6	**8.1**	**0.75**	27.1	**25.8**
	Belgique[3]	91.6	**5.0**	**0.71**	32.9	**22.8**
	Canada	90.1	**7.5**	m	63.5	**27.4**
	Chili	88.8	**5.5**	**0.72**	66.6	**27.2**
	République tchèque	88.6	**4.3**	**0.71**	55.6	**36.3**
	Danemark	94.3	**4.3**	m	37.2	**20.4**
	Estonie	86.9	**6.2**	**1.08**	42.8	**32.8**
	Finlande	90.9	**8.8**	**0.39**	27.1	**24.1**
	France	89.9	**5.9**	**0.76**	32.0	**27.8**
	Allemagne	91.3	**9.9**	**0.51**	17.8	**17.2**
	Grèce	90.2	**5.2**	**0.79**	66.3	**32.0**
	Hongrie	93.1	**2.7**	**0.92**	35.5	**39.5**
	Islande	93.0	**7.0**	**0.84**	38.9	**18.8**
	Irlande	94.1	**2.4**	**0.60**	46.3	**24.2**
	Israël	m	m	m	57.0	**27.7**
	Italie	89.3	**5.7**	**0.74**	38.3	**27.0**
	Japon	87.1	**3.1**	**0.31**	58.7	**28.5**
	Corée	92.9	**4.4**	**0.70**	75.3	**19.8**
	Lettonie	86.2	**6.3**	**0.78**	24.7	**22.5**
	Luxembourg	88.5	**11.9**	**0.54**	41.4	**34.6**
	Mexique	87.6	**4.4**	**0.22**	58.4	**21.2**
	Pays-Bas	96.6	**2.1**	**0.40**	17.4	**16.4**
	Nouvelle-Zélande	88.8	**9.6**	m	45.2	**21.5**
	Norvège	93.0	**5.7**	m	24.1	**11.3**
	Pologne	88.4	**6.1**	**0.83**	48.0	**35.0**
	Portugal	94.6	**5.5**	**0.65**	39.9	**32.8**
	République slovaque	88.1	**6.9**	**0.67**	m	m
	Slovénie	90.1	1.6	**0.41**	25.8	**23.8**
	Espagne	90.5	**5.2**	**0.72**	51.0	**33.7**
	Suède	92.2	**6.0**	m	38.7	**25.5**
	Suisse	91.8	**5.3**	**0.24**	27.0	**23.6**
	Turquie	86.6	**5.4**	**0.73**	70.6	**15.4**
	Royaume-Uni	91.5	**5.8**	**0.83**	41.8	**22.5**
	États-Unis	91.1	**5.3**	**0.89**	76.0	**20.7**
Partenaires	Albanie	m	m	m	m	m
	Algérie	m	m	m	m	m
	Brésil	88.0	**2.3**	**0.16**	46.2	**22.3**
	P-S-J-G (Chine)	91.7	**3.3**	**0.66**	37.7	**32.6**
	Bulgarie	93.7	**5.3**	**0.99**	39.4	**28.4**
	CABA (Argentine)	m	m	m	m	m
	Colombie	87.6	1.0	**-0.20**	76.3	**16.7**
	Costa Rica	94.7	**2.0**	**0.24**	54.4	**7.4**
	Croatie	95.0	0.8	**0.71**	36.1	**31.0**
	Chypre*	90.4	**4.1**	**0.72**	77.8	**27.0**
	République dominicaine	75.3	**9.8**	0.16	63.5	**6.9**
	ERYM	m	m	m	m	m
	Géorgie	m	m	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	88.5	**8.3**	**0.65**	54.9	**21.6**
	Indonésie	m	m	m	m	m
	Jordanie	m	m	m	m	m
	Kosovo	m	m	m	m	m
	Liban	m	m	m	m	m
	Lituanie	88.0	**8.0**	**1.03**	53.6	**39.4**
	Macao (Chine)	83.2	**10.6**	**0.84**	46.7	**12.0**
	Malte	m	m	m	m	m
	Moldavie	m	m	m	m	m
	Monténégro	91.8	**3.6**	**0.74**	65.4	**25.9**
	Pérou	85.1	**3.1**	-0.06	64.3	**23.3**
	Qatar	89.4	**8.0**	**1.07**	76.5	**10.1**
	Roumanie	0.0	m	m	m	m
	Russie	90.5	1.8	**0.69**	16.9	**13.1**
	Singapour	86.6	**9.8**	m	62.8	**36.3**
	Taipei chinois	92.1	**4.8**	**0.68**	47.1	**28.9**
	Thaïlande	95.7	**2.1**	0.06	68.9	**20.9**
	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m
	Tunisie	85.5	**9.2**	**1.29**	51.5	**20.3**
	Émirats arabes unis	91.4	**7.3**	**1.10**	72.0	**12.4**
	Uruguay	89.8	**6.6**	**0.82**	42.6	**29.5**
	Viet Nam	m	m	m	m	m

* Voir la note 3 sous le graphique III.1.1.
1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
2. Les professions manuelles incluent : les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6 de la CITP-08) ; les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7 de la CITP-08) ; les conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8 de la CITP-08) ; et les professions élémentaires (grand groupe 9 de la CITP-08).
Les professions intellectuelles incluent : les directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CITP-08) ; les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2 de la CITP-08) ; et les professions intermédiaires (grand groupe 3 de la CITP-08).
3. Les données sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie n'incluent pas la Communauté flamande de Belgique. .
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.9.16, III.9.17, III.9.18, III.9.19, III.10.9 et III.10.15.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470449

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 influer 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 forgent 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 une 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 dénommée « 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 d'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 occasionnelle (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 assidue (deux à six heures par jour). En outre, les élèves faisant une utilisation occasionnelle 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 assidue 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).

Graphique III.1.5 [Partie 1/2] ▪ Synthèse des activités des élèves en dehors de l'école

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Pourcentage d'élèves indiquant faire de l'exercice ou du sport avant ou après l'école	Différence de pourcentage d'élèves indiquant faire de l'exercice ou du sport avant ou après l'école entre les sexes (G – F)	Pourcentage d'élèves indiquant prendre un petit déjeuner avant l'école	Différence de pourcentage d'élèves indiquant prendre un petit déjeuner avant l'école entre les sexes (G – F)
		%	Diff. de %	%	Diff. de %
	Moyenne OCDE	69.8	**12.2**	78.0	**7.5**
OCDE	Australie	71.7	**8.9**	78.6	**11.2**
	Autriche	61.4	**18.0**	64.2	**11.3**
	Belgique[2]	73.1	**11.9**	79.1	**7.2**
	Canada	74.2	**8.3**	75.8	**8.7**
	Chili	65.6	**20.8**	70.1	**11.9**
	République tchèque	68.1	**7.2**	70.7	**4.3**
	Danemark	65.5	**5.9**	84.6	**6.4**
	Estonie	72.1	**5.0**	83.0	**3.9**
	Finlande	69.6	2.6	83.5	**3.3**
	France	62.9	**15.3**	77.9	**12.0**
	Allemagne	70.0	**10.5**	71.4	**6.7**
	Grèce	63.0	**19.8**	79.3	**6.7**
	Hongrie	80.2	**9.1**	69.3	**12.6**
	Islande	71.6	**7.9**	81.2	**9.9**
	Irlande	78.6	**13.4**	82.9	**8.9**
	Israël	67.4	**17.0**	72.1	**9.6**
	Italie	68.2	**14.8**	75.3	**11.0**
	Japon	57.7	**19.5**	92.5	-1.5
	Corée	46.3	**26.3**	78.8	**5.0**
	Lettonie	76.3	**8.5**	80.9	**4.1**
	Luxembourg	75.4	**9.2**	74.9	**5.4**
	Mexique	76.1	**18.6**	81.7	**5.5**
	Pays-Bas	78.0	**5.3**	88.8	**4.9**
	Nouvelle-Zélande	73.0	**5.9**	79.8	**10.8**
	Norvège	71.5	**4.0**	82.1	**5.4**
	Pologne	79.0	**10.3**	80.4	**8.3**
	Portugal	70.9	**16.9**	92.6	**5.7**
	République slovaque	79.3	**10.3**	70.4	**6.6**
	Slovénie	55.9	**10.3**	65.5	**7.9**
	Espagne	73.8	**15.1**	85.1	**7.4**
	Suède	66.6	**5.9**	83.4	**5.0**
	Suisse	73.1	**8.8**	73.6	**4.4**
	Turquie	70.7	**25.6**	79.1	**9.8**
	Royaume-Uni	63.4	**18.8**	71.1	**14.0**
	États-Unis	73.4	**12.7**	71.7	**7.5**
Partenaires	Albanie	m	m	m	m
	Algérie	m	m	m	m
	Brésil	66.0	**24.1**	76.9	**4.3**
	P-S-J-G (Chine)	75.6	**17.5**	94.0	-1.0
	Bulgarie	78.3	**12.9**	74.7	**11.7**
	CABA (Argentine)	m	m	m	m
	Colombie	73.9	**22.6**	86.8	**3.9**
	Costa Rica	67.4	**26.2**	86.8	**6.1**
	Croatie	65.4	**21.5**	80.6	**8.5**
	Chypre*	72.8	**16.7**	74.1	**9.8**
	République dominicaine	76.0	**20.2**	76.5	**6.0**
	ERYM	m	m	84.6	8.4
	Géorgie	m	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	64.7	**17.4**	m	m
	Indonésie	m	m	82.7	-0.8
	Jordanie	m	m	m	m
	Kosovo	m	m	m	m
	Liban	m	m	m	m
	Lituanie	80.2	**13.7**	m	m
	Macao (Chine)	67.8	**20.8**	80.0	**8.0**
	Malte	m	m	88.4	0.6
	Moldavie	m	m	m	m
	Monténégro	85.2	**12.7**	m	m
	Pérou	75.1	**21.9**	89.7	**1.8**
	Qatar	78.6	**12.5**	90.2	**4.1**
	Roumanie	m	m	78.5	9.0
	Russie	79.8	**12.3**	m	m
	Singapour	58.7	**19.4**	88.4	**3.8**
	Taipei chinois	63.6	**19.1**	65.7	**6.9**
	Thaïlande	76.5	**16.3**	87.3	1.0
	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m
	Tunisie	74.4	**23.3**	82.4	**10.9**
	Émirats arabes unis	79.1	**14.1**	76.3	**12.2**
	Uruguay	70.3	**23.9**	81.0	**6.9**
	Viet Nam	m	m	m	m

* Voir la note 3 sous le graphique III.1.1.
1. Les différentes catégories d'utilisation d'Internet se basent sur les réponses des élèves à des questions sur le temps qu'ils passent en ligne, en dehors de l'école, un jour de semaine ordinaire. Les catégories ainsi obtenues sont les suivantes : utilisation d'Internet faible (1 heure ou moins), modérée (1 à 2 heures), élevée (2 à 6 heures), extrême (plus de 6 heures).
2. Les données sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie n'incluent pas la Communauté flamande de Belgique.
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.11.6, III.11.7b, III.11.21, III.11.22, III.12.1, III.12.7, III.13.9 et III.13.23.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470458

Graphique III.1.5 [Partie 2/2] ■ Synthèse des activités des élèves en dehors de l'école

Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont les valeurs ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE

		Pourcentage d'élèves indiquant faire un travail pour lequel ils sont payés avant ou après l'école	Différence de pourcentage d'élèves indiquant faire un travail pour lequel ils sont payés avant ou après l'école entre les sexes (G – F)	Temps moyen (en nombre de minutes par jour) d'utilisation d'Internet par les élèves en dehors de l'école, un jour de semaine ordinaire	Temps moyen (en nombre de minutes par jour) d'utilisation d'Internet par les élèves en dehors de l'école, un jour de week-end ordinaire	Différence de satisfaction à l'égard de la vie un jour de semaine ordinaire entre les élèves faisant une utilisation extrême d'Internet et les autres types d'utilisateurs (utilisation faible, modérée et élevée)[1]
		%	Diff. de %	Minutes	Minutes	Diff.
	Moyenne OCDE	23.3	**10.5**	146	184	**-0.38**
OCDE	Australie	34.4	0.2	164	197	m
	Autriche	18.3	**12.2**	149	179	**-0.45**
	Belgique[2]	21.9	**8.8**	146	199	**-0.49**
	Canada	34.7	**5.4**	m	m	m
	Chili	23.5	**12.5**	195	230	-0.08
	République tchèque	18.6	**11.0**	149	183	**-0.33**
	Danemark	33.1	**3.2**	159	210	m
	Estonie	16.4	**13.7**	163	192	**-0.66**
	Finlande	12.5	**8.1**	138	174	**-0.64**
	France	14.3	**9.1**	127	191	**-0.25**
	Allemagne	17.9	**7.5**	m	m	m
	Grèce	22.5	**17.2**	126	171	**-0.35**
	Hongrie	24.0	**16.2**	161	197	**-0.35**
	Islande	30.3	**5.4**	145	188	**-0.95**
	Irlande	20.0	**11.3**	144	185	**-0.49**
	Israël	32.3	**8.5**	135	158	m
	Italie	26.5	**15.2**	165	169	-0.11
	Japon	8.1	0.6	90	144	**-0.46**
	Corée	5.9	**5.0**	55	107	**-0.64**
	Lettonie	18.4	**17.3**	147	180	**-0.38**
	Luxembourg	20.4	**10.5**	155	192	**-0.29**
	Mexique	26.9	**18.6**	121	136	-0.02
	Pays-Bas	38.0	**6.9**	159	211	**-0.21**
	Nouvelle-Zélande	36.1	**8.9**	163	196	m
	Norvège	32.7	**9.6**	m	m	m
	Pologne	18.4	**17.1**	146	183	**-0.33**
	Portugal	15.4	**10.1**	140	191	-0.17
	République slovaque	27.3	**20.3**	152	177	**-0.42**
	Slovénie	11.6	**10.9**	120	159	**-0.34**
	Espagne	30.4	**8.5**	167	215	**-0.22**
	Suède	16.6	**8.5**	187	228	m
	Suisse	20.2	**9.3**	126	168	**-0.39**
	Turquie	34.6	**21.7**	m	m	m
	Royaume-Uni	23.2	**7.9**	188	224	**-0.51**
	États-Unis	30.4	**11.4**	m	m	m
Partenaires	Albanie	m	m	m	m	m
	Algérie	m	m	m	m	m
	Brésil	43.7	**10.6**	190	209	**-0.17**
	P-S-J-G (Chine)	13.4	**4.1**	42	99	0.05
	Bulgarie	28.9	**20.6**	187	211	0.01
	CABA (Argentine)	m	m	m	m	m
	Colombie	12.3	**15.7**	143	159	**-0.36**
	Costa Rica	45.3	**11.9**	182	205	**-0.18**
	Croatie	15.2	**20.6**	141	188	**-0.23**
	Chypre*	20.4	**17.4**	m	m	m
	République dominicaine	34.9	**20.3**	130	153	0.11
	ERYM	36.5	m	m	m	m
	Géorgie	m	m	m	m	m
	Hong-Kong (Chine)	m	**8.3**	123	167	**-0.46**
	Indonésie	14.4	m	m	m	m
	Jordanie	m	m	m	m	m
	Kosovo	m	m	m	m	m
	Liban	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	**19.1**	137	162	-0.19
	Macao (Chine)	25.1	**-2.6**	130	200	-0.20
	Malte	14.2	m	m	m	m
	Moldavie	m	m	m	m	m
	Monténégro	m	**16.9**	m	m	m
	Pérou	43.8	**18.3**	92	117	**-0.32**
	Qatar	28.1	**6.9**	m	m	m
	Roumanie	45.3	m	m	m	m
	Russie	m	**19.2**	161	193	**-0.25**
	Singapour	32.7	**4.9**	147	198	m
	Taipei chinois	11.6	**6.2**	120	195	-0.04
	Thaïlande	43.9	**16.8**	122	193	**-0.30**
	Trinité-et-Tobago	m	m	m	m	m
	Tunisie	47.2	**17.0**	m	m	m
	Émirats arabes unis	41.7	**10.0**	m	m	m
	Uruguay	24.7	**18.2**	185	199	**-0.23**
	Viet Nam	m	m	m	m	m

* Voir la note 3 sous le graphique III.1.1.
1. Les différentes catégories d'utilisation d'Internet se basent sur les réponses des élèves à des questions sur le temps qu'ils passent en ligne, en dehors de l'école, un jour de semaine ordinaire. Les catégories ainsi obtenues sont les suivantes : utilisation d'Internet faible (1 heure ou moins), modérée (1 à 2 heures), élevée (2 à 6 heures), extrême (plus de 6 heures).
2. Les données sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie n'incluent pas la Communauté flamande de Belgique.
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.11.6, III.11.7b, III.11.21, III.11.22, III.12.1, III.12.7, III.13.9 et III.13.23.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470458

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 tolèreront 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.

2

Le bien-être des élèves : comment le définir et l'évaluer

À l'heure où la politique de l'éducation prend de plus en plus considération le bien-être des élèves, la comparaison de l'efficacité avec laquelle les différents systèmes d'éducation promeuvent l'épanouissement et la qualité de la vie des élèves suscite un intérêt croissant. Ce chapitre définit le bien-être des élèves et explique comment il est mesuré dans l'enquête PISA. Il montre aussi les objectifs de ce volume dans le cadre de l'ensemble du rapport sur les *Résultats du PISA 2015.*

Si l'on demandait aux parents du monde entier ce qu'ils veulent pour leurs enfants, certains d'entre eux citeraient la « réussite » ou les « accomplissements », mais la plupart parleraient de « bonheur », de « confiance », de « bienveillance », de « santé », de « satisfaction », etc. (Seligman et al., 2009). En un mot, les gens accordent une grande importance au bien-être. La politique de l'éducation prend de plus en plus en considération le bien-être des élèves, un concept qui renvoie à leur épanouissement et à leur qualité de vie. En toute logique, la comparaison des systèmes d'éducation suscite de plus en plus d'intérêt, non seulement quant aux résultats scolaires, mais aussi à l'efficacité avec laquelle ils parviennent à développer chez les élèves les compétences et les attitudes leur ouvrant la voie du bien-être.

Les enfants passent beaucoup de temps en classe : ils y suivent des cours, nouent des liens avec leurs camarades de classe, et interagissent avec leurs enseignants et d'autres membre du personnel de leur établissement. Leur propension à l'anxiété ou à la frustration, ou encore à l'enthousiasme, ainsi que l'intensité de ces états, diffèrent entre eux dès leur entrée à l'école, tout comme leurs capacités d'attention et d'autorégulation. Certaines de ces différences tiennent à leur patrimoine génétique (Rothbart et al., 2011). Cependant, leur tempérament, leur autorégulation et leurs capacités d'attention continuent de se développer tout au long de leur scolarité (Rothbart et Jones, 1998). Les expériences, positives et négatives, qu'ils vivent pendant qu'ils s'adaptent aux défis de la scolarité influent sur leur représentation et leur évaluation d'eux-mêmes, de leurs pairs, et des adultes. Ce qui se passe à l'école est crucial pour comprendre si les élèves sont en bonne santé physique et mentale, s'ils sont heureux et satisfaits de différents aspects de leur vie, s'ils se sentent en phase avec ceux qui les entourent, et ce à quoi ils aspirent pour leur avenir (Adamson, 2013 ; Bradshaw et al., 2007 ; Currie et al., 2012 ; Huebner et al., 2004 ; Rees et Main, 2015).

Les enseignants sont des personnalités influentes dans la vie de la plupart des enfants (UNESCO, 2016). Un climat positif en classe, où les efforts sont encouragés et récompensés, et où les enseignants acceptent et soutiennent leurs élèves quels que soient leur tempérament et leurs capacités intellectuelles, est souvent associé à des réactions plus positives aux exigences de la scolarité (Huebner et al., 2004) et à un stress scolaire moins important (Torsheim et al., 2001). Même les enfants les plus vulnérables peuvent vivre des expériences positives à l'école. Mettre l'accent sur les aspects positifs des expériences que les enfants vivent à l'école peut accroître leur autonomie, leur motivation et leur résilience, autant de qualités essentielles pour réussir, tant à l'école qu'ailleurs.

Si la recherche s'intéresse de plus en plus au bien-être à l'école, quelques enquêtes seulement ont été menées à grande échelle auprès des adolescents à ce sujet. L'enquête Health Behaviour in School-Aged Children (HSBC) fait figure d'exception : il s'agit d'une grande enquête internationale menée tous les quatre ans en Europe et en Amérique du Nord pour mieux comprendre le bien-être des jeunes, leurs comportements en matière de santé et leur contexte social (http ://www.hbsc.org/). Traditionnellement, les indicateurs nationaux sur les enfants portent essentiellement sur les menaces à leur santé physique et mentale. Il est désormais important de produire des données internationales qui aillent au-delà de l'étude des troubles, déficiences et handicaps des adolescents, et mettent davantage l'accent sur les attributs positifs déterminant la réussite des élèves (Huebner et al., 2004). L'examen des forces, atouts et aptitudes des élèves permettra d'identifier les éléments nécessaires à leur épanouissement et leur réussite (Pollard et Lee, 2003). Il faut davantage de données, à la fois objectives et subjectives, sur la façon dont les élèves se sentent, ce qu'ils font à l'école et ailleurs, et ce qu'ils valorisent le plus, pour comprendre en quoi la politique de l'éducation façonne leur bien-être. Il est particulièrement important de mesurer le bien-être des élèves de 15 ans – la population cible de l'enquête PISA –, car cet âge coïncide avec une étape majeure dans leur développement physique et affectif. Le fait de se sentir bien et de développer des compétences de prise de décisions et des mécanismes de gestion psychologique est indispensable à cet âge pour forger son image de soi et établir des liens sociaux – des compétences essentielles pour l'épanouissement personnel.

L'enquête PISA offre la possibilité de produire un ensemble complet d'indicateurs sur le bien-être des adolescents, qui couvre à la fois les aspects négatifs (comme l'anxiété et les mauvais résultats scolaires) et les impulsions positives favorisant un développement sain (comme l'intérêt, l'engagement et la motivation à l'idée de réussir). La plupart des données PISA sur le bien-être sont dérivées des réponses des élèves à un questionnaire. Ce questionnaire permet aux élèves de dire comment ils se sentent, ce qu'ils pensent de leur vie, et de faire part de leurs aspirations pour l'avenir. L'enquête PISA présente un avantage unique par rapport à d'autres enquêtes : ses indicateurs sur le bien-être des élèves peuvent être rapportés directement à leurs résultats scolaires dans un grand nombre d'économies. Même si l'enquête 2015 n'a pas été conçue pour couvrir de façon exhaustive toutes les dimensions du bien-être des élèves, les données PISA de niveau Élève permettent d'en mettre en lumière différents aspects, et de les comparer entre les pays et au sein de ceux-ci.

DÉFINITION DU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

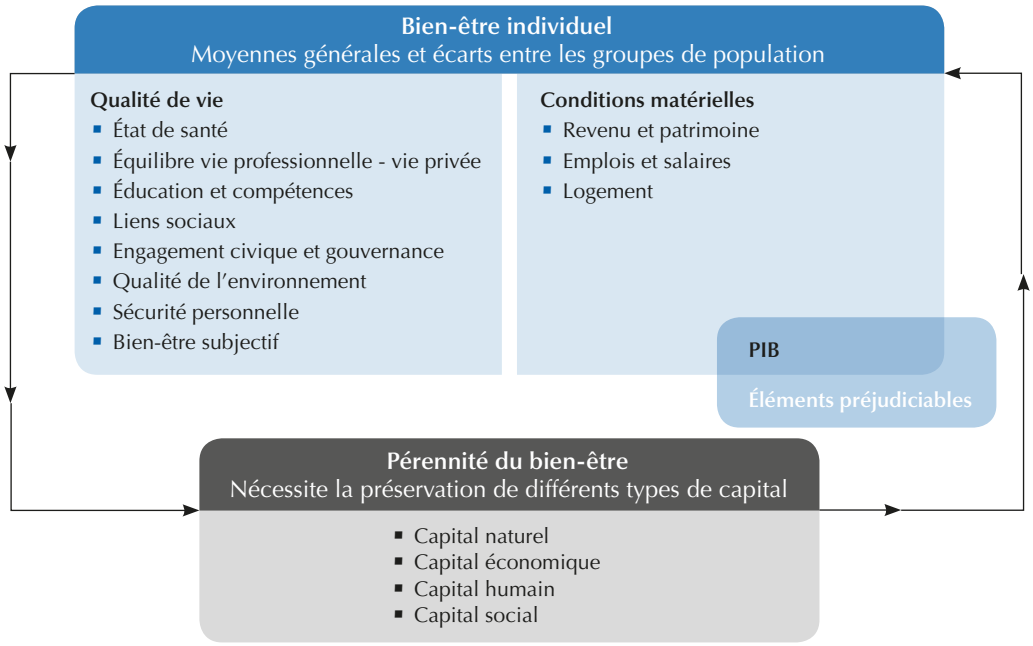
Le bien-être est un construct complexe aux facettes multiples qui ne peut être mesuré par un indicateur unique dans un seul domaine (Borgonovi et Pál, 2016). Pour cerner le bien-être avec précision, il est donc essentiel que les instruments de mesure tiennent compte de sa nature multidimensionnelle.

La plupart des travaux menés sur le bien-être, son évaluation et son évolution, dont le cadre de *Comment va la vie* de l'OCDE, portent en fait sur la vie adulte (voir l'encadré III.2.1). Le construct du bien-être a donc dû être adapté à la population PISA des élèves de 15 ans ainsi qu'à la thématique PISA de l'éducation. En matière de bien-être, les adolescents peuvent avoir des priorités qui ne coïncident pas nécessairement avec celles des adultes. Une étude récente le montre bien : lorsqu'on demande à des jeunes de 14 ou 15 ans ce qu'ils entendent par une bonne qualité de vie, les cinq termes qu'ils évoquent le plus souvent sont « amis », « famille », « harcèlement », « parents » et « école » (*The Children's Society,* 2015). De nombreux adolescents n'ont en outre pas beaucoup d'autonomie financière et dépendent des adultes pour leur bien-être matériel.

Encadré III.2.1. **Le cadre conceptuel de *Comment va la vie* de l'OCDE**

Si les aspects de la vie qui ont le plus d'importance varient entre les individus, il existe néanmoins une grande convergence dans les dimensions principales du bien-être parmi les auteurs et les méthodologies (OCDE, 2015). Le cadre de *Comment va la vie* de l'OCDE identifie 11 dimensions du bien-être, réparties en deux grandes catégories (voir le graphique III.2.1). Dans la catégorie « Conditions matérielles », il regroupe les dimensions du bien-être relevant du marché : le revenu et le patrimoine, les emplois et les salaires, et le logement. Un PIB plus élevé n'implique pas nécessairement de meilleures conditions matérielles, car certaines des activités incluses dans le PIB correspondent en fait à une réduction du bien-être des individus (par exemple, une augmentation des frais de transport due à l'accroissement des encombrements et à des trajets plus longs). Ces activités sont dites « préjudiciables » dans le graphique. Quant à la catégorie « Qualité de vie », elle regroupe des dimensions importantes pour le bien-être des individus qui ne relèvent pas du marché, à savoir l'état de santé, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, l'éducation et les compétences, les liens sociaux, l'engagement civique et la gouvernance, la qualité de l'environnement, la sécurité personnelle et le bien-être subjectif.

Graphique III.2.1 ▪ **Cadre de mesure du bien-être de l'OCDE**



Source : OCDE (2015), *Comment va la vie ? Mesurer le bien-être,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-fr.

…

L'approche adoptée par l'OCDE pour estimer les ressources du bien-être futur est axée sur les systèmes naturels, économiques, humains et sociaux plus vastes qui sous-tendent le bien-être personnel et le pérennisent. Elle ne consiste donc pas simplement à mesurer des « stocks » de ressources, mais à déterminer comment ces ressources sont gérées, entretenues ou menacées.

Tel qu'il est mesuré dans le cadre *Comment va la vie*, le bien-être porte davantage sur les individus que sur des agrégats. Les indicateurs se concentrent sur les résultats plutôt que sur les intrants et les extrants, car les résultats relatifs au bien-être (l'état de santé, par exemple) peuvent n'être qu'imparfaitement corrélés aux intrants (les dépenses de santé) ou aux extrants (des interventions chirurgicales, par exemple). La répartition joue en outre un rôle essentiel, le bien-être des individus dépendant de ce qu'ils ressentent réellement, et pas uniquement du niveau moyen de bien-être de la société. Enfin, le bien-être est évalué au moyen d'indicateurs à la fois objectifs et subjectifs.

Tel qu'il est défini dans ce rapport, **le bien-être des élèves renvoie au fonctionnement et aux capacités d'ordre psychologique, cognitif, social et physique dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante**. Cette définition combine une « approche axée sur les droits de l'enfant », qui insiste sur le droit des enfants à vivre une vie heureuse « ici et maintenant », et une « approche axée sur le développement », qui souligne l'importance pour les élèves de développer leurs compétences afin d'améliorer leur bien-être actuel et à venir (Ben-Arieh et al., 2013). L'évaluation du bien-être des élèves doit tenir compte à la fois de leurs états et de leurs accomplissements actuels (les « fonctionnements »), et de la liberté qu'ils ont de tendre vers ce qu'ils valorisent dans la vie (les « aptitudes ») (Sen, 1999).

Il est certes extrêmement important d'investir dans l'avenir des enfants et des adolescents, mais les responsables politiques et les professionnels de l'éducation n'en doivent pas moins se préoccuper de leur bien-être maintenant, tant qu'ils sont encore scolarisés. Il ne faut pas réduire les enfants et les adolescents à des « êtres en devenir » (Ben-Arieh et al., 2013). Ainsi, en accordant trop d'importance au développement des compétences pour l'avenir, on risque d'imposer aux élèves de consacrer tout le temps qu'ils ne passent pas à dormir à étudier, sans leur laisser une minute pour les loisirs et les relations sociales. Or l'enfance et l'adolescence sont, en soi, des étapes importantes à vivre et à apprécier.

Pour pérenniser le bien-être des élèves, il faut investir dans l'acquisition des compétences académiques, non cognitives et professionnelles dont ils ont besoin pour bien vivre et fonctionner aujourd'hui et demain. Le bien-être est de fait un état dynamique : à défaut d'investissements suffisants pour développer leurs aptitudes aujourd'hui, il y a peu de chances que les élèves connaissent le bien-être à l'âge adulte. Nul besoin de faire de compromis entre le bien-être aujourd'hui et la préparation pour l'avenir si le développement des compétences va de pair avec d'autres activités récréatives et sociales essentielles, et se déroule dans un environnement propice et bienveillant.

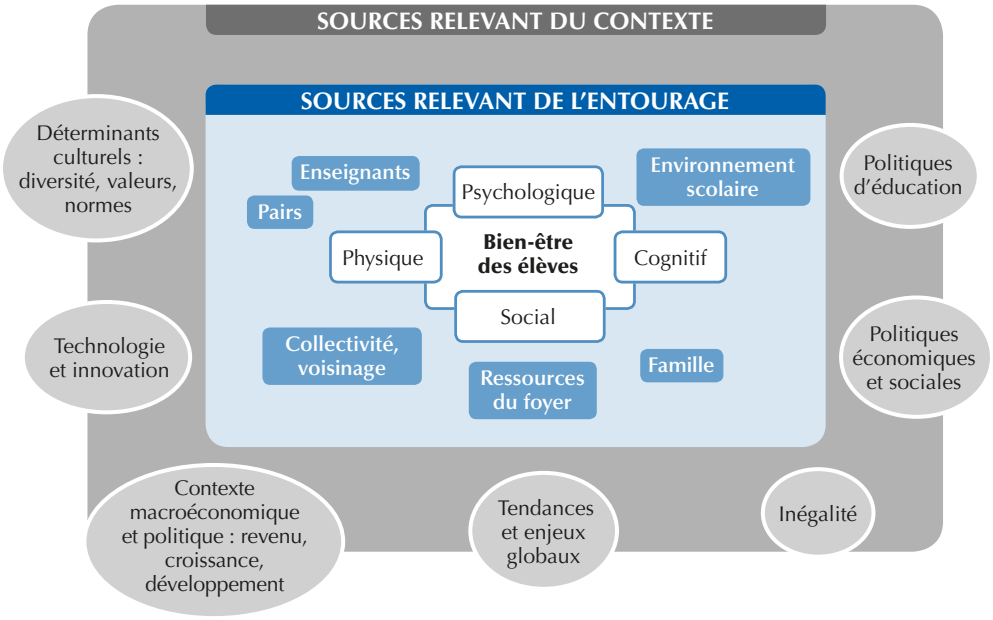
LES INDICATEURS PISA DES SOURCES ET RÉSULTATS DU BIEN-ÊTRE

Dans ce rapport, le bien-être des élèves n'est pas résumé dans un seul indicateur, mais décrit dans plusieurs dimensions, et selon plusieurs aspects par dimensions, qui sont plus faciles à mesurer. Comme le montre le graphique III.2.2, le bien-être des élèves est le fruit d'interactions entre quatre dimensions distinctes, mais étroitement liées, à savoir les dimensions psychologique, sociale, cognitive et physique. Chaque dimension peut être considérée à la fois comme une source et un résultat par rapport aux autres dimensions et, en fin de compte, à la qualité globale de la vie des élèves.

La **dimension psychologique** du bien-être des élèves inclut le sens qu'ils donnent à la vie ainsi que leur image de soi, leurs affects et leur force émotionnelle. Le bien-être psychologique est favorisé par l'estime de soi, la motivation, la résilience, l'efficacité perçue, l'espoir et l'optimisme ; il est compromis par l'anxiété, le stress, la dépression, et la distorsion de l'image de soi et d'autrui. L'enquête PISA 2015 mesure certains aspects du bien-être psychologique au travers des déclarations des élèves concernant leur motivation à l'idée de réussir et leur anxiété liée au travail scolaire.

La **dimension sociale** du bien-être des élèves renvoie à la qualité de leur vie sociale. Elle inclut leurs relations avec leur famille, leurs pairs et leurs enseignants, ainsi que leurs sentiments à l'égard de leur vie sociale à l'école et ailleurs (Pollard et Lee, 2003). Dans l'enquête PISA 2015, le principal indicateur du bien-être social des élèves est dérivé de leurs déclarations sur leur sentiment d'appartenance à leur établissement. La qualité de leurs relations sociales à l'école est également évaluée à partir de leurs déclarations sur leur exposition au harcèlement et leur perception de l'équité de leurs enseignants.

Graphique III.2.2 ▪ **Dimensions et sources du bien-être des élèves**



La **dimension cognitive** du bien-être des élèves renvoie aux fondements cognitifs dont les élèves ont besoin pour participer pleinement à la vie de la société d'aujourd'hui, en qualité d'apprenants tout au long de la vie, de travailleurs efficaces et de citoyens engagés. Elle inclut la capacité des élèves d'utiliser leurs connaissances académiques pour résoudre des problèmes seuls ou en collaboration avec d'autres, et leurs facultés de raisonnement d'ordre supérieur, telles que la réflexion critique et la capacité de confronter des idées émanant de différentes perspectives. Dans l'enquête PISA 2015, le bien-être cognitif est principalement mesuré au travers de la performance dans les différents domaines d'évaluation PISA (voir l'encadré III.2.2).

La **dimension physique** du bien-être des élèves renvoie à l'état de santé des élèves et à leur mode de vie (Statham et Chase, 2010). L'enquête PISA 2015 n'évalue pas l'état de santé des élèves en tant que tel, mais fournit des informations (fondées sur les déclarations des élèves) concernant la régularité de leurs repas et l'importance de leurs activités physiques.

Lors de l'enquête PISA 2015, il a également été demandé aux élèves d'indiquer sur une échelle de 0 à 10 s'ils étaient satisfaits de leur vie. Cette échelle montre l'évaluation subjective que font les élèves de leur vie dans les quatre dimensions du bien-être. Cette échelle de la satisfaction à l'égard de la vie est un indicateur synthétique utile et est utilisée à ce titre dans le présent rapport, mais elle ne peut remplacer une évaluation multidimensionnelle du bien-être fondée sur des indicateurs différents.

Les données PISA sur les quatre dimensions du bien-être permettent de décrire la vie des élèves dans le monde entier. Toutefois, une analyse du bien-être des élèves sous l'angle de l'action publique se doit aussi d'examiner le contexte du fonctionnement psychologique, social, cognitif et physique des élèves. Dans ce rapport, le bien-être est défini à l'échelle individuelle – et évalué sur la base des résultats des élèves dans les quatre dimensions –, mais le développement du bien-être est analysé en contexte, c'est-à-dire sur la base de la relation entre les environnements au sein desquels les adolescents évoluent et leur bien-être.

Le bien-être individuel des élèves est le fruit de leurs interactions avec leur environnement et dépend des ressources matérielles auxquelles ils ont accès et de leurs réactions aux possibilités s'offrant à eux et aux facteurs de stress. Avec l'ensemble de leurs caractéristiques personnelles et leur force de caractère, les élèves entrent en interaction avant tout avec leur famille, leurs enseignants et leurs pairs, mais aussi avec tout un éventail d'autres acteurs de leur entourage. Les ressources matérielles et sociales que les élèves reçoivent de leur famille et de leur entourage dépendent à leur tour de l'environnement macroéconomique, social et culturel (à l'échelle locale, nationale et mondiale), et des politiques éducatives, économiques et sociales (le cercle extérieur dans le graphique III.2.2). Dans un système qui fonctionne

bien, ces trois niveaux – les élèves, leurs réseaux proches et leurs ressources, et le niveau macro/politique – sont interdépendants et s'influencent mutuellement à mesure qu'ils évoluent au fil du temps. À titre d'exemple, la perception qu'ont les élèves de leur qualité de vie à l'école (au niveau micro) ne devrait pas seulement être influencée par les politiques de l'éducation (au niveau macro/politique), mais devrait aussi être prise en compte lors de la conception des réformes politiques.

Encadré III.2.2. **L'évaluation PISA des compétences cognitives**

L'enquête PISA repose sur un modèle dynamique et prospectif d'apprentissage tout au long de la vie pour explorer les connaissances et les compétences dont les élèves ont besoin pour réussir à s'adapter dans un monde en mutation rapide et mettre leurs acquis au service de la résolution de problèmes de la vie réelle. Ce modèle reflète l'importance croissante accordée par les professionnels de l'éducation à ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils apprennent à l'école.

L'enquête PISA admet aussi que l'on ne peut attendre des élèves de 15 ans qu'ils aient appris tout ce qu'ils auront besoin de savoir une fois adultes, mais qu'il faut qu'ils comprennent certains principes et processus fondamentaux. C'est pourquoi l'enquête PISA évalue la capacité des élèves de mener à bien des tâches inspirées de la vie réelle, au-delà de leurs simples acquis dans les matières principales enseignées à l'école. Les compétences que les élèves ont acquises à l'âge de 15 ans sont le fruit de relations complexes entre leur expérience dans différents établissements et classes, leur vie avec leur famille proche et éloignée, et leurs interactions avec leurs pairs et leurs connaissances. Les compétences à l'âge de 15 ans sont la somme du nombre infini d'expériences que les enfants ont cumulées au fil des années.

Des experts internationaux ont défini chacun des domaines de compétence évalués dans le cadre de l'enquête PISA 2015 – la culture scientifique (domaine majeur en 2015), la compréhension de l'écrit, la culture mathématique, la résolution collaborative de problèmes et la culture financière – et ont rédigé leurs cadres d'évaluation respectifs. Les compétences ne sont pas des attributs dont les individus seraient pourvus ou dépourvus ; c'est pourquoi on les mesure sur une échelle continue. Il n'y a pas de seuil précis qui détermine si un individu est tout à fait compétent ou pas. Il est toutefois indispensable, à des fins d'évaluation, d'établir à partir de quel niveau de compétence les élèves sont capables de participer de manière productive à la vie de la société. Dans l'enquête PISA, les experts internationaux fixent ce seuil de compétence au niveau 2 sur les échelles PISA.

En plus d'évaluer les compétences des élèves dans les trois domaines majeurs que sont la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique, l'enquête PISA a progressivement comparé les compétences entre les disciplines et les modes d'administration des épreuves. Par exemple, l'enquête PISA a évalué les compétences des élèves en résolution individuelle de problèmes en 2012 et en résolution collaborative de problèmes en 2015. En 2018, l'enquête PISA inclura une évaluation des compétences globales des élèves, qui mesurera leur capacité à comprendre les enjeux mondiaux et différentes perspectives culturelles.

Les analyses présentées dans ce volume au sujet de la relation entre la dimension cognitive du bien-être et d'autres résultats du bien-être portent sur la performance des élèves en sciences, domaine majeur d'évaluation en 2015. Tous les élèves ont été évalués en sciences, mais une partie d'entre eux seulement ont également passé des épreuves dans les autres domaines. Selon la définition retenue lors de l'enquête PISA 2015, la culture scientifique renvoie à « la capacité des individus de s'engager dans des questions et des idées en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis » (OCDE, 2016c). Les individus faisant preuve de culture scientifique sont disposés à s'engager dans des raisonnements sensés à propos de la science et de la technologie, et doivent pour ce faire utiliser les compétences suivantes : expliquer des phénomènes de manière scientifique (reconnaître, proposer et évaluer des thèses expliquant une série de phénomènes naturels et technologiques) ; évaluer et concevoir des investigations scientifiques (décrire et évaluer des études scientifiques, et proposer des moyens de répondre à des questions de manière scientifique) ; et interpréter des données et des faits de manière scientifique (analyser et évaluer des données, des thèses et des arguments présentés sous diverses formes, et en tirer des conclusions scientifiques appropriées).

OBJECTIFS ET STRUCTURE DU PRÉSENT RAPPORT

Ce volume décrit les relations entre la satisfaction des élèves de 15 ans à l'égard de la vie, leur vie sociale, leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage et leurs résultats scolaires dans un grand nombre de systèmes d'éducation du monde entier. Sur la base des données de l'enquête PISA 2015, il analyse un large éventail d'indicateurs qui, ensemble, montrent de façon comparative si les élèves apprennent bien et se sentent bien à plusieurs égards dans les différents pays et économies participants. Il illustre à la fois les forces et les faiblesses des données PISA sur le bien-être. Les instruments de l'enquête PISA 2015 permettent de mesurer plusieurs aspects du bien-être des adolescents, mais restent avant tout conçus pour évaluer leurs compétences cognitives.

Ce volume ne propose pas de classement qui révélerait quels pays réussissent le mieux à promouvoir le bien-être de leurs élèves. En effet, pour qu'un tel classement soit utile pour l'action publique, il devrait être établi sur la base d'une description exhaustive du fonctionnement et des aptitudes des élèves dans les quatre dimensions du bien-être. L'enquête PISA 2015 mesure certaines dimensions du bien-être mieux que d'autres. L'ensemble de données offre une occasion sans précédent de décrire l'environnement scolaire des élèves, leurs interactions avec leurs parents, leur façon d'utiliser Internet, l'importance de leur activité physique, leurs aspirations concernant la poursuite de leurs études et leur satisfaction globale à l'égard de la vie. Ces états, activités et aptitudes peuvent être rapportés les uns aux autres et aux compétences cognitives. L'enquête PISA 2015 ne fournit toutefois que des informations limitées sur la santé physique et mentale ou l'état émotionnel des élèves, la façon dont ils utilisent leur temps et la satisfaction que leur procurent différents aspects de leur vie.

Ce rapport utilise les données PISA pour répondre à des questions spécifiques pertinentes pour l'action publique, notamment : « Les environnements scolaires hautement compétitifs sont-ils compatibles avec la satisfaction des élèves à l'égard de la vie ? » ; « Quelle est l'étendue du problème du harcèlement scolaire ? » ; « Que peuvent faire les enseignants pour renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à leur établissement alors que la diversité des effectifs va croissant ? » ; et « Quel type de soutien et d'engagement parental aide les élèves à se sentir plus satisfaits de leur vie et à obtenir de meilleurs résultats scolaires ? ». Le rapport décrit les interactions entre des indicateurs de résultat dans les différentes dimensions du bien-être des élèves, et analyse une série de relations entre les sources et les résultats du bien-être.

Le présent volume comporte quatre sections. La première (chapitres 3 à 6) analyse les relations entre l'apprentissage des élèves (leur niveau de compétence, le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage, leur confiance en soi quand ils étudient, les caractéristiques de leur environnement d'apprentissage et leur motivation à l'idée d'apprendre), leur perception de la qualité de leur vie et leurs aspirations concernant la poursuite de leurs études. La deuxième (chapitres 7 et 8) se concentre sur les relations des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants à l'école, et analyse les facteurs influant sur leur sentiment d'appartenance à leur établissement. La troisième (chapitres 9 et 10) examine les ressources sociales et matérielles à la disposition des élèves chez eux, et s'intéresse en particulier à l'importance du soutien parental tant pour leurs résultats cognitifs que pour leur satisfaction à l'égard de la vie. La quatrième (chapitres 11 à 13) décrit l'activité physique et les habitudes alimentaires des élèves sur la base des données PISA, et analyse en quoi le bien-être des élèves est lié à la façon dont ils utilisent Internet et au travail qu'ils effectuent chez eux ou à l'extérieur. Enfin, le dernier chapitre rend compte des implications pour l'action publique de cette première analyse des données PISA sur le bien-être des élèves.

Ce rapport devrait être lu avec les deux premiers volumes des *Résultats du PISA 2015* (OCDE, 2016a ; OCDE, 2016c). Il fait notamment référence à des analyses de la performance des élèves (un élément clé du bien-être cognitif des élèves) déjà publiées dans *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, et à des indicateurs sur l'environnement scolaire et les politiques de l'éducation présentés dans *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*.

PROBLÈMES DE MESURE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation des données PISA sur le bien-être. L'enquête PISA cherche à produire des mesures probantes de constructs complexes, mais doit aussi veiller à ce que les questionnaires restent relativement courts, à minimiser le sentiment d'indiscrétion que pourraient susciter les questions, et à maximiser la comparabilité internationale et interculturelle des réponses. En dépit de la grande rigueur avec laquelle les questions PISA sont sélectionnées et la qualité des données PISA est analysée, une comparabilité parfaite entre les pays et les groupes de population ne peut être garantie.

Les indicateurs et les mesures des différentes dimensions du bien-être des élèves sont dérivés de leurs déclarations en réponse aux questionnaires PISA. Ces déclarations sont informatives et utiles, mais peuvent donner lieu à trois biais potentiels : la désirabilité sociale (la tendance à répondre d'une manière plus acceptable dans un contexte social et culturel donné ; Edwards, 1953) ; le biais relatif au groupe de référence (selon le groupe de référence choisi) ; et le biais relatif au type de réponse (réponses extrêmes, exagérées ou modestes). Ces biais peuvent agir différemment dans des contextes culturels différents, ce qui limite la comparabilité internationale des réponses (Hemert, Poortinga et Vijver, 2007). Si les élèves utilisent des styles de réponse différents ou comprennent les questions différemment d'un pays à l'autre, les résultats empiriques peuvent refléter des différences inhérentes au compte-rendu plutôt qu'aux associations sous-jacentes.

Un certain nombre de questions déjà posées lors d'éditions précédentes de l'enquête PISA sont reprises dans ce rapport pour suivre l'évolution des tendances au fil du temps. Les questions posées aux élèves et aux chefs d'établissement ont été conçues pour mesurer des constructs latents (des variables théoriques, telles que la qualité de la vie, ne peuvent être mesurées directement). Toutefois, la relation entre ces mesures et les constructs latents peuvent varier au fil du temps, ce qui peut biaiser les comparaisons dans le temps.

Les problèmes de mesure apparaissent souvent davantage dans le domaine du bien-être que dans d'autres. De nombreux indicateurs clés du bien-être, tels que la satisfaction à l'égard de la vie, comportent une forte composante subjective qui, par définition, peut être influencée par des normes culturelles et la personnalité du répondant. La « culture » est en particulier un facteur très important qui influe sur la perception de ce qui constitue le bien-être, de sorte que les auto-évaluations du bien-être s'inscrivent à un moment spécifique, mais peuvent varier entre les lieux. Afin de minimiser le risque d'interprétations erronées, le rapport fournit des explications culturelles possibles aux différences entre les pays sur les échelles ou dans les réponses à certaines questions.

Références

Adamson, P. (2013), « Child well-being in rich countries: A comparative overview », *Innocenti Report Card*, n° 11, https://ideas.repec.org/p/ucf/inreca/inreca683.html.

Ben-Arieh, A. et al. (éd.) (2013), *Measuring and Monitoring Children's Well-Being*, Springer, Pays-Bas.

Borgonovi, F. et **J. Pál** (2016), « A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 140, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvvb-en.

Bradshaw, J., P. Hoelscher et **D. Richardson** (2007), « An index of child well-being in the European Union », *Social Indicators Research,* vol. 80/1, pp. 133-177, http://dx.doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z.

Currie, C. et al. (éd.) (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People*, Organisation mondiale de la santé, Bureau régional de l'Europe, Copenhague, Danemark, www.hbsc.unito.it/it/images/pdf/hbsc/prelims-part1.pdf.

Edwards, A.L. (1953), « The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed », *Journal of Applied Psychology,* vol. 37/2, pp. 90-93, http://dx.doi.org/10.1037/h0058073.

Exton, C., C. Smith et **D. Vandendriessche** (2015), « Comparing happiness across the world », *Documents de travail de l'OCDE sur les statistiques*, n° 2015/04, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jrqppzd9bs2-en.

Huebner, E.S. et al. (2004), « Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists », *Psychology in the Schools,* vol. 41/1, pp. 81-93, http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140.

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

OCDE (2016b), *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264259478-fr.

OCDE (2016c), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr.

OCDE (2015), *Comment va la vie ? 2015 : Mesurer le bien-être*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-fr.

Pollard, E.L. et **P.D. Lee** (2003), « Child well-being: A systematic review of the literature », *Social Indicators Research*, vol. 61/1 pp. 59-78, http://dx.doi.org/10.1023/A:1021284215801.

Rees, G. et **G. Main** (éd.) (2015), « Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the children's worlds Survey, 2013-14 », *Children's Worlds Project*, (ISCWeb), York, Royaume-Uni, www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/ChildrensWorlds2015-FullReport-Final.pdf.

Rothbart, M.K. et **L. Jones** (1998), « Temperament, self-regulation, and education », *School Psychology Review,* vol. 27/4, pp. 479-491.

Rothbart, M.K. et al. (2011), « Developing mechanisms of self-regulation in early life », *Emotion Review,* vol. 3/2, pp. 207-13, http://dx.doi.org/10.1177/1754073910387943.

Seligman, M.E.P. et al. (2009), « Positive education: Positive psychology and classroom interventions », *Oxford Review of Education,* vol. 35/3, pp. 293-311, http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563.

Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, Royaume-Uni.

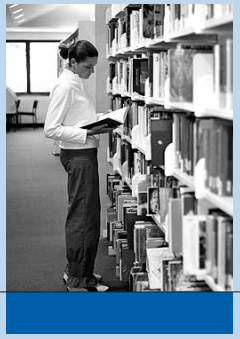
Statham, J. et **E. Chase** (2010), « Childhood wellbeing: A brief overview », *Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre*, www.researchgate.net/profile/June_Statham/publication/242676811_Childhood_Wellbeing_A_brief_overview/links/549bd87c0cf2b80371372fc7.pdf.

The Children's Society (2015), *The Good Childhood Report 2015,* The Children's Society, www.childrenssociety.org.uk/what-we-do/resources-and-publications/the-good-childhood-report-2015.

Torsheim, T., L.E. Aaroe et **B. Wold** (2001), « Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: Interactive, indirect or direct relationships? », *Social Science & Medicine (1982),* vol. 53/5, pp. 603-614.

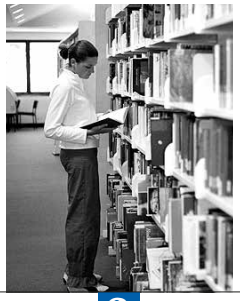
UNESCO (2016), « Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-pacific », UNESCO, Paris, http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140E.pdf.

van Hemert, D.A., Y.H. Poortinga et **F.J.R. van de Vijver** (2007), « Emotion and culture: A meta-analysis », *Cognition and Emotion,* vol. 21/5, pp. 913-943, http://dx.doi.org/10.1080/02699930701339293.



Performance scolaire et satisfaction à l'égard de la vie

Un élève qui réussit obtient non seulement de bons résultats scolaires, mais est aussi heureux à l'école. Cette section analyse la relation entre la façon dont les élèves apprennent (leur niveau de compétence, le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage, leurs perceptions d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, les facteurs qui les motivent à apprendre, et les aspects qui façonnent leur environnement d'apprentissage) et leurs perceptions de leur qualité de vie. Les données PISA sur la satisfaction globale des élèves à l'égard de leur vie, leur anxiété liée à leur travail scolaire, leur motivation à l'idée de réussir et leurs aspirations concernant la poursuite de leurs études donnent des informations sur la façon dont l'école et les systèmes d'éducation peuvent promouvoir à la fois la réussite scolaire des élèves et leur bien-être psychologique.



3

La satisfaction des élèves à l'égard de leur vie

Ce chapitre montre en quoi la satisfaction globale des élèves à l'égard de leur vie varie entre les pays et entre les sous-groupes d'élèves au sein de ceux-ci, ainsi qu'en fonction des caractéristiques des établissements d'enseignement. Il analyse en outre les associations entre la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie, leur performance scolaire et le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage.

Les bons enseignants cherchent non seulement à améliorer les perspectives qui s'offriront à leurs élèves à l'avenir, mais se préoccupent aussi de leur qualité de vie actuelle. Dans leurs travaux sur le lien entre l'éducation et la qualité de vie des élèves, les chercheurs se sont jusqu'ici essentiellement intéressés aux troubles mentaux que les élèves pouvaient manifester à l'école. Les adolescents sont particulièrement exposés au risque de troubles psychologiques, car l'adolescence est une période d'intenses bouleversements (Gilman et Huebner, 2003). Il est établi que la satisfaction à l'égard de la vie diminue durant l'adolescence (Goldbeck et al., 2007) et qu'une faible satisfaction à l'égard de la vie est associée au décrochage scolaire, à l'abus de substances psychoactives, à l'agressivité et aux mauvais comportements entre élèves (Huebner et Alderman, 1993 ; Valois et al., 2001 ; Zullig et al., 2001). Les approches visant uniquement à lutter contre les troubles mentaux et les problèmes comportementaux risquent de ne pas accorder suffisamment d'importance à la nécessité de réunir les conditions propices à l'épanouissement des enfants et des adolescents. Aider les élèves à retirer une plus grande satisfaction de leur vie plutôt que se limiter à réagir quand ils adoptent des comportements associés à un manque de satisfaction à l'égard de la vie peut favoriser le développement psychologique, social et cognitif de tous les élèves (Huebner et Hills, 2013 ; Suldo et Huebner, 2006).

Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans sont satisfaits de la vie qu'ils mènent : ils choisissent un niveau de 7.3 sur une échelle de satisfaction allant de 0 à 10.
- Les filles et les élèves défavorisés sont moins susceptibles que les garçons et les élèves favorisés de se dire très satisfaits de leur vie (soit un niveau de 9 ou 10 sur cette échelle).
- La relation entre les résultats scolaires et la satisfaction globale à l'égard de la vie est faible. Dans la plupart des pays, les élèves les plus performants font part de niveaux de satisfaction à l'égard de la vie similaires à ceux de leurs pairs peu performants.
- En moyenne, il n'existe pas de relation significative entre le temps que les élèves consacrent à l'apprentissage, que ce soit à l'école ou ailleurs, et leur satisfaction à l'égard de la vie.
- Les élèves qui fréquentent un établissement où la satisfaction à l'égard de la vie de l'ensemble des élèves est supérieure à la moyenne déclarent recevoir un plus grand soutien de leurs enseignants que les élèves qui fréquentent un établissement où la satisfaction à l'égard de la vie de l'ensemble des élèves est inférieure à la moyenne.

La satisfaction à l'égard de la vie peut se définir comme l'évaluation subjective que les individus font de la qualité de leur vie (Diener et al., 1999). La satisfaction à l'égard de la vie est une mesure « subjective » du bien-être des élèves (défini comme la façon dont les individus disent apprécier et évaluer leur vie), avec la fréquence des émotions positives (telles que la joie et la fierté) et des émotions négatives (telles que la colère ou la tristesse), et le sentiment d'avoir un but dans la vie (OCDE, 2015a). Ce chapitre décrit la mesure de la satisfaction globale des élèves à l'égard de leur vie dans le cadre de l'enquête PISA 2015, explique sa variation entre les pays et entre les groupes ou les établissements au sein de ceux-ci, et analyse la relation entre la satisfaction à l'égard de la vie, la performance scolaire et le temps consacré à l'apprentissage. Les relations entre la satisfaction à l'égard de la vie et d'autres aspects du bien-être (par exemple, la qualité de la vie sociale à l'école ou les habitudes de vie en dehors du cadre scolaire) seront étudiées dans les chapitres suivants.

VARIATION DE LA SATISFACTION DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE LA VIE

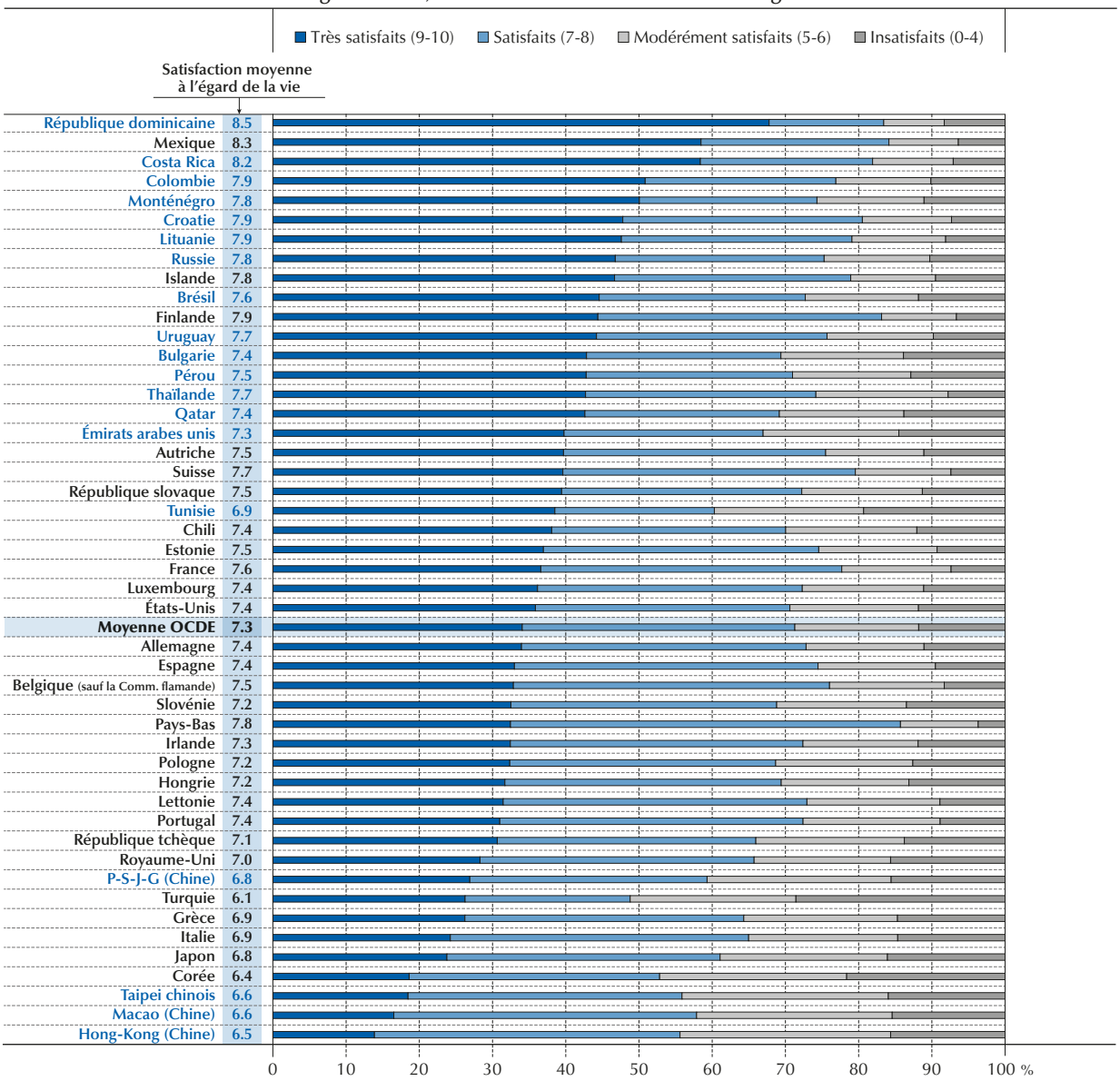
Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont été invités à évaluer la satisfaction que leur vie leur procurait sur une échelle de 0 à 10, 0 correspondant à la pire vie possible et 10, à la meilleure vie possible. Les perceptions des individus de la satisfaction à l'égard de leur vie sont des indicateurs plus stables de leur bien-être subjectif que leurs déclarations sur leurs états d'esprit positifs ou négatifs (Gilman et al., 2008).

Le graphique III.3.1 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves estiment à 7.3 la satisfaction qu'ils retirent de leur vie sur une échelle allant de 0 à 10. Globalement, ce chiffre suggère que dans les pays de l'OCDE, l'adolescent « moyen » est satisfait de sa vie. La satisfaction à l'égard de la vie varie toutefois fortement entre les pays. Ainsi, les élèves disant n'être pas satisfaits de leur vie (ceux qui évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à un niveau de 4 au plus sur l'échelle de référence) sont moins de 4 % aux Pays-Bas, mais plus de 20 % en Corée et en Turquie. Au Monténégro et, en Amérique latine, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en République dominicaine, plus d'un élève sur deux

se dit très satisfait de sa vie (soit une satisfaction à l'égard de la vie de 9 ou 10 sur 10), alors que moins d'un élève sur cinq fait état d'une aussi grande satisfaction à l'égard de la vie dans certains pays et économies asiatiques, à savoir en Corée, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Taipei chinois.

Graphique III.3.1 ▪ **Satisfaction des élèves de 15 ans à l'égard de la vie**

Pourcentage d'élèves, selon le niveau de satisfaction à l'égard de la vie



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves se disant très satisfaits de leur vie.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.3.2 et III.3.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470599

Il n'existe pas de relation manifeste entre la satisfaction des adolescents à l'égard de leur vie et le PIB par habitant des pays/économies ou d'autres indicateurs similaires de développement économique. Ce constat diffère fortement de ce qui s'observe chez les adultes, qui tendent à être plus satisfaits de leur vie s'ils vivent dans des pays à revenu plus élevé (Deaton, 2008 ; Helliwell, Layard et Sachs, 2016). De fait, les pays où les élèves se disent les plus satisfaits de leur vie dans l'enquête PISA ne sont pas nécessairement ceux où les adultes le sont également (dans les pays dont les données sont disponibles, le coefficient de corrélation entre la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie, telle que mesurée dans l'enquête PISA, et la satisfaction des adultes à l'égard de leur vie, telle que mesurée dans l'enquête Gallup,

s'établit à 0.2 seulement [voir le tableau III.3.12]). L'absence de corrélation entre le PIB par habitant et la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie peut en partie s'expliquer par le fait que l'enquête PISA cible uniquement les jeunes de 15 ans scolarisés, et exclut de ce fait dans les pays à bas revenu un grand nombre d'adolescents non scolarisés et vivant généralement dans la pauvreté. Dans le cadre de l'initiative PISA pour le développement, un programme ciblant spécifiquement les adolescents non scolarisés dans les pays à bas revenu est en cours d'expérimentation. La relation entre le revenu et la satisfaction à l'égard de la vie au sein même des pays est analysée au chapitre 10.

Il est difficile de comparer les niveaux moyens de bien-être subjectif entre les pays. La variation entre les pays de la satisfaction que les élèves disent retirer de leur vie peut être influencée par des interprétations culturelles de ce que signifie vivre une vie heureuse, ainsi que par des différences dans la façon d'intégrer des expériences de vie dans l'évaluation de la qualité de la vie (Diener, Oishi et Lucas, 2003 ; Park, Peterson et Ruch, 2009 ; Proctor, Linley et Maltby, 2009).

Des études montrent que la façon d'appréhender le « bonheur », un construct étroitement lié à celui de la satisfaction à l'égard de la vie, varie entre les cultures. Le bonheur est fortement associé à la chance dans certaines langues, comme l'allemand, le chinois, le coréen, l'estonien, le français, le japonais, le norvégien et le russe, alors que dans d'autres langues, en particulier en espagnol, en italien et en portugais, il se définit davantage par rapport à la réalisation des vœux, souhaits et objectifs (Oishi, 2010). Selon Tsai et al. (2007), les personnages de livres pour enfants affichent des sourires plus grands aux États-Unis qu'à Taïwan ; ils en concluent que les émotions d'excitation positive, comme l'enthousiasme, sont plus valorisées par les Américains que par les populations d'Asie de l'Est. Les différences dans la façon de se présenter peuvent également jouer un rôle important. Il n'est par exemple pas souhaitable de dire que l'on est heureux dans certaines cultures, alors que c'est l'inverse qui s'observe dans d'autres.

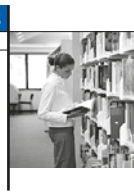
La satisfaction globale à l'égard de la vie résume la satisfaction des élèves concernant différents aspects de leur vie, notamment leur autonomie, leurs sentiments, leur façon d'utiliser leur temps, leurs relations avec leurs pairs, et la qualité de leur vie familiale et sociale. L'importance relative de tous ces aspects dans la satisfaction globale des élèves à l'égard de leur vie peut varier entre les cultures. Selon des recherches, pour les adolescents de culture occidentale, aux États-Unis par exemple, où les intérêts et les sentiments personnels ont beaucoup d'importance, les aspects personnels priment dans la satisfaction globale à l'égard de la vie. À l'inverse, dans les cultures asiatiques, en Corée par exemple, où l'éducation et les obligations sociales ont beaucoup d'importance, le fait de se conformer à ces attentes et normes sociales est la principale source de satisfaction à l'égard de la vie pour les élèves (Park et Huebner, 2005).

Dans tous les pays, la satisfaction que les élèves disent retirer de leur vie varie toutefois fortement. Dans chaque système d'éducation, les élèves sont nombreux à se dire très satisfaits de leur vie et plus rares, sans que leur nombre soit négligeable, à s'en dire peu satisfaits, et ce, quelle que soit la culture dominante de leur pays/économie ou leur langue. Ce constat suggère que nonobstant l'effet possible des différences culturelles sur les moyennes nationales, l'indicateur PISA de la satisfaction à l'égard de la vie peut être utile pour identifier des facteurs personnels, scolaires ou autres susceptibles d'influer sur le bien-être perçu des élèves au sein de chaque pays.

Le sexe des élèves est par exemple associé à leur satisfaction à l'égard de leur vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 29 % des filles, mais 39 % des garçons, se disent très satisfaits de leur vie – soit un écart de près de 10 points de pourcentage (voir le graphique III.3.2 et le tableau III.3.8). Les filles sont aussi plus susceptibles que les garçons de se dire peu satisfaites de leur vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 9 % des garçons, mais 14 % des filles, déclarent un degré de satisfaction à l'égard de la vie inférieur ou égal à 4 sur une échelle allant de 0 à 10. Les écarts entre les sexes, en faveur des garçons, sont donc plus marqués au sommet de l'échelle de satisfaction à l'égard de la vie.

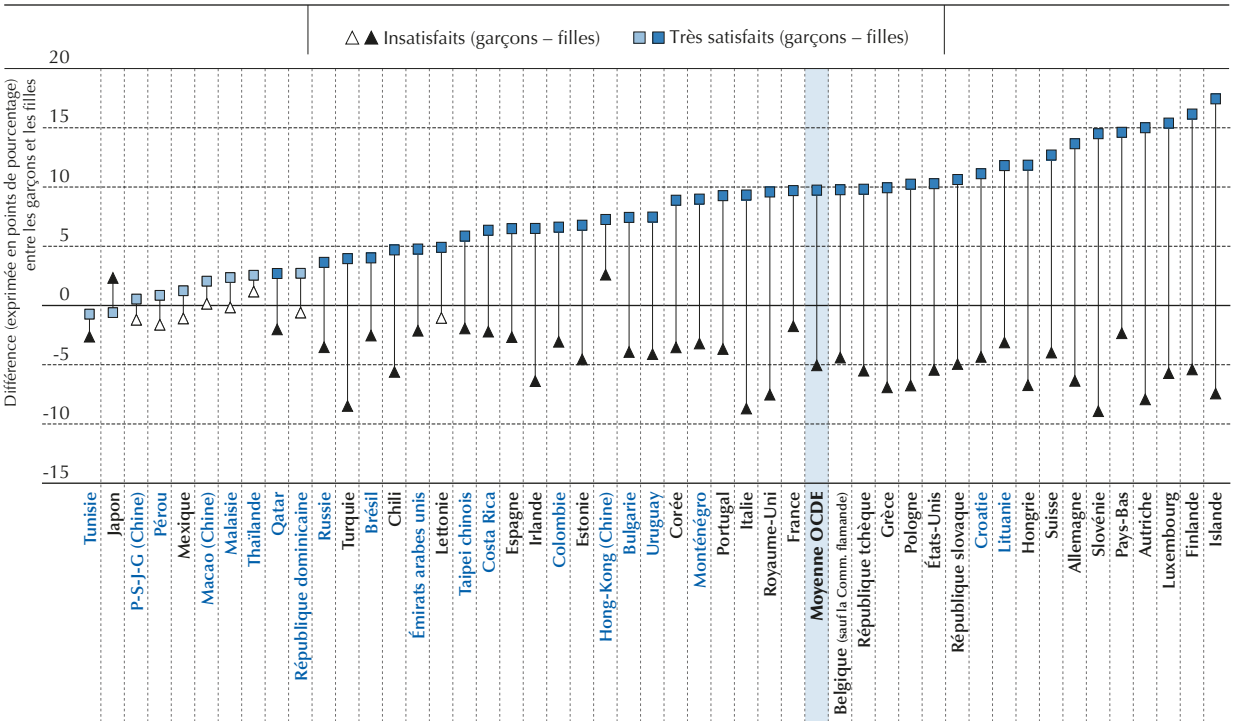
Les filles ne sont nulle part plus nombreuses que les garçons à se dire très satisfaites de leur vie (voir le graphique III.3.2). En Autriche, en Finlande, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Slovénie – des pays où la satisfaction des élèves à l'égard de la vie est supérieure à la moyenne de l'OCDE –, la différence de pourcentage d'élèves très satisfaits de leur vie représente plus de 14 points de pourcentage en faveur des garçons. En Autriche, en Islande, en Italie, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Turquie, les filles sont au moins 7 points de pourcentage plus susceptibles que les garçons de retirer peu de satisfaction de leur vie. Selon des études, la relation entre la satisfaction à l'égard de la vie et le comportement tend à être plus marquée chez les garçons que chez les filles. Les garçons sont en particulier plus exposés que les filles au risque de comportements perturbateurs et mauvais pour la santé lorsqu'ils sont peu satisfaits de leur vie (Heffner et Antaramian, 2016).

Le sexe des adultes ne semble pas jouer un rôle majeur dans leur évaluation de leur satisfaction personnelle à l'égard de la vie (OCDE, 2013). La moindre satisfaction à l'égard de la vie dont les filles de 15 ans font état dans l'enquête PISA est semble-t-il liée à la transition entre l'enfance et l'âge adulte, et reflète sans doute le fait qu'elles sont plus critiques envers



elles-mêmes, en particulier envers l'image qu'elles se font de leur corps, puisqu'elles vivent d'énormes changements physiques (Goldbeck et al., 2007). L'enquête PISA 2015 ne recueille pas de données sur l'image que les élèves ont de leur corps, mais d'autres études suggèrent que l'exposition à des photos de mannequins et de jeunes femmes extrêmement minces dans les médias, ainsi qu'au partage de photos sur les nouveaux réseaux sociaux, a un impact négatif significatif sur la mesure dans laquelle les adolescentes sont satisfaites d'elles-mêmes (Voelker, Reel et Greenleaf, 2015 ; voir aussi l'encadré III.8.3). Les moqueries des camarades de classe concernant le poids sont également associées à la faible satisfaction des filles à l'égard de leur corps (Schaefer et Blodgett Salafia, 2014).

Graphique III.3.2 ■ **Différence de satisfaction à l'égard de la vie entre les sexes**



Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence (exprimée en points de pourcentage) de pourcentage d'élèves se disant très satisfaits de leur vie entre les garçons et les filles.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.3.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470607

Les différences de satisfaction à l'égard de la vie liées au statut socio-économique sont également marquées dans la majorité des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, sur l'échelle à 10 points de satisfaction à l'égard de la vie, les élèves défavorisés choisissent un niveau inférieur d'environ 0.4 point à celui des élèves favorisés (voir le tableau III.3.2). Des différences supérieures à 0.6 point s'observent entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés aux Émirats arabes unis, en Estonie, aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en Lettonie, en République tchèque et en Tunisie. Le Brésil et la Colombie sont les seuls pays où les élèves défavorisés font état d'une plus grande satisfaction à l'égard de la vie que leurs pairs favorisés.

Les élèves issus de familles favorisées ont peut-être plus facilement accès à des ressources leur permettant de combler leurs besoins de base, d'atteindre leurs objectifs matériels, et de réaliser leurs aspirations en matière d'éducation, de santé et de loisirs. L'association entre le statut socio-économique et la satisfaction à l'égard de la vie peut être plus intense en temps de crise économique, la plupart des groupes défavorisés étant souvent les plus mal lotis lorsque les conditions de vie se dégradent. Les marqueurs de richesse et de statut social peuvent aussi influer sur la manière dont les adolescents s'évaluent par comparaison avec leurs pairs (voir le chapitre 10). Les études montrent que la richesse peut affecter la perception que les individus ont de leur vie, mais que l'argent ne fait pas le bonheur (Kahneman et Deaton, 2010).

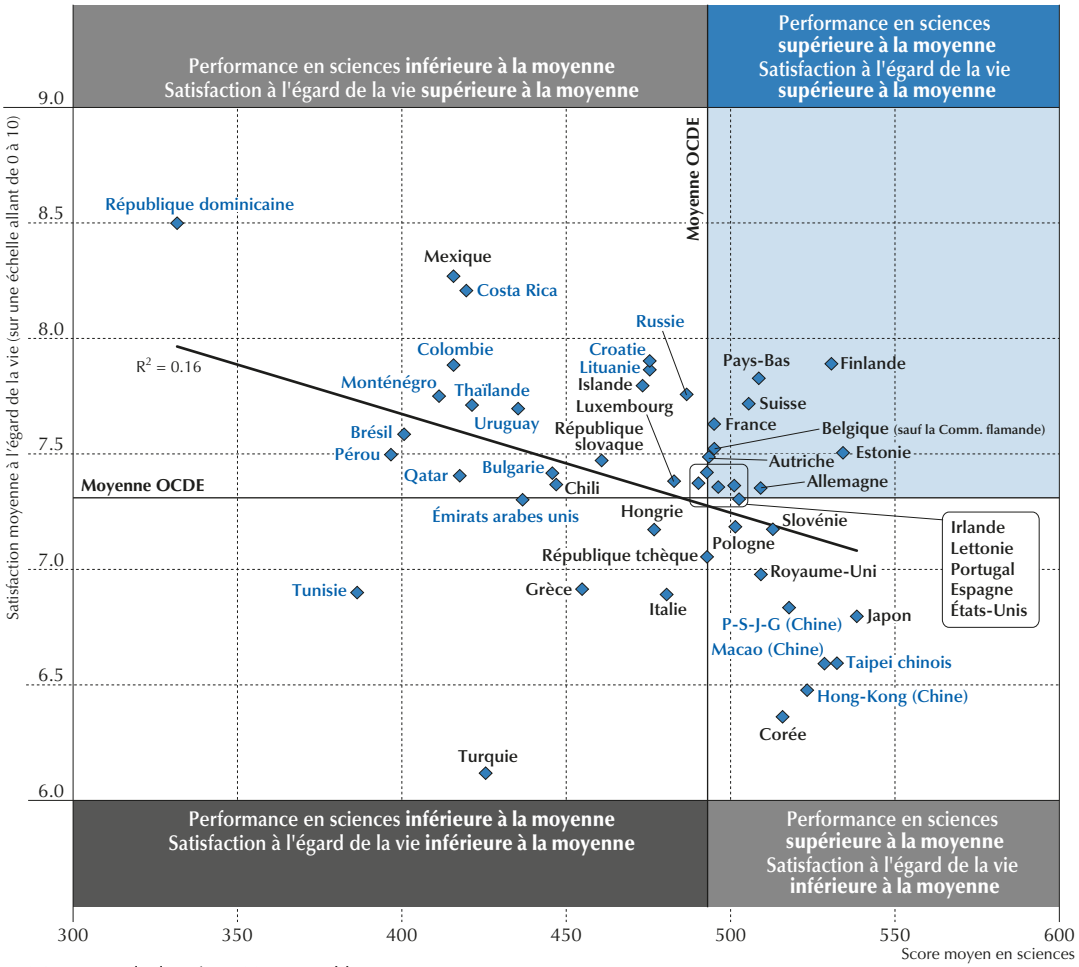
Les immigrants vivent souvent un choc culturel vecteur de stress lorsqu'ils s'adaptent à leur nouvelle vie dans leur pays d'accueil, et les changements dans leurs conditions de vie et l'influence des pairs sont susceptibles d'avoir plus

d'effets sur les adolescents que sur les adultes. Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que dans les pays de l'OCDE, les élèves se disent en moyenne moins satisfaits de leur vie s'ils sont issus de l'immigration que s'ils sont autochtones (voir le tableau III.3.2). En moyenne, les élèves immigrés de la première génération (ceux nés à l'étranger de parents nés à l'étranger) font état d'une satisfaction à l'égard de la vie inférieure de 0.2 point à celle des élèves autochtones. Cette différence est particulièrement marquée en Espagne et au Qatar (où elle est supérieure à 0.6 point), où le pourcentage d'élèves immigrés de la première génération a fortement augmenté entre 2006 et 2015 (voir le tableau I.7.1). Chez les élèves immigrés, certains facteurs peuvent influer grandement sur la satisfaction à l'égard de la vie, notamment leur perception de leur pays et de leur culture d'origine, leur proximité avec d'autres jeunes issus du même contexte culturel, et leur exposition à des pairs et à des enseignants ouverts et accueillants dans leur pays d'accueil (Liebkind et Jasinskaja-Lahti, 2000 ; OCDE, 2015b).

SATISFACTION À L'ÉGARD DE LA VIE ET RÉSULTATS SCOLAIRES

Les élèves sont-ils plus satisfaits de leur vie s'ils ont de meilleurs résultats scolaires ? Comme le travail scolaire constitue l'une des principales activités à l'âge de 15 ans, on pourrait s'attendre à ce que les élèves très performants éprouvent un certain sentiment d'accomplissement et voient la vie sous un jour plus positif. Les données empiriques sur ce « cercle vertueux » – les élèves qui ont de bons résultats scolaires sont plus satisfaits de leur vie, ce qui les encourage à travailler plus dur – sont toutefois limitées. Il est établi que la perception qu'ont les élèves de leurs capacités académiques est une variable prédictive probante de leur satisfaction à l'égard de la vie (Huebner, Gilman et Laughlin, 1999 ; Suldo et Huebner, 2004), mais la relation entre des indicateurs objectifs de la réussite scolaire et la satisfaction à l'égard de la vie est nettement moins nette (Chang et al., 2003).

Graphique III.3.3 ▪ **Satisfaction à l'égard de la vie et performance des systèmes d'éducation**



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.2.3 et III.3.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470611

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que dans l'ensemble, il existe une faible relation négative entre la performance moyenne des élèves de 15 ans en sciences et leur satisfaction à l'égard de la vie (voir le graphique III.3.3). En d'autres termes, les élèves ont tendance à se dire plus satisfaits de leur vie dans les pays peu performants que dans les pays très performants. Plusieurs pays échappent toutefois à ce constat général. En Finlande, aux Pays-Bas et en Suisse, par exemple, les élèves obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne en sciences et sont plus susceptibles de se dire satisfaits de leur vie. En Turquie, ils obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne en sciences et sont plus susceptibles de se dire peu satisfaits de leur vie.

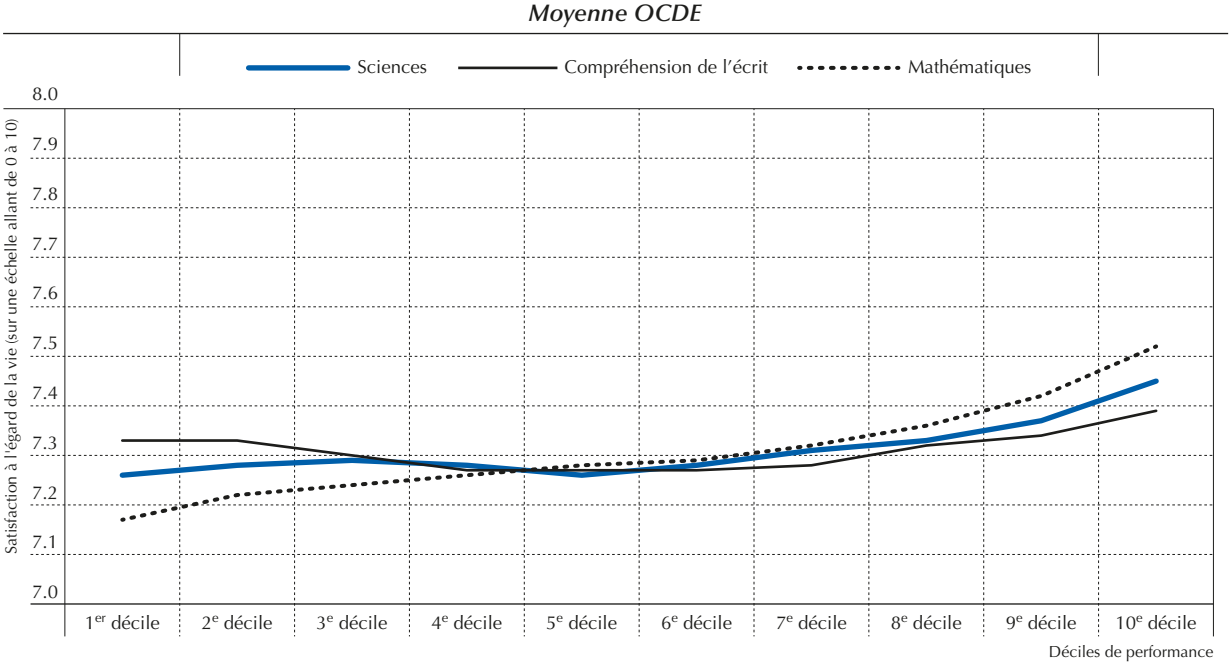
Dans les pays situés dans le quadrant supérieur gauche du graphique III.3.3, en particulier en Colombie, au Costa Rica, au Mexique, au Monténégro et en République dominicaine, la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie est relativement élevée, mais leur performance en sciences est inférieure à la moyenne. Dans des pays et économies d'Asie de l'Est, à savoir en Corée, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Taipei chinois, les élèves obtiennent des scores nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE, mais leur satisfaction à l'égard de la vie est relativement faible.

Cette corrélation ne doit pas être interprétée comme la preuve de l'existence d'un arbitrage entre bons résultats scolaires et bien-être des élèves. Elle pourrait de fait en partie refléter des différences culturelles dans les styles de réponse et la manière de se présenter. Les données ne permettent pas de faire la distinction entre des facteurs culturels pouvant avoir une incidence sur la satisfaction que les élèves disent retirer de leur vie et des facteurs scolaires influant sur la qualité de vie des élèves.

Les analyses de la variation de la satisfaction à l'égard de la vie entre les élèves au sein même des pays apportent des nuances à la relation entre performance et bien-être déclaré. Dans la plupart des pays, la satisfaction à l'égard de la vie ne varie guère entre les élèves les plus performants (soit ceux dans le décile supérieur de la répartition de la performance) et les élèves les moins performants (soit ceux dans le décile inférieur de la répartition de la performance) (voir les tableaux III.3.3a et III.3.3b). Dans l'ensemble, des scores plus élevés en compréhension de l'écrit ne sont pas associés à une plus grande satisfaction à l'égard de la vie, tandis qu'une meilleure performance en mathématiques et en sciences donne lieu à une légère augmentation de la qualité de la vie dont les élèves font état (voir le graphique III.3.4). Les élèves très performants en compréhension de l'écrit ne se disent plus satisfaits de leur vie que leurs pairs peu performants qu'en France, au Japon et à Macao (Chine).

Graphique III.3.4 ▪ **Satisfaction à l'égard de la vie et performance dans les principaux domaines d'évaluation PISA**

Moyenne OCDE



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.3.3a et III.3.3b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470626

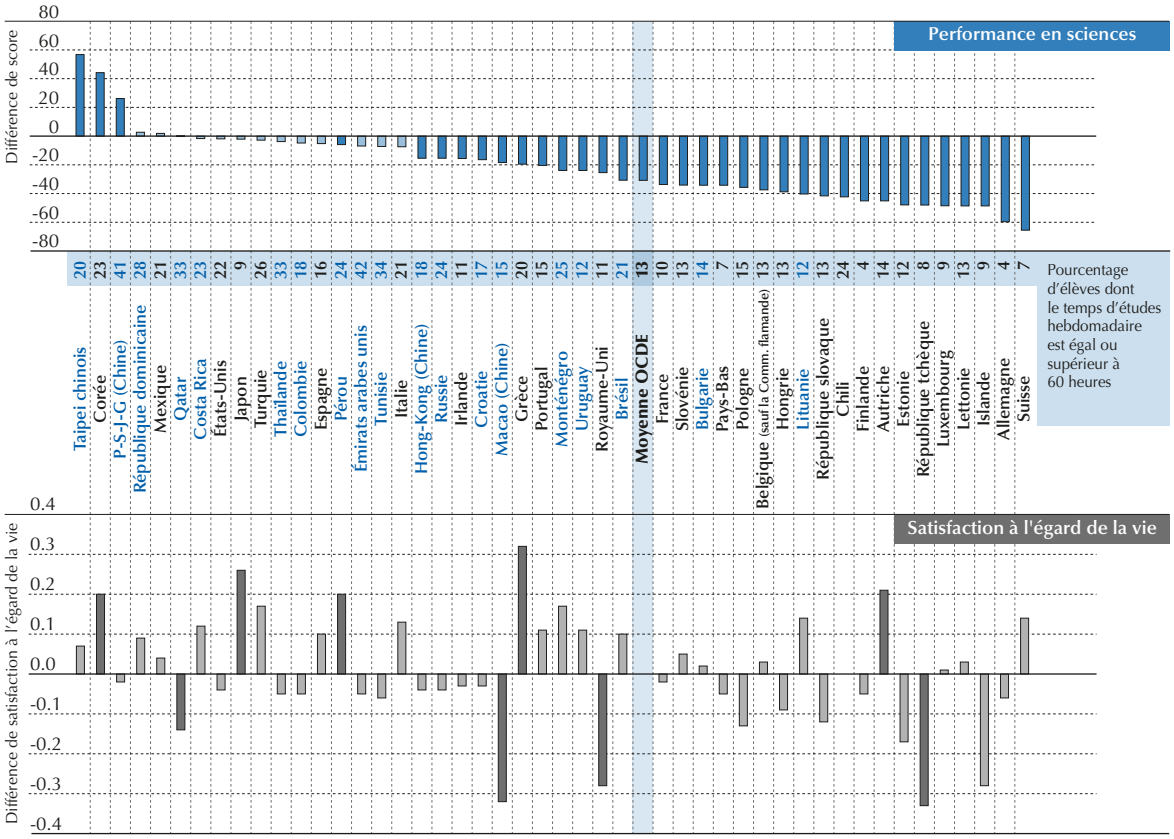
La relation entre la performance et la satisfaction à l'égard de la vie tend à être plus marquée chez les filles que chez les garçons (voir le tableau III.3.5). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la satisfaction à l'égard de la vie atteint 7.3 points chez les filles très performantes en sciences, contre 6.9 points chez les filles peu performantes (soit une différence de 0.4 point). La satisfaction à l'égard de la vie ne varie pas entre les garçons selon qu'ils sont très performants ou peu performants en sciences (7.6 points dans les deux groupes). Par comparaison avec les garçons peu performants en sciences, la satisfaction à l'égard de la vie des garçons très performants est inférieure d'au moins 0.5 point au Costa Rica, en Croatie, en Fédération de Russie (ci-après « Russie ») et aux Pays-Bas, mais supérieure d'environ 0.5 point en France, à Macao (Chine) et au Pérou.

Encadré III.3.1. **Temps d'étude, performance et satisfaction à l'égard de la vie**

Il est communément admis que les systèmes d'éducation les plus performants doivent leur réussite au travail acharné qu'ils imposent à leurs élèves. Les professionnels de l'éducation et les parents s'inquiètent de plus en plus de la culture de la surcharge de travail dans l'éducation, où de bons résultats scolaires s'obtiennent au prix de longues heures de devoirs, de cours de soutien, de cours extrascolaires, de longs trimestres scolaires et de tests fréquents (*The Guardian*, 2014 ; Deb et al., 2015 ; Leonard et al., 2015 ; *Shanghai Daily*, 2015). Comme les adultes, les adolescents ont besoin de temps chaque jour pour se détendre et entrer en interaction avec leurs pairs. Un excès de pression à l'école peut amener les élèves à se croire obligés de passer plus de temps à étudier, ce qui leur laisse de ce fait moins de temps pour les activités non scolaires, au détriment de leur qualité de vie.

Graphique III.3.5 ▪ **Temps d'études, performance et satisfaction à l'égard de la vie**

Différences entre les élèves selon que leur temps d'études hebdomadaire à l'école et en dehors est égal ou supérieur à 60 heures, ou inférieur ou égal à 40 heures



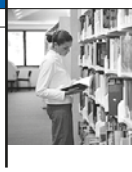
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en sciences entre les élèves dont le temps d'études hebdomadaire est égal ou supérieur à 60 heures et ceux dont le temps d'études hebdomadaire est inférieur ou égal à 40 heures.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.3.6 et III.3.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470632

...



Les données PISA sont utiles pour déterminer s'il est légitime ou abusif de s'inquiéter de cette surcharge de travail. Selon les chiffres de 2015, les élèves suivent au moins 30 heures de cours normaux (toutes matières confondues) par semaine au Chili, en Corée, au Costa Rica, dans l'entité Pékin, Shanghai, Jiangsu et Guangdong (Chine) (ci-après dénommée « entité P-S-J-G [Chine] »), au Taipei chinois, en Thaïlande et en Tunisie (voir le tableau II.6.32). De longues journées de classe s'observent à la fois parmi les élèves très performants et les élèves peu performants de ces systèmes d'éducation.

Un nombre significatif d'élèves de 15 ans consacrent une grande partie de leur temps d'éveil en cours et à étudier leurs leçons. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves consacrent au moins 60 heures par semaine à leurs cours (de sciences, de langue d'enseignement et de mathématiques) à l'école et ailleurs (devoirs et leçons à domicile, cours supplémentaires ou particuliers) (voir le graphique III.3.5). Plus de 40 % des élèves déclarent consacrer ce nombre considérable d'heures à l'apprentissage aux Émirats arabes unis et dans l'entité P-S-J-G (Chine), tandis qu'ils sont moins de 5 % à se dire dans ce cas en Allemagne et en Finlande.

Les élèves qui consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage obtiennent-ils de meilleurs résultats aux épreuves PISA ? Il ressort d'une analyse déjà publiée des données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 que l'augmentation du nombre d'heures de cours en sciences est en relation positive avec la performance, tandis que l'augmentation du nombre d'heures consacré aux devoirs et aux leçons après la journée de classe donne lieu à une diminution de la performance (OCDE, 2016). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui consacrent au moins 60 heures par semaine à l'apprentissage scolaire (à l'école et ailleurs) obtiennent des scores inférieurs de 28 points en mathématiques, de 33 points en compréhension de l'écrit et de 31 points en sciences à ceux des élèves qui y consacrent au plus 40 heures par semaine, après contrôle de leur statut socio-économique (voir le tableau III.3.6). Ces chiffres s'expliquent clairement par le fait que dans la plupart des pays, les élèves sont plus susceptibles de suivre des cours supplémentaires de soutien scolaire s'ils sont peu performants que s'ils sont très performants (OCDE, 2016).

Des différences frappantes s'observent entre les pays quant à l'association entre le nombre élevé d'heures d'étude et la performance. Elles reflètent le fait que l'organisation et les objectifs des activités d'apprentissage extrascolaires et le mode de sélection des élèves qui s'y livrent varient entre les pays pour des raisons institutionnelles et culturelles. En Allemagne et en Suisse, les élèves qui consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage obtiennent en sciences des scores inférieurs d'au moins 60 points à ceux de leurs pairs qui y consacrent moins de temps ; à l'inverse, en Corée, dans l'entité P-S-J-G (Chine) et au Taipei chinois, le fait de consacrer au moins 60 heures par semaine à l'apprentissage est associé à une nette augmentation de la performance (voir le graphique III.3.5). Dans ces pays et économies asiatiques, le fait de consacrer beaucoup de temps aux devoirs et aux cours supplémentaires semble jouer un rôle central dans la vie des élèves très performants.

Le fait de consacrer beaucoup de temps à l'apprentissage n'est pas nécessairement associé à une moins bonne qualité de vie, selon l'indicateur dérivé des déclarations des élèves. En moyenne, la satisfaction à l'égard de la vie est du même ordre parmi les élèves qui consacrent au moins 60 heures par semaine à l'apprentissage que parmi ceux qui n'y consacrent qu'au plus 40 heures. Après contrôle du statut socio-économique des élèves, la satisfaction à l'égard de la vie des élèves qui consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage est supérieure de 0.2 point au moins à celle des élèves qui y consacrent moins de temps en Autriche, en Corée, en Grèce, au Japon et au Pérou. La relation inverse s'observe à Macao (Chine), en République tchèque et au Royaume-Uni. La Corée est le seul pays où les élèves qui consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage font état d'une plus grande satisfaction à l'égard de la vie et obtiennent de meilleurs scores que leurs pairs qui y consacrent moins de temps. En Corée, les adolescents qui travaillent dur et ont de bons résultats scolaires sont plus susceptibles de voir leurs parents et leurs enseignants leur témoigner du respect, les féliciter et leur accorder de l'attention, ce qui peut à son tour améliorer leur satisfaction à l'égard de la vie (Park et Huebner, 2005).

La relation entre le temps consacré à l'apprentissage et la satisfaction à l'égard de la vie dépend vraisemblablement de la mesure dans laquelle les élèves aiment apprendre et des raisons qui les incitent à s'instruire en dehors des cours normaux à l'école. De fait, les élèves qui consacrent au moins 60 heures par semaine à l'apprentissage et qui croient que c'est ce que l'on attend d'eux à l'âge de 15 ans et que c'est indispensable pour réussir (c'est-à-dire ceux qui ont intériorisé les normes culturelles et considèrent important de consacrer beaucoup de temps à leurs études) sont moins susceptibles de se rendre compte de l'existence d'un déséquilibre dans leur emploi du temps que les élèves qui n'y consacrent qu'au plus 40 heures, mais qui le font uniquement parce que leurs parents insistent ou parce que tous leurs pairs en font autant.

…

Prévalence de l'instruction extrascolaire

Le questionnaire PISA sur le parcours scolaire permet de recueillir des informations sur l'instruction extrascolaire dans 22 pays et économies. Le graphique III.3.6 montre qu'en moyenne, dans ces 22 pays et économies, 60 % environ des élèves suivent des cours supplémentaires en sciences et 72 %, des cours supplémentaires en mathématiques. C'est en Thaïlande que les élèves sont les plus susceptibles de suivre des cours supplémentaires dans ces deux matières (plus de 89 % des élèves sont dans ce cas) et d'y consacrer plus de temps (en moyenne plus de 5 heures par semaine dans ces deux matières). En Corée, les élèves commencent à suivre des cours supplémentaires dès un très jeune âge. En moyenne, les élèves coréens qui ont passé les épreuves PISA ont déjà suivi des cours supplémentaires pendant 6.4 ans à l'âge de 15 ans. Dans les 22 pays et économies à l'étude, un élève sur deux au moins déclare suivre des cours supplémentaires dispensés par un enseignant en poste dans son établissement.

Il ressort des réponses des élèves que c'est surtout parce qu'ils veulent en apprendre davantage et améliorer leurs notes qu'ils suivent des cours supplémentaires, en particulier à Hong-Kong (Chine), au Pérou, dans l'entité P-S-J-G (Chine) et en Thaïlande. Il est nettement plus rare qu'ils répondent suivre des cours supplémentaires sous l'impulsion de leurs parents. Un élève sur huit seulement évoque par exemple cette raison en Corée et en Slovénie. Le plaisir d'apprendre n'est pas souvent cité parmi les raisons qui incitent les élèves à suivre des cours supplémentaires. Le pourcentage d'élèves qui déclarent suivre des cours supplémentaires pour la satisfaction que cela leur procure est de l'ordre de 64 % en Thaïlande et de 54 % au Pérou ; en Corée, seuls 10 % des élèves déclarent que c'est le plaisir d'apprendre qui les incite à suivre des cours supplémentaires.

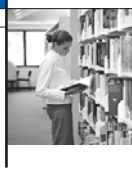
Graphique III.3.6 ▪ **Prévalence des cours supplémentaires et motivations à les suivre**

	Élèves suivant des cours supplémentaires					Pourcentage d'élèves suivant des cours supplémentaires car :				
	Cours supplémentaires de sciences		Cours supplémentaires de mathématiques							
	Pourcentage d'élèves suivant des cours supplémentaires	Nombre d'heures par semaine consacrées à des cours supplémentaires	Pourcentage d'élèves suivant des cours supplémentaires	Nombre d'heures par semaine consacrées à des cours supplémentaires	Nombre d'années durant lesquelles l'élève a suivi des cours supplémentaires	Ils veulent en apprendre davantage	Leurs parents veulent qu'ils suivent ces cours	Ils veulent améliorer leurs notes	Étudier leur apporte des satisfactions	Le professeur dispensant les cours supplémentaires de sciences est l'un des professeurs de leur école cette année (2015)
Thaïlande	89.7	5.6	91.2	5.4	5.6	88.9	63.6	70.3	64.3	79.0
Grèce	85.1	3.9	88.8	4.1	4.2	54.7	38.0	58.3	23.0	32.5
Bulgarie	84.0	3.8	87.2	3.8	4.3	58.6	21.5	47.0	28.1	56.6
Royaume-Uni (Angleterre)	74.7	3.0	74.3	2.8	3.9	60.3	40.9	67.6	23.1	71.6
Slovénie	68.6	2.2	81.9	3.1	4.5	45.4	11.5	40.0	12.6	38.9
Corée	67.7	2.3	88.7	5.0	6.4	46.0	12.7	52.2	9.7	54.1
Pérou	63.6	2.7	73.7	3.6	3.9	85.6	45.0	74.3	54.0	75.1
Pologne	62.2	2.2	72.3	2.3	5.3	59.5	31.2	52.0	28.6	68.4
Australie	61.2	2.8	73.8	3.3	4.5	48.3	32.3	45.8	22.6	56.9
Moyenne-22	**59.6**	**2.5**	**72.4**	**3.1**	**4.1**	**56.0**	**30.0**	**50.8**	**25.9**	**51.3**
P-S-J-G (Chine)	59.4	2.5	74.0	3.7	3.5	82.6	42.6	75.1	43.6	58.2
Hong-Kong (Chine)	58.7	2.3	76.9	3.1	4.8	72.2	38.0	65.3	35.5	45.2
Lettonie	58.3	2.3	75.8	3.0	5.2	69.3	34.2	60.6	27.6	59.0
République slovaque	58.1	2.7	72.8	3.3	3.3	53.7	29.0	41.5	25.0	45.0
Italie	57.5	2.5	68.1	2.9	3.6	46.6	24.6	37.9	19.6	39.6
Espagne	56.5	2.1	70.5	2.5	4.9	40.7	30.8	50.5	13.8	28.1
Lituanie	55.8	2.4	65.6	2.9	2.7	60.6	26.6	46.3	24.4	51.5
Belgique (Comm. française)	54.2	2.2	68.4	2.7	2.5	35.4	23.8	29.2	18.0	33.5
Croatie	46.8	2.1	66.6	2.6	3.7	57.5	29.6	50.9	22.2	53.5
Allemagne	45.0	1.7	68.1	3.0	m	43.1	23.8	50.8	18.5	m
Hongrie	44.7	1.9	62.6	2.2	3.6	42.6	23.3	32.6	18.5	40.3
Islande	34.1	1.5	59.2	2.1	2.2	40.6	21.0	37.1	21.4	45.4
Danemark	24.5	1.0	32.7	1.3	3.1	40.4	15.4	32.0	16.2	44.0

Remarque : Ce graphique comprend uniquement les pays et économies ayant administré le questionnaire « Élève » portant sur le parcours scolaire. Les *pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves suivant des cours supplémentaires de sciences.*

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.3.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470644



La faible relation entre la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie et leur performance PISA ne signifie pas nécessairement que les efforts qu'ils déploient pour étudier et réussir à l'école ne peuvent améliorer leur qualité de vie. La relation entre la perception des élèves de la qualité de leur vie et les efforts qu'ils consacrent à leurs études est complexe. Si certains aspects de la performance académique, comme le sentiment d'avoir accompli quelque chose, peuvent améliorer la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie, d'autres aspects, comme la concurrence intense, la pression psychologique et le déséquilibre entre le travail scolaire et les loisirs, peuvent leur ôter l'énergie et les attitudes positives dont ils ont besoin pour s'épanouir (Suldo et al., 2013).

CLIMAT SCOLAIRE, PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET VARIATION DE LA SATISFACTION À L'ÉGARD DE LA VIE ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS

L'adolescence marque un tournant : la vie qui s'annonce au sortir de cette phase peut être pleine de promesses ou de problèmes, selon l'attention et les possibilités que les parents et les institutions ont données aux adolescents (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000). L'école est l'une des institutions sociales les plus importantes pour la plupart des élèves, et l'environnement dans lequel les élèves apprennent peut influer sur leur développement et leur satisfaction à l'égard de la vie (Aldridge et al., 2016). Chaque établissement se distingue par un climat qui lui est propre, constitué d'attributs à la fois psychologiques et institutionnels (Modin et Östberg, 2009). Il n'existe pas de recette miracle pour créer des établissements « heureux », et nul ne peut attendre de l'école qu'elle réussisse à rendre tous les élèves pleinement satisfaits de leur vie. Un corpus de connaissances de plus en plus riche montre toutefois qu'avec d'autres institutions sociales, l'école peut répondre à certains besoins psychologiques et sociaux fondamentaux des enfants, et les aider à se prendre en mains et à accroître leur résilience en cas de situations défavorables (Natvig et al., 2003 ; Suldo, 2016).

En milieu scolaire, certains processus pédagogiques, interpersonnels et organisationnels peuvent être associés au fonctionnement socio-affectif des élèves, selon qu'ils répondent ou non aux besoins des adolescents en matière de compétence, d'autonomie et de relations de qualité (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000). Des études empiriques, des interventions scolaires et des entretiens avec des enfants d'âge scolaire ont permis d'identifier des caractéristiques communes aux établissements où les élèves sont les plus satisfaits (Aldridge et al., 2016 ; Comer et Ben-Avie, 1996 ; Gilman et Huebner, 2003 ; Suldo et al., 2013) : l'offre d'activités académiques engageantes ; l'ordre et la discipline ; l'implication des parents ; la bienveillance, le respect et la confiance parmi les élèves ; les bonnes relations entre élèves et enseignants (compétence et bonnes capacités relationnelles des enseignants) ; et l'équité (quels que soient leur statut socio-économique et leur appartenance ethnique, garçons et filles sont traités sur un pied d'égalité par les membres du personnel de leur établissement et ont accès aux mêmes matériels, activités et possibilités).

Les enseignants peuvent jouer un rôle particulièrement important pour réunir les conditions propices au bien-être psychologique des élèves à l'école. Les élèves plus heureux tendent à faire état de bonnes relations avec leurs professeurs (Hoge, Smit et Hanson, 1990 ; Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003 ; Roeser, Eccles et Sameroff, 1998). Lorsque les élèves ont le sentiment que leurs professeurs les soutiennent, ils parviennent à mieux gérer leur stress à l'école (Malecki et Demaray, 2006).

Lors de l'enquête PISA 2015, plusieurs questions ont été posées aux élèves au sujet de la façon dont ils perçoivent leur environnement d'apprentissage, en particulier en sciences. Ainsi, il leur était demandé d'indiquer à quelle fréquence (« À chaque cours », « À la plupart des cours », « À quelques cours » ou « Jamais ou presque jamais ») leur professeur de sciences s'intéressait aux progrès de chaque élève ; apportait de l'aide supplémentaire quand les élèves en avaient besoin ; aidait les élèves dans leur apprentissage ; continuait à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris ; et donnait aux élèves l'occasion d'expliquer leurs opinions. Les réponses des élèves ont été combinées pour créer l'indice de soutien de la part des enseignants en sciences (OCDE, 2016). Le graphique III.3.7 montre que l'indice de soutien de la part des enseignants est plus élevé dans les établissements relativement « heureux » (c'est-à-dire ceux où la satisfaction des élèves à l'égard de la vie est supérieure à la moyenne nationale) que dans les établissements « malheureux » (ceux où la satisfaction des élèves à l'égard de la vie est inférieure à la moyenne nationale). En d'autres termes, c'est dans les établissements où les élèves ont tendance à se rendre compte du soutien de leurs professeurs qu'ils font état d'un meilleur bien-être.

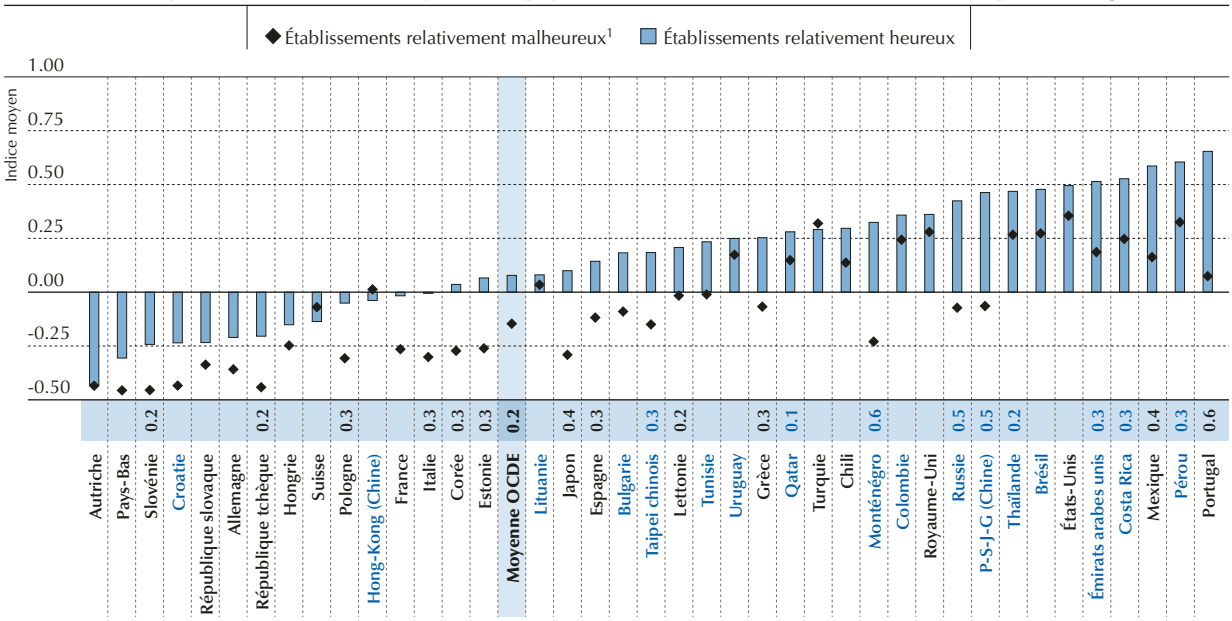
Le tableau III.3.11 montre que la façon dont les élèves perçoivent d'autres caractéristiques de leur professeur de sciences est également plus marquée dans les établissements heureux que dans les établissements malheureux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les indices PISA de pédagogie différenciée (dérivé des réponses à la question de savoir dans quelle mesure les professeurs de sciences peuvent donner des exercices personnalisés aux élèves, notamment aux élèves en difficulté), de perception du feed-back (dérivé de la mesure dans laquelle les élèves ont l'impression que leur professeur

de sciences les informe sur leur travail) et de pédagogie fondée sur une démarche d'investigation en sciences (dérivé de la mesure dans laquelle les élèves s'engagent dans des expériences, des débats et des activités pratiques en cours de sciences) sont tous plus élevés dans les établissements heureux que dans les établissements malheureux.

Des analyses plus approfondies s'imposent pour identifier les méthodes pédagogiques, ainsi que les pratiques pour évaluer les élèves, leur donner des exercices et communiquer avec eux, susceptibles de les amener à trouver le processus d'apprentissage plus gratifiant et plus agréable, de sorte qu'ils en arrivent à penser qu'ils ne perdent pas leur temps à apprendre à l'école et à étudier en dehors. Des recherches plus approfondies s'imposent aussi pour déterminer le sens de la causalité des relations entre le climat scolaire, les pratiques pédagogiques et la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie.

Graphique III.3.7 ▪ **Soutien de la part des enseignants dans les établissements « heureux »/« malheureux »**

Indice de soutien de la part des enseignants dans les établissements où le niveau de satisfaction des élèves à l'égard de la vie est supérieur/inférieur à la moyenne du pays/de l'économie dans une mesure statistiquement significative



1. Par établissements relativement heureux (malheureux), on entend ceux où le niveau de satisfaction des élèves à l'égard de la vie est supérieur (inférieur) à la moyenne du pays/de l'économie dans une mesure statistiquement significative.

Remarque : Les différences statistiquement significatives d'indice de soutien de la part des enseignants entre les établissements relativement heureux et ceux relativement malheureux sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

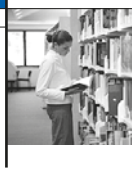
Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'indice de soutien de la part des enseignants dans les établissements relativement heureux.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.3.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470657

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- La faible association entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et leurs résultats scolaires suggère que l'excellence académique ne va pas nécessairement de pair avec une meilleure qualité de vie pour les élèves. Les systèmes d'éducation devraient explorer les solutions à adopter pour que l'apprentissage soit plus gratifiant et agréable pour tous les élèves, de sorte que de bons résultats scolaires et le bonheur soient des objectifs qui se renforcent mutuellement.
- Des analyses plus approfondies des caractéristiques des établissements où la plupart des élèves se disent satisfaits de leur vie pourraient permettre d'identifier les pratiques pédagogiques qui favorisent le bien-être psychologique (en particulier chez les filles et les élèves défavorisés). Ces analyses pourraient avoir des implications pour la formation initiale et continue des enseignants.



Références

Aldridge, J.M. et al. (2016), « Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity », *Improving Schools,* vol. 19/1, pp. 5-26, http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616.

Chang, L. et al. (2003), « Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 27/2, pp. 182-189, http://dx.doi.org/10.1080/01650250244000182.

Comer, J.P. et al. (éd.) (1996), *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teachers College Press, New York, NY.

Deaton, A. (2008), « Income, health, and well-being around the world: Evidence from the Gallup World Poll », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 22/2, pp. 53-72, http://dx.doi.org/10.1257/jep.22.2.53.

Deb, S. et al. (2015), « Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students », *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences,* vol. 5/1, pp. 26-34, http://dx.doi.org/10.5923/j.ijpbs.20150501.04.

Diener, E., S. Oshi et **R.E. Lucas** (2003), « Personality, culture, and subjective well-being », *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 403-425, http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056.

Diener, E. et al. (1999), « Subjective well-being: Three decades of progress », *Psychological Bulletin*, vol. 125/2, pp. 276-302.

Gilman, R. et al. (2008), « Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 37/2, pp. 142-154, http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9172-8.

Gilman, R. et **S. Huebner** (2003), « A review of life satisfaction research with children and adolescents », *School Psychology Quarterly*, vol. 18/2, pp. 192-205, http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858.

Goldbeck, L. et al. (2007), « Life satisfaction decreases during adolescence », *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, vol. 16/6, pp. 969-979, http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5.

Heffner, A.L. et **S.P. Antaramian** (2016), « The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement », *Journal of Happiness Studies,* vol. 17/4, pp. 1681-1701, http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1.

Helliwell, J., R. Layard et **J. Sachs** (2016), *World Happiness Report,* page web, http://worldhappiness.report/ (consulté le 3 avril 2017).

Hoge, D.R., E.K. Smit et **S.L. Hanson** (1990), « School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students », *Journal of Educational Psychology*, vol. 82/1, pp. 117-127, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.117.

Huebner, E.S. et **K.J. Hills** (2013), « Assessment of subjective well-being in children and adolescents », in D.H. Saklofske, C.R. Reynolds et V. Schwean (éd.), *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*, Oxford University Press, New York, NY.

Huebner, E.S., Gilman, R. et **J.E. Laughlin** (1999), « A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem », *Social Indicators Research*, vol. 46/1, pp. 1-22, http://dx.doi.org/10.1023/A:1006821510832.

Huebner, E.S. et **G.L. Alderman** (1993), « Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning », *Social Indicators Research*, vol. 30/1, pp. 71-82, http://dx.doi.org/10.1007/BF01080333.

Kahneman, et **A. Deaton** (2010), « High income improves evaluation of life but not emotional well-being », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 107/38, pp. 16489-16493.

Leonard, N.R. et al. (2015), « A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools », *Frontiers in Psychology*, vol. 6, https:// dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028.

Liebkind, K. et **I. Jasinskaja-Lahti** (2000), « The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups », *Journal of Community and Applied Social Psychology*, vol. 10/1, pp. 1-16, https://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<1::AID-CASP521>3.0.CO;2-5.

Malecki, C.K. et **M.K. Demaray** (2006), « Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance », *School Psychology Quarterly*, vol. 21/4, pp. 375-395, https://dx.doi.org/10.1037/h0084129.

Modin, B. et **V. Östberg** (2009), « School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 20/4, pp. 433-455, https://dx.doi.org/10.1080/09243450903251507.

Natvig, G.K., G. Albrektsen et **U. Qvarnstrøm** (2003), « Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents », *International Journal of Nursing Practice*, vol. 9/3, pp. 166-175.

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

OCDE (2015a), *Comment va la vie ? 2015 : Mesurer le bien-être,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-fr.

OCDE (2015b), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).

OCDE (2013), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en.

Oishi, S. (2010), « Culture and well-being: conceptual and methodological issues », in E. Diener, D. Kahneman et J. Helliwell (éd.), *International Differences in Well-Being*, Oxford Positive Psychology, Oxford University Press, New York, NY.

Park, N., C. Peterson et **W. Ruch** (2009), « Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations », *Journal of Positive Psychology*, vol. 4/4, pp. 273-279.

Park, N. et **E.S. Huebner** (2005), « A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 36/4, pp. 444-456, http://dx.doi.org/10.1177/0022022105275961.

Proctor, C.P., A. Linley et **J. Maltby** (2009), « Youth life satisfaction measures: A review », *The Journal of Positive Psychology*, vol. 4/2, pp. 128-144, http://dx.doi.org/10.1080/17439760802650816.

Reddy, R., J.E. Rhodes et **P. Mulhall** (2003), « The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study », *Development and Psychopathology*, vol. 15/1, pp. 119-138, http://dx.doi.org/10.1017.S0954579403000075.

Roeser, R.W., J.S. Eccles et **A.J. Sameroff** (2000), « School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings », *The Elementary School Journal*, vol. 100/5, pp. 443-471, http://dx.doi.org/10.1086/499650.

Roeser, R.W., J.S. Eccles et **A.J. Sameroff** (1998), « Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school », *Development and Psychopathology*, vol. 10/2, pp. 321-352, http://dx.doi.org/10.1017/S0954579498001631.

Schaefer, M.K. et **E.H. Blodgett Salafia** (2014), « The connection of teasing by parents, siblings, and peers with girls' body dissatisfaction and boys' drive for muscularity: The role of social comparison as a mediator », *Eating Behaviors*, vol. 15/4, pp. 599-608, http://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.08.018.

Shanghai Daily (2015), « For overworked students, no relief in sight », article en ligne, www.shanghaidaily.com/feature/news-feature/For-overworked-students-no-relief-in-sight/shdaily.shtml (consulté le 3 avril, 2017).

Suldo, S.M. (2016), *Promoting Student Happiness: Positive Psychology Interventions in Schools*, Guilford Press, New York, NY.

Suldo, S.M. et al. (2013), « Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? », *Applied Research in Quality of Life*, vol. 8/2, pp. 169-182, http://dx.doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7.

Suldo, S.M. et **E.S. Huebner** (2006), « Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? », *Social Indicators Research*, vol. 78/2, pp. 179-203, http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2.

Suldo, S.M. et **E.S. Huebner** (2004), « Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? », *School Psychology Quarterly*, vol. 19/2, pp. 93-105, http://dx.doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313.

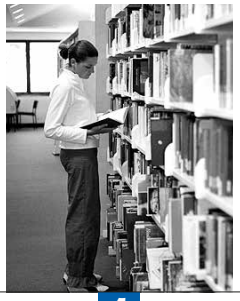
The Guardian (2014), « Education's culture of overwork is turning children and teachers into ghosts », page web, www.theguardian.com/commentisfree/2014/apr/16/culture-overwork-teachers-children-ghosts-schools (article consulté le 3 avril 2017).

Tsai, J.L. et al. (2007), « Influence and adjustment goals: Sources of cultural differences in ideal affect », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92/6, pp. 1102-1117, http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1102.

Valois, R.F. et al. (2001), « Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents », *American Journal of Health Behavior*, vol. 25/4, pp. 353-366.

Voelker, D.K, J.J. Reel et **C. Greenleaf** (2015), « Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives », *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, vol. 6 (août), pp. 149-158, http://dx.doi.org/10.2147/AHMT.S68344.

Zullig, K.J. et al. (2001), « Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse », *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, vol. 29/4, pp. 279-288, http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00269-5.



4

L'anxiété liée au travail scolaire

Pour de nombreux élèves, les devoirs et les tests sont plus une source d'anxiété profonde qu'une incitation à apprendre. Ce chapitre examine la prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire chez les élèves et montre que cette anxiété peut affecter non seulement leur performance, mais aussi leur bien-être en général. Il se termine par un examen des mesures que les enseignants et les parents peuvent prendre pour réduire l'anxiété des élèves à l'école.

Certains élèves voient les tests et les défis scolaires comme un moyen de s'améliorer, mais de nombreux autres sombrent dans l'anxiété lorsqu'ils ne parviennent pas à mener des tâches à bien à l'école, éprouvent des difficultés à faire leurs devoirs à la maison ou savent qu'ils passeront des tests sous peu. C'est particulièrement vrai chez les élèves qui n'ont pas confiance en leurs capacités ou qui croient qu'ils n'ont de valeur que s'ils font mieux que les autres (Zeidner, 2007).

Que nous apprennent les résultats ?

- Il est courant que le travail scolaire suscite de l'anxiété chez les élèves de 15 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève sur deux s'inquiète souvent à propos de la difficulté des examens et se sent très angoissé, même s'il s'est bien préparé.
- L'anxiété est plus fréquente chez les filles que chez les garçons. Quelque 64 % des filles, contre 47 % des garçons, se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Même si je suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) ». Dans tous les pays et économies sauf au Japon, les filles sont aussi plus susceptibles que les garçons de déclarer qu'elles sont très tendues quand elles étudient et qu'elles deviennent nerveuses quand elles ne savent pas comment résoudre un exercice à l'école.
- L'anxiété liée au travail scolaire est en relation négative avec les résultats scolaires et la satisfaction à l'égard de la vie.
- Les élèves qui déclarent que leur professeur de sciences adapte son cours aux besoins de la classe et leur apporte une aide individualisée sont moins susceptibles d'être angoissés par leur travail scolaire.
- Les filles que leurs parents encouragent à avoir confiance en elles sont moins susceptibles de se dire tendues quand elles étudient.

L'anxiété liée au travail scolaire et aux contrôles, qui s'ajoute à la pression d'obtenir de meilleures notes et à la peur d'en recevoir de mauvaises, est l'une des sources de stress les plus souvent citées par les enfants et les adolescents d'âge scolaire. Les élèves qui souffrent d'anxiété sont plus susceptibles d'avoir de mauvais résultats, d'être souvent absents de l'école, voire d'être affectés par le décrochage scolaire (Cortina, 2008 ; Ramirez et Beilock, 2011). Des niveaux excessifs d'anxiété peuvent aussi nuire au développement social et affectif des élèves et à leur estime de soi, les inciter à consommer des substances psychoactives pour réduire leur stress et les mener à l'épuisement (Salend, 2012 ; Zeidner, 1998).

PRÉVALENCE DE L'ANXIÉTÉ LIÉE AU TRAVAIL SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DE 15 ANS

L'anxiété comporte plusieurs dimensions, et l'enquête PISA 2015 a choisi de se concentrer sur les réactions cognitives et affectives des élèves face au travail scolaire. Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » ou « 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 ». Les questions PISA couvrent donc l'anxiété liée à la fois au travail scolaire et aux contrôles. Les réponses des élèves à ces questions ont été utilisées pour construire l'indice d'anxiété liée au travail scolaire, normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Des valeurs positives (négatives) de l'indice indiquent que les élèves font état d'un degré d'anxiété plus élevé (moins élevé) que ne le font en moyenne les élèves de l'OCDE.

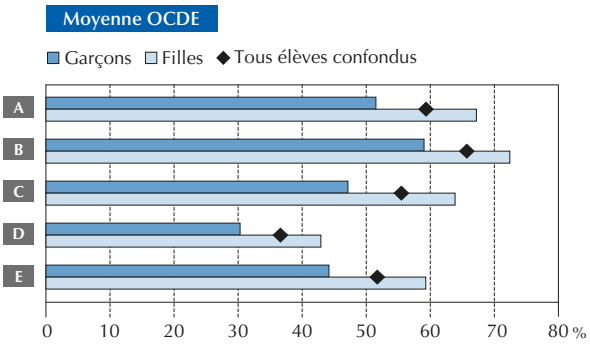
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % environ des élèves déclarent avoir souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle, et 66 %, avoir peur d'avoir de mauvaises notes. Quelque 55 % des élèves affirment être très angoissés même quand ils se sont bien préparés pour un contrôle ; 37 %, être très tendus lorsqu'ils étudient ; et 52 %, devenir nerveux quand ils ne savent pas comment résoudre un exercice à l'école (voir le tableau III.4.1). Il existe une faible relation négative entre les résultats des systèmes d'éducation aux épreuves PISA et l'anxiété déclarée par les élèves. Parmi les trois pays où les élèves ont fait état de la plus grande anxiété liée au travail scolaire, le Brésil et le Costa Rica obtiennent des résultats nettement inférieurs à la moyenne, tandis que Singapour est le premier au classement de l'enquête PISA 2015 (voir le tableau III.4.5 et le graphique I.2.13).

Dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015, les filles font état d'une plus grande anxiété que les garçons (voir le tableau III.4.5). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont environ 13 points de pourcentage moins susceptibles que les filles de déclarer qu'ils deviennent très tendus quand ils étudient (voir le graphique III.4.1).

Graphique III.4.1 ▪ **Prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire, selon le sexe**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes

A J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle
B J'ai peur d'avoir de mauvaises notes à l'école
C Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e)
D Je suis très tendu(e) quand j'étudie
E Je deviens nerveux/nerveuse quand je ne sais pas comment résoudre un exercice à l'école



		Indice d'anxiété liée au travail scolaire	%				
			A	B	C	D	E
OCDE	Australie	0.2	62	65	68	47	60
	Autriche	-0.1	64	63	51	19	43
	Belgique	-0.2	56	65	42	28	54
	Canada	0.2	59	64	64	46	63
	Chili	0.1	59	81	56	40	54
	République tchèque	-0.2	55	58	40	32	49
	Danemark	0.1	55	65	64	46	54
	Estonie	-0.2	51	55	53	28	41
	Finlande	-0.4	38	44	49	18	37
	France	-0.1	62	65	47	29	55
	Allemagne	-0.3	52	53	42	22	35
	Grèce	-0.1	46	48	59	38	65
	Hongrie	-0.1	62	66	54	27	46
	Islande	-0.1	48	59	51	37	44
	Irlande	0.1	62	69	63	46	55
	Israël	-0.3	58	50	44	33	43
	Italie	0.5	66	85	70	56	77
	Japon	0.3	78	82	62	33	50
	Corée	0.1	69	75	55	42	52
	Lettonie	-0.1	53	68	43	27	47
	Luxembourg	-0.2	58	64	48	28	44
	Mexique	0.3	72	79	60	50	65
	Pays-Bas	-0.5	34	45	39	14	26
	Nouvelle-Zélande	0.3	65	67	72	51	61
	Norvège	0.1	51	66	61	46	49
	Pologne	-0.1	62	70	45	26	41
	Portugal	0.5	84	88	69	46	65
	République slovaque	-0.2	61	62	47	29	45
	Slovénie	0.1	61	72	62	36	51
	Espagne	0.4	75	88	67	48	56
	Suède	0.0	56	56	61	41	59
	Suisse	-0.4	48	56	34	21	35
	Turquie	0.3	70	74	59	56	69
	Royaume-Uni	0.3	62	67	72	52	55
	États-Unis	0.2	63	61	68	43	65
Partenaires	Brésil	0.6	79	93	81	56	74
	P-S-J-G (Chine)	0.2	66	79	62	55	60
	Bulgarie	-0.1	52	61	55	46	62
	Colombie	0.5	74	87	79	58	72
	Costa Rica	0.6	78	92	81	55	61
	Croatie	0.0	72	74	47	36	43
	République dominicaine	0.4	65	82	80	53	64
	Hong-Kong (Chine)	0.3	71	82	67	53	58
	Lituanie	-0.1	61	65	56	43	48
	Macao (Chine)	0.4	74	78	66	58	58
	Monténégro	0.1	65	68	65	47	58
	Pérou	0.1	60	79	72	43	49
	Qatar	0.2	71	69	65	49	55
	Russie	-0.1	52	71	51	39	60
	Singapour	0.6	74	86	76	60	71
	Taipei chinois	0.4	74	82	67	62	68
	Thaïlande	0.1	66	77	63	47	57
	Tunisie	0.1	58	73	60	57	52
	Émirats arabes unis	0.2	68	72	62	44	63
	Uruguay	0.5	72	90	73	53	67

Remarque : Toutes les différences entre les sexes sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.4.1, III.4.2 et III.4.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470845

Quelque 64 % des filles, contre 47 % des garçons, disent ressentir beaucoup d'anxiété à la perspective d'un contrôle, même après une bonne préparation. Cette différence entre les sexes est particulièrement marquée dans certains pays nordiques, à savoir au Danemark, en Islande, en Norvège et en Suède (voir le tableau III.4.2). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les filles ont moins confiance en elles que les garçons et qu'en conséquence, elles sont plus angoissées et moins à l'aise avant et pendant les évaluations (Zeidner, 1998). Pour les filles, la perspective d'une évaluation, en particulier dans des matières comme les mathématiques et les sciences, pourrait brandir ce que des psychologues ont appelé la « menace du stéréotype » (Stoet et Geary, 2012) – la possibilité que de mauvaises notes confirment des hypothèses négatives à propos

du groupe auquel elles appartiennent (par exemple, le cliché selon lequel les filles ne peuvent exceller en mathématiques et en sciences) (Stoet et Geary, 2012). Il est possible aussi que les garçons choisissent de ne pas faire état de leur anxiété en répondant au questionnaire PISA à cause des normes sociales qui veulent qu'ils soient forts et aient confiance en eux.

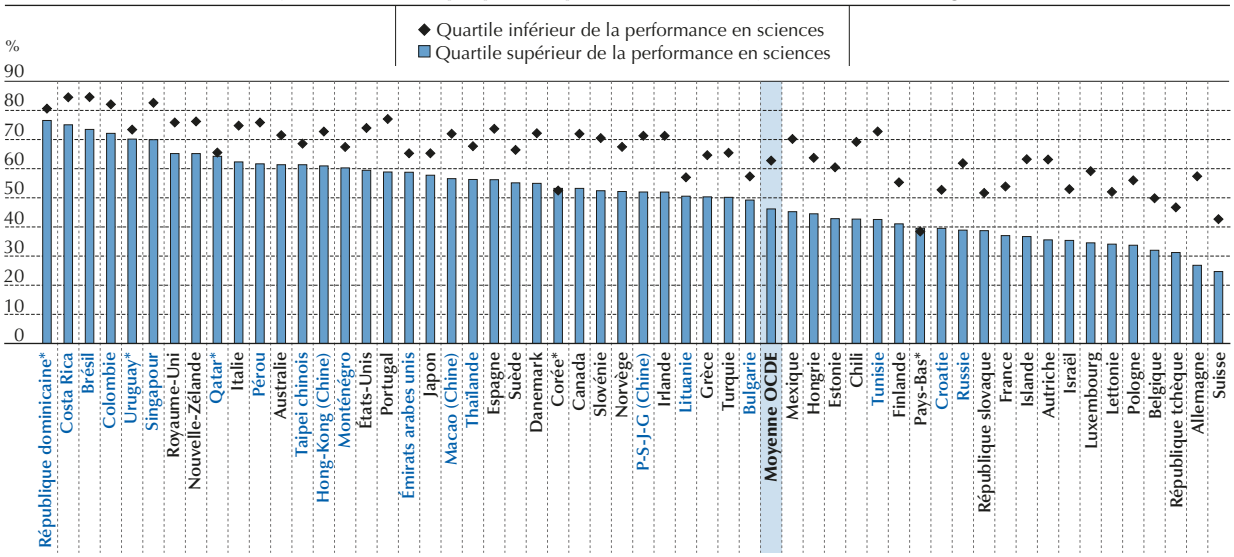
Le statut socio-économique est associé à l'anxiété liée au travail scolaire dans la majorité des pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015. La variation de l'anxiété en fonction du statut socio-économique est particulièrement forte au Danemark, au Luxembourg et en Suède (voir le tableau III.4.2). En Suède, par exemple, 65 % des élèves défavorisés disent s'inquiéter souvent à propos de la difficulté d'un contrôle, contre 48 % seulement des élèves favorisés. Au Luxembourg et en Tunisie, les élèves défavorisés sont au moins 18 points de pourcentage plus susceptibles que les élèves favorisés d'être angoissés à l'idée de passer un contrôle même s'ils se sont bien préparés. Par contraste, en Colombie, en Corée, en Espagne, au Pérou et en République dominicaine, les élèves favorisés sont au moins 5 points de pourcentage plus susceptibles que les élèves défavorisés de redouter de mauvaises notes. En Corée, les élèves favorisés sont en particulier plus susceptibles que les élèves défavorisés de se dire également très tendus quand ils étudient et angoissés même lorsqu'ils se sont bien préparés pour un contrôle. Les sources d'anxiété scolaire varient entre les cultures (Zeidner et al., 2005) ; de plus, dans certaines cultures, les attentes des parents augmentent avec le statut social (Ang et Huan, 2006 ; Chen, 2012 ; Xiao, 2013).

CONSÉQUENCES DE L'ANXIÉTÉ LIÉE AU TRAVAIL SCOLAIRE

L'anxiété peut être très handicapante (Herzer, Wendt et Hamm, 2014). Les individus très angoissés sont plus susceptibles que les individus peu angoissés d'adopter des modes de réflexion et des comportements inadéquats pour la tâche à accomplir, ce qui diminue leur performance (Sarason, Sarason et Pierce, 1990 ; Spielberger, 2013). Les élèves très angoissés ont souvent le sentiment qu'ils n'ont pas de prise sur les résultats des évaluations (Schunk, 1991).

Graphique III.4.2 ▪ **Anxiété liée au travail scolaire parmi les élèves des quartiles supérieur et inférieur de la performance en sciences**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) »



Remarque : Les différences statistiquement non significatives de pourcentage d'élèves se sentant très angoissés sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves très performants en sciences indiquant se sentir très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.4.3a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470851

L'enquête PISA 2015 montre que l'anxiété est en relation négative avec 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 (ceux qui se situent dans le quartile inférieur de la performance en sciences dans leur pays) et 46 % des élèves très performants (ceux qui se situent dans le quartile supérieur) disent être très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle (voir le graphique III.4.2). La différence d'anxiété liée au travail scolaire entre les élèves peu performants et leurs pairs

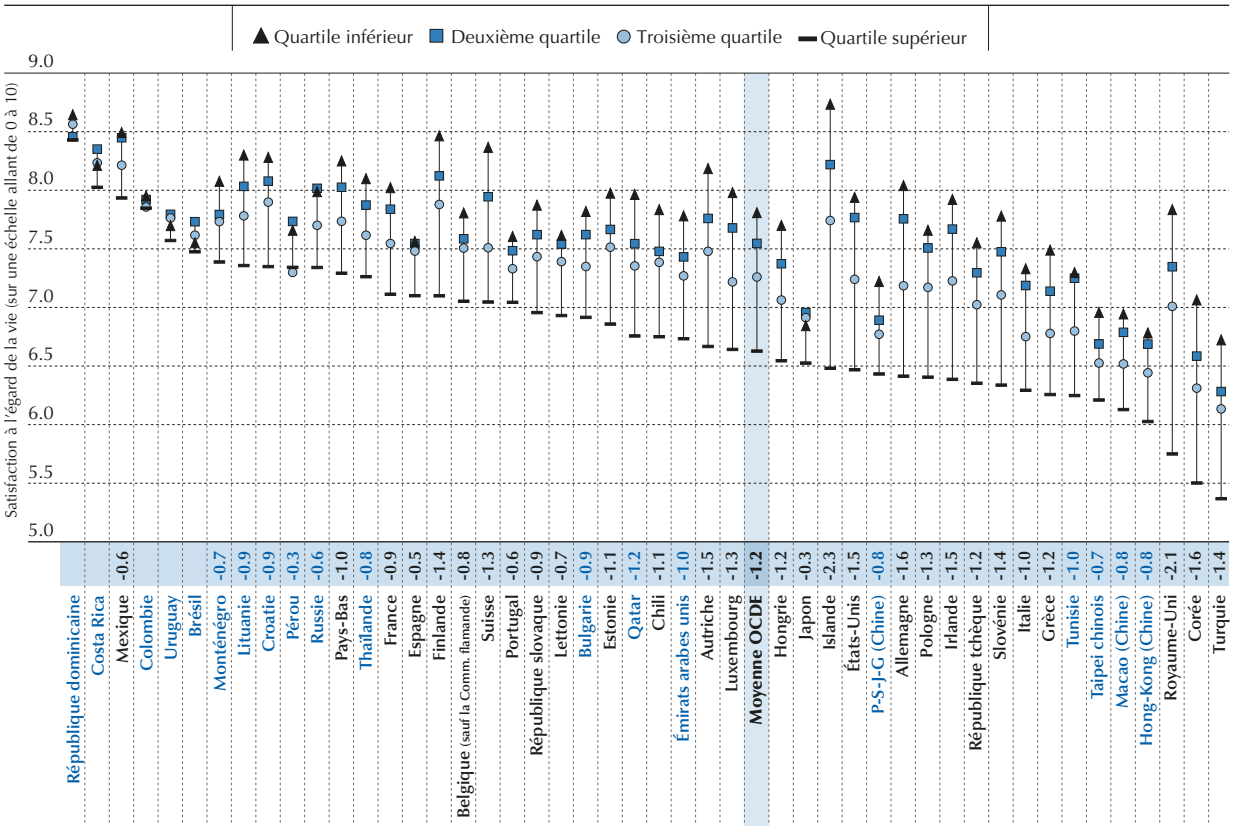
très performants est particulièrement importante (plus de 25 points de pourcentage) en Allemagne, en Autriche, au Chili, en Islande et en Tunisie (voir le tableau III.4.3a). Par contraste, les élèves très performants sont plus inquiets que les élèves peu performants à l'idée d'avoir de mauvaises notes au Brésil, en Colombie, en Corée, au Costa Rica, en Espagne, au Pérou, en République dominicaine, en Thaïlande et en Tunisie. Dans l'ensemble, il existe une faible relation négative entre l'indice d'anxiété liée au travail scolaire et la performance des systèmes d'éducation en sciences.

La peur de commettre des erreurs lors d'un contrôle diminue souvent la performance des élèves très performants qui finissent par « se laisser submerger par la pression » (OCDE, 2015). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 55 % des filles, mais 38 % des garçons, qui se situent parmi les 25 % des élèves les plus performants en sciences dans leur pays se disent très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle (voir le tableau III.4.4). Des différences d'anxiété entre les sexes s'observent toutefois aussi parmi les élèves peu performants. Chez les élèves peu performants, quelque 71 % des filles, mais 54 % des garçons, se disent très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire font état d'une satisfaction à l'égard de la vie inférieure de 1.2 point (soit l'équivalent de plus de la moitié d'un écart-type sur l'échelle à 10 points de satisfaction à l'égard de la vie) à celle des élèves qui se situent dans le quartile inférieur de cet indice (voir le graphique III.4.3 et le tableau III.4.9). La relation entre la satisfaction à l'égard de la vie et l'anxiété liée au travail scolaire est particulièrement forte en Islande et au Royaume-Uni (plus de 2 points de différence sur l'échelle entre les élèves situés dans le quartile supérieur de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire et ceux situés dans le quartile inférieur de cet indice). Le Brésil, la Colombie, le Costa Rica, la République dominicaine et l'Uruguay sont les seuls pays où cette relation n'est pas statistiquement significative.

Graphique III.4.3 ▪ **Anxiété liée au travail scolaire et satisfaction à l'égard de la vie**

Niveau moyen de satisfaction à l'égard de la vie, par quartile de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire



Remarque : Les différences statistiquement significatives entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de la distribution de l'anxiété liée au travail scolaire sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du niveau moyen de satisfaction à l'égard de la vie parmi les élèves se situant dans le quartile supérieur de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.4.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470868

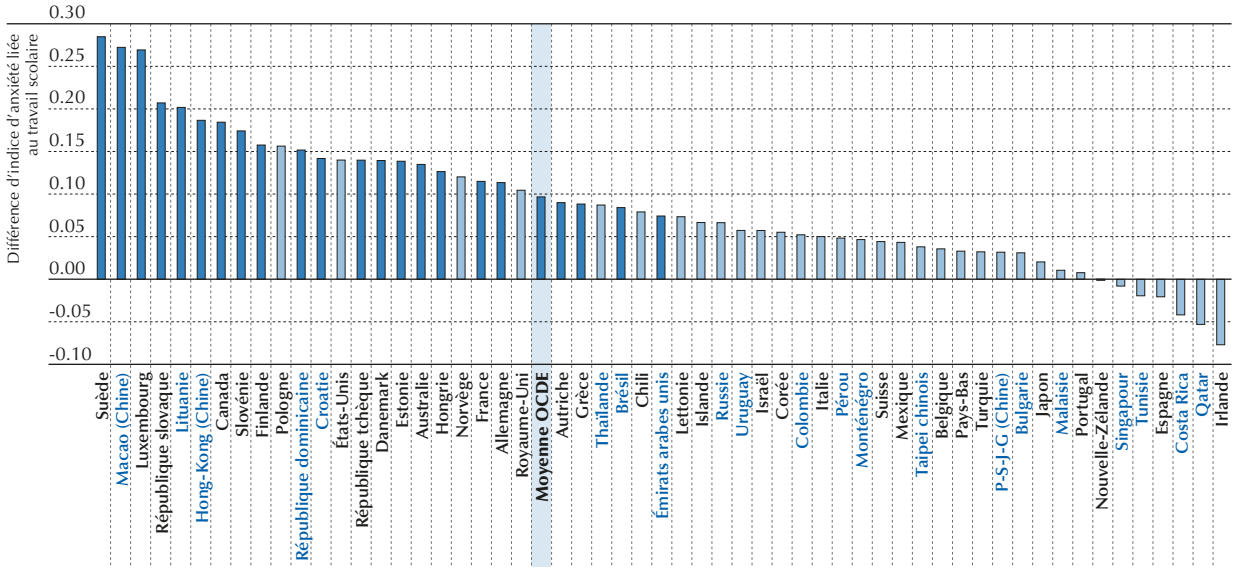
ANXIÉTÉ LIÉE AU TRAVAIL SCOLAIRE : SOURCES ET REMÈDES

Les élèves qui fréquentent un établissement où les normes de performance sont élevées peuvent être exposés à un risque plus grand d'anxiété liée au travail scolaire, en particulier s'ils ont le sentiment de ne pas pouvoir égaler les résultats des autres élèves, et si les enseignants et la direction de leur établissement attachent une grande importance aux classements et à la concurrence en classe. Les parents des élèves qui fréquentent un établissement d'élite versent souvent des frais de scolarité élevés et attendent de leurs enfants qu'ils soient admis dans une université prestigieuse. Comme les établissements d'élite deviennent de plus en plus sélectifs dans l'enseignement tertiaire, certains établissements d'enseignement secondaire réagissent à cette sélectivité concurrentielle en proposant des cours plus difficiles, qui ne sont pas toujours adaptés au niveau de développement de leurs élèves. Les élèves qui fréquentent un établissement de ce type peuvent avoir le sentiment d'être enfermés dans une spirale d'exigences sur laquelle ils n'ont pas de prise (Leonard et al., 2015). Le graphique III.4.4 montre qu'après contrôle de la performance individuelle des élèves, l'anxiété liée au travail scolaire est plus forte dans les établissements très performants en sciences (ceux dont la performance moyenne de l'effectif d'élèves se situe dans le décile supérieur dans leur pays). En d'autres termes, à niveau égal de performance, les élèves font état d'une plus grande anxiété s'ils fréquentent un établissement où la concurrence est plus forte. Ce constat suggère que les comparaisons avec les autres élèves peuvent être source d'anxiété et que les environnements d'apprentissage où la concurrence est forte peuvent être à double tranchant : certains élèves tirent parti de cette émulation, tandis que d'autres ne peuvent gérer le stress qu'elle occasionne.

Les longues heures d'étude pourraient aussi compter parmi les facteurs susceptibles de générer de l'anxiété liée au travail scolaire. Les élèves qui fréquentent un établissement sélectif où la pression est forte pourraient se sentir obligés de consacrer plus de temps à l'étude pour répondre à des attentes externes et à leurs attentes personnelles en matière de résultats scolaires. Le tableau III.4.10 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui fréquentent un établissement où l'élève moyen consacre plus de 50 heures par semaine au travail scolaire sont plus susceptibles de se dire angoissés que les élèves où le temps d'étude moyen se situe entre 35 et 40 heures par semaine. Cette relation entre le temps d'étude à l'école et l'anxiété est plus nette dans certains pays que dans d'autres. En Belgique et en Israël, les élèves qui fréquentent un établissement où le temps d'étude est long sont ainsi au moins 11 points de pourcentage plus susceptibles que les élèves qui fréquentent un établissement où le temps d'étude est moins long de se dire très angoissés même quand ils se sont bien préparés pour un contrôle.

Graphique III.4.4 ▪ **Anxiété liée au travail scolaire dans les établissements les plus performants**

Différence de prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire entre les établissements se situant dans le décile supérieur de la performance en sciences et tous les autres établissements, après contrôle de la performance des élèves

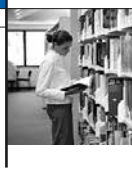


Remarque : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence d'anxiété liée au travail scolaire entre les établissements se situant dans le décile supérieur de la performance en sciences et tous les autres établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.4.8a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470878



Les parents et les professionnels de l'éducation estiment souvent que l'anxiété est la conséquence naturelle de l'excès de contrôles. Dans environ cinq systèmes d'éducation sur six, les élèves passent des tests standardisés obligatoires une fois par an au moins ; dans environ trois pays et économies sur quatre, les élèves passent des tests standardisés non obligatoires au moins une fois par an (OCDE, 2016). Toutefois, la fréquence des tests rapportée par les chefs d'établissement semble sans rapport avec le degré d'anxiété des élèves. De fait, il apparaît qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui passent au moins une fois par mois des tests standardisés ou conçus par leurs enseignants font état du même degré d'anxiété que les élèves qui en passent moins souvent (voir le tableau III.4.15).

Ce constat pourrait suggérer que ce n'est pas la fréquence des tests, mais plutôt la mesure dans laquelle les élèves perçoivent l'évaluation comme une menace, qui détermine leur degré d'anxiété. Leur perception dépend des caractéristiques des tests et de facteurs relatifs à leur personnalité. Selon Zeidner (1998), la nature et la difficulté des tâches, le mode d'administration et le contexte des épreuves, l'atmosphère, les contraintes horaires et les caractéristiques de l'examinateur déterminent dans quelle mesure les tests sont plus ou moins susceptibles de générer de l'anxiété. Ces caractéristiques de l'environnement d'évaluation entrent en interaction avec des caractéristiques personnelles, comme les capacités d'étude, les capacités de passer des tests, la volonté de réussir, l'efficacité perçue et les facultés intellectuelles. Il convient toutefois de signaler une réserve importante pour l'interprétation de ce constat : l'enquête PISA ne fait pas de distinction entre les épreuves selon l'importance de leurs enjeux.

Les enseignants peuvent réduire l'anxiété et le stress de leurs élèves en leur apprenant régulièrement des méthodes de travail efficaces. Ils peuvent aussi aider leurs élèves à se sentir préparés pour un contrôle en passant en revue le contenu des épreuves déterminantes et en leur proposant des épreuves « blanches » pour leur éviter de se retrouver dans l'inconnu lors des vraies épreuves.

La façon dont les enseignants rendent compte des résultats des devoirs et des tests est également importante. Les enseignants désireux d'améliorer la performance de leurs élèves aux tests risquent de mettre l'accent sur la nécessité d'obtenir de bons résultats pour être admis dans une meilleure université ou décrocher un meilleur emploi (Putwain, 2008). Ce faisant, ils peuvent toutefois attiser les peurs des élèves, qui finiront par se sentir menacés – et encore plus angoissés (Putwain et Symes, 2014 ; Putwain et Best, 2012).

La qualité des relations entre élèves et enseignants, ainsi que le climat en classe, peuvent améliorer grandement la résilience des élèves, leur motivation et leur confiance en soi vis-à-vis du travail scolaire (den Brok, Brekelmans et Wubbels, 2004 ; von der Embse et al., 2016). Pour les enseignants, cela implique d'expliquer des attentes claires, concrètes et réalistes à propos de la performance pour amener les élèves à avoir confiance en eux-mêmes et en leur efficacité. Lorsque les enseignants les aident à se fixer des objectifs réalistes d'apprentissage, les élèves sont plus susceptibles de définir et de vivre la réussite dans leurs propres termes, quelles que soient leurs notes ou celles des autres élèves (Ormrod, 2014).

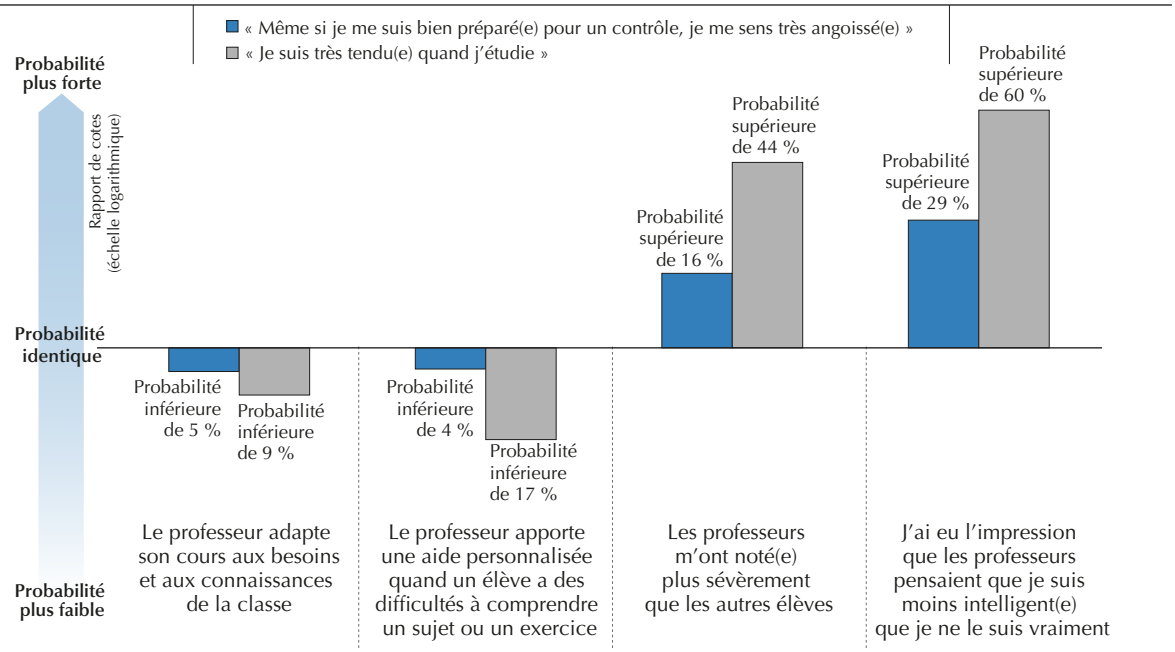
Le graphique III.4.5 montre que les pratiques des enseignants, leurs comportements et leur façon de communiquer en classe sont associés aux sentiments des élèves à propos des évaluations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE (et dans 12 pays et économies dont les données sont disponibles [voir le tableau III.4.11]), après contrôle de la performance des élèves et de leur statut socio-économique, ceux qui déclarent que leur professeur de sciences adapte son cours aux besoins et aux connaissances de la classe sont moins susceptibles de se dire très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle ou très tendus quand ils étudient. Dans l'ensemble, les élèves sont aussi moins susceptibles de faire état d'anxiété si leur professeur de sciences leur apporte une aide personnalisée lorsqu'ils sont en difficulté.

Par contraste, de mauvaises relations entre élèves et enseignants peuvent amener les élèves à perdre confiance et à ressentir de l'anxiété. Le graphique III.4.5 montre aussi qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE (et dans la majorité des pays et économies dont les données sont disponibles [voir le tableau III.4.11]), les élèves sont 60 % plus susceptibles de se dire très tendus quand ils étudient et environ 29 % plus susceptibles de se dire angoissés avant un contrôle s'ils ont l'impression que leur professeur pense qu'ils sont moins intelligents qu'ils ne le sont vraiment. Selon des recherches en neurosciences, même les brèves émotions négatives à l'école (par exemple, la peur suscitée par le fait qu'un enseignant semble en colère) peuvent exacerber l'anxiété des élèves liée aux contrôles et à l'étude (Raufelder et al., 2016).

Des relations positives avec les parents constituent une autre forme de soutien social qui permet aux adolescents de faire face aux événements stressants (Baumrind, 1991 ; Cohen et Wills, 1985). Les parents peuvent aider leurs enfants à gérer leur anxiété en les encourageant à avoir confiance en leur capacité de mener diverses tâches académiques à bien. Les parents qui mettent trop de pression sur leurs enfants, en accordant trop d'importance à leurs notes ou à leurs résultats aux contrôles, ou en leur fixant des objectifs ambitieux qu'ils ne sont réalistement pas en mesure d'atteindre, peuvent les amener à s'inquiéter davantage et saper leur confiance en eux (Gherasim et Butnaru, 2012 ; Putwain, Woods et Symes, 2010).

Graphique III.4.5 ■ **Pratiques des enseignants et anxiété des élèves vis-à-vis du travail scolaire**

Probabilité pour les élèves de se sentir très angoissés même s'ils sont bien préparés pour un contrôle ou de se sentir très tendus quand ils étudient pour un contrôle, selon les pratiques des enseignants



Remarques : On a procédé à une transformation logarithmique du rapport de cotes afin de permettre la comparabilité des valeurs inférieures à 1 et supérieures à 1 dans le graphique. L'interprétation du rapport de cotes (en termes de changement, exprimé en pourcentage, de la probabilité du résultat) est indiquée au-dessus ou en dessous de chaque barre.

Ces valeurs tiennent compte des différences entre les élèves d'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), et de performance en sciences.

Toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.4.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470882

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 90 % des élèves déclarent que leurs parents les encouragent à avoir confiance en eux (voir le tableau III.9.18). Le tableau III.4.13 montre qu'après contrôle des différences de performance et de statut socio-économique, les filles qui ont le sentiment de recevoir ce type de soutien émotionnel de leurs parents sont 21 % moins susceptibles de se dire très tendues quand elles étudient, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cette relation est plus marquée chez les filles que chez les garçons, ce qui peut laisser penser que les parents éprouvent plus de difficultés à communiquer avec leurs fils et à lutter contre ce qui les met mal à l'aise. Ce constat corrobore les conclusions de recherches antérieures, qui montrent que les garçons ont tendance à considérer toute intervention de leurs parents comme une forme de pression, alors que les filles parviennent mieux à différencier le soutien de la pression de leurs parents (Leff et Hoyle, 1995 ; Raufelder et al., 2016).

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Les enseignants, les chefs d'établissement et les psychologues scolaires devraient prendre conscience de l'impact que l'anxiété liée au travail scolaire peut avoir sur le bien-être des élèves, et agir de concert pour créer un environnement d'apprentissage plus positif et plus favorable.
- L'école peut informer les parents au sujet des effets délétères de l'anxiété chronique sur leurs enfants et les amener à engager un dialogue avec leurs enfants sur les attentes en matière de résultats scolaires et sur la définition de la réussite.

Références

Ang, R.P. et **V.S. Huan** (2006), « Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 66/3, pp. 522-539, http://dx.doi.org/10.1177/0013164405282461.

Baumrind, D. (1991), « The influence of parenting style on adolescent competence and substance use », *The Journal of Early Adolescence*, vol.11/1, pp. 56-95, http://dx.doi.org/10.1177/0272431691111004.

Chen, H. (2012), « Impact of parent's socioeconomic status on perceived parental pressure and test anxiety among Chinese high school students », *International Journal of Psychological Studies,* vol. 4/2, pp. 235-245, http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v4n2p235.

Cohen, S. et **T.A. Wills** (1985), « Stress, social support, and the buffering hypothesis », *Psychological Bulletin*, vol. 98/2, pp. 310-357.

Cortina, K.S. (2008), « Leistungsängstlichkeit [Performance anxiety] », in W. Schneider et M. Hasselhorn (éd.), *Handbuch Der Pädagogischen Psychologie*, Hogrefe, Göttingen, Allemagne, pp. 50-61.

den Brok, P., M. Brekelmans et **T. Wubbels** (2004), « Interpersonal teacher behaviour and student outcomes », *School Effectiveness and School Improvement,* vol. 15/3-4, pp. 407-442, http://dx.doi.org/10.1080/09243450512331383262.

Gherasim, L.R. et **S. Butnaru** (2012), « The effort attribution, test anxiety and achievement in sciences: The moderating effect of parental behaviour », *International Journal of Learning*, vol. 18/10, pp. 283-291.

Herzer, F., J. Wendt et **A.O. Hamm** (2014), « Discriminating clinical from nonclinical manifestations of test anxiety: A validation study », *Behavior Therapy*, vol. 45/2, pp. 222-231, http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2013.11.001.

Leff, S.S. et **R.H. Hoyle** (1995), « Young athletes' perceptions of parental support and pressure », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 24/2, pp. 187-203, http://dx.doi.org/10.1007/BF01537149.

Leonard, N.R. et al. (2015), « A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools », *Frontiers in Psychology,* vol. 6/1028, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028.

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

OCDE (2015), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr.

Ormrod, J.E. (2014), *Educational Psychology: Developing Learners*, 8th edition, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Putwain, D. (2008), « Examination stress and test anxiety », *The Psychologist*, vol. 21/12, pp. 1026-1029.

Putwain, D. et **N. Best** (2012), « Do highly test anxious students respond differentially to fear appeals made prior to a test? », *Research in Education*, vol. 88/1, pp. 1-10.

Putwain, D.W., K.A. Woods et **W. Symes** (2010), « Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education », *British Journal of Educational Psychology,* vol. 80/1, pp. 137-160, http://dx.doi.org/10.1348/000709909X466082.

Ramirez, G. et **S.L. Beilock** (2011), « Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom », *Science*, vol. 331/6014, pp. 211-213, http://dx.doi.org/10.1126/science.1199427.

Raufelder, D. et al. (2016), « Adolescents' socio-motivational relationships with teachers, amygdala response to teacher's negative facial expressions, and test anxiety », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 26/4, pp. 706-722, http://dx.doi.org/10.1111/jora.12220.

Salend, S.J. (2012), « Teaching students not to sweat the test », *Phi Delta Kappan*, vol. 93/6, pp. 20-25, http://dx.doi.org/10.1177/ 003172171209300605.

Sarason, B., I. Sarason et **G. Pierce** (1990), « Traditional views of social support and their impact on assessment », article en ligne, https://www.researchgate.net/publication/232474109_Traditional_views_of_social_support_and_their_impact_on_assessment (consulté le 3 avril 2017).

Schunk, D.H. (1991), « Self-efficacy and academic motivation », *Educational Psychologist,* vol. 26/3-4, pp. 207-231, http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133.

Spielberger, C.D. (éd.) (2013), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*, Academic Press, Londre, UK.

Stoet, G. et **D.C. Geary** (2012), « Can stereotype threat explain the gender gap in mathematics performance and achievement? », *Review of General Psychology*, vol. 16/1, pp. 93-102, http://dx.doi.org/10.1037/a0026617.

Vogl, E. et **R. Pekrun** (2016), « Emotions that matter to achievement », in Brown, G.T.L. et L. Harris (éd.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, Taylor and Francis Group, Routledge, New York, NY, pp. 111-128.

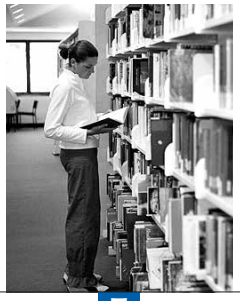
von der Embse, N.P. et al. (2016), « Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies », *Learning and Individual Differences*, vol. 50, pp. 308-317, http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.001.

Xiao, J. (2003), *Academic Stress, Test Anxiety, and Performance in a Chinese High School Sample: The Moderating Effects of Coping Strategies and Perceived Social Support*, thèse de doctorat, Georgia State University, Atlanta, GA, http://scholarworks.gsu.edu/cps_diss/88 (consulté le 3 avril 2017).

Zeidner, M. (2007), « Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions », in P.A. Schutz et R. Pekrun (éd.), *Emotion in Education*, Educational Psychology Series, Elsevier Academic Press, San Diego, CA, pp. 165-184.

Zeidner, M. (1998), *Test Anxiety – The State of the Art*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, NY.

Zeidner, M. et al. (2005), « Evaluation anxiety: Current theory and research », in A.J. Elliot et C.S. Dweck (éd.), *Handbook of Competence and Motivation,* Guilford Publications, New York, NY, pp. 141-166.



5

La motivation des élèves à l'idée de réussir

La motivation est souvent ce qui fait la différence entre la réussite et l'échec, à l'école comme dans la vie. Ce chapitre analyse la variation de la motivation des élèves à l'idée de réussir entre les pays, et son lien avec le sexe des élèves, leur statut socio-économique et leur statut au regard de l'immigration. Il examine aussi en quoi la motivation des élèves à l'idée de réussir peut influer sur leur performance et avoir un impact sur leur satisfaction à l'égard de la vie.

La motivation à l'idée de réussir est l'un des ingrédients les plus importants de la réussite, tant à l'école que dans la vie (OCDE, 2013). Dans de nombreux cas, les individus moins doués, mais plus motivés à l'idée d'atteindre leurs objectifs, sont plus susceptibles de réussir que les individus plus doués, mais incapables de se fixer des objectifs et de s'employer sans relâche à les atteindre (Duckworth et al., 2011 ; Eccles et Wigfield, 2002). La volonté d'atteindre des objectifs amène non seulement les individus à poursuivre un travail qui leur semble utile, mais aussi à rivaliser avec d'autres (Covington, 2000). Cette impulsion peut être de source interne ou externe. La motivation à l'idée de réussir est intrinsèque lorsqu'elle est suscitée par de l'intérêt ou du plaisir pour la tâche elle-même. C'est alors une force que les individus trouvent en eux-mêmes, et non le fruit d'une pression externe. La motivation à l'idée de réussir est au contraire extrinsèque lorsqu'elle s'impose par des facteurs externes. Les gratifications, telles que de bonnes notes ou les félicitations des parents ou des enseignants, sont des sources courantes de motivation extrinsèque pour les élèves.

Motiver les élèves est l'un des défis majeurs que les enseignants doivent relever au quotidien. Les adolescents doivent avoir de nouvelles capacités et de nouveaux intérêts pour qu'ils soient motivés à l'idée d'avoir de bons résultats scolaires. L'âge venant, les enfants sont davantage capables de se livrer à des raisonnements complexes et de s'autoréguler, et sont plus désireux de faire un travail utile (Damon, Menon et Cotton Bronk, 2003). En dépit du développement de ces facultés et attitudes, une forte diminution de la motivation à l'idée de travailler pour l'école s'observe souvent durant l'adolescence (Lepper, Corpus et Iyengar, 2005). À une période de leur vie où les élèves devraient estimer que faire des études est plus pertinent, ils ont tendance à considérer que cela est moins utile et moins important pour leur bien-être (Wigfield et Cambria, 2010). La capacité de se fixer des objectifs et de réguler ses efforts pour les atteindre est non seulement une caractéristique des individus, mais aussi le fruit des environnements dans lesquels les enfants évoluent chez eux et à l'école (Eccles et Wigfield, 2002). Comme les individus tendent à se forger à un jeune âge des convictions sur ce qu'ils sont capables d'accomplir dans la vie, le développement de la motivation positive à l'idée de réussir à l'école est une condition indispensable à la réussite dans la vie.

Que nous apprennent les résultats ?

- Les filles sont plus susceptibles que les garçons de déclarer vouloir avoir d'excellentes notes à l'école et pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu leur diplôme. Ils sont toutefois plus susceptibles qu'elles de se décrire comme ambitieux et de vouloir être les meilleurs dans tout ce qu'ils font.
- Dans tous les pays et économies PISA, sauf en Belgique et en Suisse, les élèves défavorisés sont moins motivés à l'idée de réussir que les élèves favorisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont plus motivés à l'idée de réussir que les élèves autochtones.
- La motivation à l'idée de réussir est en relation positive avec les résultats scolaires et la satisfaction à l'égard de la vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice de motivation à l'idée de réussir obtiennent, par comparaison avec les élèves se situant dans le quartile inférieur de cet indice, 37 points de plus en sciences et font état d'une satisfaction à l'égard de la vie supérieure de 0.7 point (sur une échelle à 10 points).
- Les élèves qui veulent être les meilleurs de leur classe ou avoir d'excellentes notes sont plus susceptibles de se dire très angoissés avant un contrôle même s'ils se sont bien préparés.

VARIATION DE LA MOTIVATION À L'IDÉE DE RÉUSSIR ENTRE LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET AU SEIN DE CEUX-CI

Pour la première fois lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord ») avec les affirmations suivantes : « Je veux avoir d'excellentes notes dans la plupart ou dans tous les cours » ; « Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme » ; « Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais » ; « Je me considère comme une personne ambitieuse » ; et « Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe ». Les réponses des élèves à ces cinq affirmations ont été utilisées pour construire l'indice de motivation à l'idée de réussir, normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE.

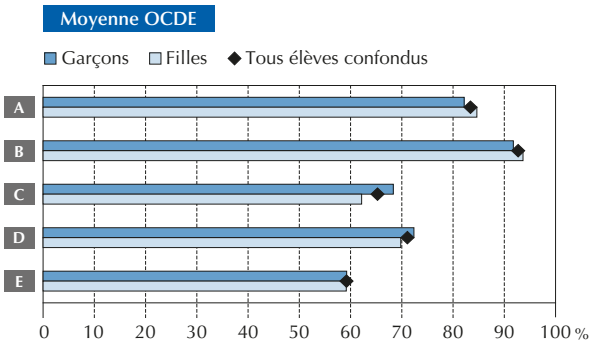
Ce nouvel indicateur de la motivation à l'idée de réussir fournit des informations utiles sur les objectifs que les élèves se fixent. Toutefois, les données ne permettent de faire la distinction entre les élèves qui ont ces objectifs de réussite selon

que leur motivation est intrinsèque (c'est-à-dire ceux qui intériorisent et s'approprient les valeurs et les activités associées à l'excellence dans le milieu scolaire et ailleurs) ou extrinsèque (ceux qui cherchent à atteindre les objectifs qui leur sont imposés par autrui). Les actes dont la motivation est extrinsèque peuvent mener sur la voie de l'acceptation passive ou sembler relever de la motivation intrinsèque si les individus s'identifient aux normes externes et les assimilent totalement (Ryan et Deci, 2000a). En d'autres termes, les élèves peuvent être motivés de manière extrinsèque par leurs parents ou leur milieu social à l'idée d'obtenir de bons résultats scolaires tout en restant authentiques dans leur façon d'agir (Ryan et Deci, 2000b). Tout mettre en œuvre pour obtenir de bonnes notes et attacher de l'importance à ce que l'on apprend ne sont pas nécessairement deux objectifs antagonistes (Covington, 2000 ; Hidi et Harackiewicz, 2000).

Graphique III.5.1 ■ **Motivation des élèves à l'idée de réussir, selon le sexe**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes

A Je veux avoir d'excellentes notes dans la plupart ou dans tous mes cours
B Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme
C Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais
D Je me considère comme une personne ambitieuse
E Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe*



		Indice de motivation à l'idée de réussir (indice moyen)	% A	% B	% C	% D	% E
OCDE	Australie	0.3	89	96	87	81	74
	Autriche	-0.3	78	92	46	67	47
	Belgique	-0.5	72	92	39	62	42
	Canada	0.3	89	95	82	82	73
	Chili	0.5	97	98	92	40	92
	République tchèque	0.3	92	96	84	69	72
	Danemark	-0.3	81	93	67	61	42
	Estonie	-0.1	77	83	50	80	69
	Finlande	0.0	92	95	66	75	51
	France	-0.6	61	80	36	56	41
	Allemagne	-0.3	85	94	48	71	45
	Grèce	-0.4	77	91	42	65	43
	Hongrie	-0.1	73	96	66	78	63
	Islande	-0.3	76	93	64	61	40
	Irlande	0.4	96	87	75	79	76
	Israël	0.4	93	97	87	85	72
	Italie	0.8	96	97	90	87	86
	Japon	-0.2	88	95	55	73	52
	Corée	-0.5	65	87	39	58	33
	Lettonie	0.3	87	96	80	67	82
	Luxembourg	-0.2	83	93	50	63	54
	Mexique	0.2	96	96	83	39	81
	Pays-Bas	-0.4	92	94	37	73	30
	Nouvelle-Zélande	0.2	89	95	86	77	70
	Norvège	0.1	83	95	65	77	64
	Pologne	-0.4	65	86	58	74	46
	Portugal	0.2	96	93	77	72	65
	République slovaque	-0.3	74	92	71	70	44
	Slovénie	-0.4	69	86	49	65	44
	Espagne	-0.2	77	94	61	53	57
	Suède	0.1	80	92	73	82	64
	Suisse	-0.4	77	91	39	67	40
	Turquie	0.6	93	94	85	73	89
	Royaume-Uni	0.5	95	98	90	83	76
	États-Unis	0.6	94	97	93	87	85
Partenaires	Brésil	0.1	95	97	80	40	64
	P-S-J-G (Chine)	0.1	72	97	89	73	81
	Bulgarie	-0.1	79	94	57	82	67
	Colombie	-0.2	68	94	59	73	61
	Costa Rica	0.3	91	93	85	26	90
	Croatie	0.2	88	94	82	64	75
	République dominicaine	0.0	83	91	66	71	64
	Hong-Kong (Chine)	-0.5	50	91	57	56	49
	Lituanie	0.0	89	93	65	75	59
	Macao (Chine)	-0.2	77	92	66	81	54
	Monténégro	0.3	96	97	90	39	88
	Pérou	0.8	93	95	90	87	89
	Qatar	-0.1	81	95	73	89	56
	Russie	0.4	88	96	89	75	82
	Singapour	0.0	79	97	68	73	68
	Taipei chinois	0.5	98	98	84	51	86
	Thaïlande	0.2	92	97	97	67	80
	Tunisie	0.7	97	96	89	91	93
	Émirats arabes unis	0.8	94	96	92	89	92
	Uruguay	0.0	88	95	75	47	50

Remarque : Les différences non statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées par un astérisque en regard de l'affirmation concernée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.5.1, III.5.2 et III.5.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470981

Le degré d'internalisation des normes de réussite fait une différence pour les résultats des élèves. Les élèves qui font des efforts parce qu'ils attachent consciemment de l'importance à un objectif ou à un règlement se distinguent par de meilleurs résultats scolaires et un plus grand bien-être, et apprécient ce que l'école a à leur offrir (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Les élèves dont la motivation vient à l'inverse essentiellement de sources extérieures et de conditions de contrôle ont souvent tendance à ne pas ressentir le plaisir, l'enthousiasme et l'intérêt qui sont cruciaux pour apprendre de manière autonome. Et ils finissent au contraire par ressentir de l'anxiété, de l'ennui ou de l'aversion. Ils ne s'intéressent plus à ce qu'on leur enseigne, mais cherchent uniquement à apprendre les contenus qui seront évalués. Comme il est difficile, sur la base des questions PISA relatives à la motivation à l'idée de réussir, de faire la distinction entre les objectifs résultant d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque, il convient d'interpréter les résultats présentés dans ce chapitre à la lumière de l'analyse sur l'intérêt des élèves pour la science et le plaisir que cette dernière leur procure – deux manifestations claires de la motivation intrinsèque – présentée dans le premier volume des *Résultats du PISA 2015* (OCDE, 2016a).

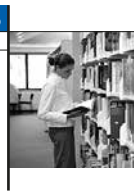
Le degré d'assentiment des élèves avec les cinq affirmations susmentionnées montre que la motivation à l'idée de réussir varie entre les garçons et les filles. Les filles sont plus susceptibles que les garçons de déclarer vouloir d'excellentes notes et vouloir pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités après avoir obtenu leur diplôme. Elles semblent ainsi désirer plus que les garçons que leurs efforts à l'école soient appréciés à leur juste valeur, mais sont moins susceptibles qu'eux d'avouer qu'elles sont ambitieuses ou cherchent à l'emporter sur les autres dans des contextes qui ne sont pas nécessairement scolaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 68 % des garçons et 62 % des filles disent vouloir être les meilleurs dans tout ce qu'ils font (voir le graphique III.5.1). Les garçons sont notamment au moins 14 points de pourcentage plus susceptibles que les filles de déclarer vouloir être les meilleurs dans tout ce qu'ils font en Autriche, en Italie, aux Pays-Bas et en Suisse. Dans l'ensemble, quelque 72 % des garçons et 70 % des filles s'estiment ambitieux. Dans certains pays hispanophones, à savoir au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Espagne, au Mexique et en Uruguay, les garçons sont au moins 13 points de pourcentage plus susceptibles que les filles de se décrire comme des personnes ambitieuses (voir le tableau III.5.2).

Selon plusieurs études, de nombreux garçons ne voudraient pas que les autres élèves aient l'impression qu'ils portent de l'intérêt au travail scolaire (OCDE, 2015a ; Skelton, Francis et Valkanova, 2012). Les garçons peuvent avoir une conception de la masculinité qui consiste notamment à faire peu de cas de l'autorité, du travail scolaire et de la réussite formelle. Pour ces garçons, ce n'est pas « cool » de réussir à l'école (Salisbury, Rees et Gorard, 1999), et être studieux est un attribut féminin (Skelton, Francis et Valkanova, 2012). Par contraste, des études montrent que les filles semblent « permettre » aux autres filles de travailler dur à l'école, pour autant qu'elles restent « cool » en dehors du cadre scolaire (Van Houtte, 2004). Les garçons peuvent comprendre l'importance de bons résultats scolaires, mais ils choisiront de cacher les efforts qu'ils déploient par crainte d'être exclus par les autres garçons. En fait, certains auteurs suggèrent que la motivation des garçons à l'idée de réussir à l'école s'estompe à partir de l'âge de 8 ans, essentiellement à cause de la rareté des modèles masculins en classe (Salisbury, Rees et Gorard, 1999). Des degrés peu élevés de motivation sous l'influence des pairs peuvent entraîner de mauvais résultats scolaires chez les garçons, en particulier ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2015a ; Fryer et Austen-Smith, 2005).

Certains auteurs considèrent que le manque relatif de compétitivité et d'ambition qui s'observe chez les filles explique les différences de salaire et d'évolution de carrière entre les sexes (Dreber, Essen et Ranehill, 2011 ; Gneezy, Niederle et Rustichini, 2003 ; Niederle et Vesterlund, 2007). La société peut associer les hautes fonctions de direction aux hommes (Heilman, Block et Martell, 1995 ; Ridgeway et Correll, 2004), mais dans de nombreux pays, les adolescentes sont au moins aussi (sinon plus) susceptibles que les adolescents d'avoir pour ambition d'exercer un métier ou des fonctions de direction qui requièrent un niveau élevé de qualifications académiques (Francis, 2002 ; Mello, 2008 ; Schoon, 2006 ; Schoon, Martin et Ross, 2007). Toutefois, des différences importantes continuent de s'observer entre les filles et les garçons quant à leur aspiration à exercer une profession scientifique (OCDE, 2016a).

Les différences de motivation intrinsèque ou extrinsèque à l'idée de réussir entre les garçons et les filles peuvent être liées à la variation de la performance entre eux. Le graphique III.5.2 montre que les écarts de score entre les sexes en sciences (en faveur des filles) sont plus importants dans certains pays, comme en Bulgarie et au Qatar, où les filles sont plus nombreuses que les garçons à vouloir pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu leur diplôme. Des relations similaires s'observent dans les analyses d'autres questions PISA sur la motivation à l'idée de réussir. Ce constat suggère que l'incapacité à se fixer des objectifs clairs concernant le travail scolaire pourrait expliquer, parmi d'autres facteurs, les mauvais résultats scolaires de nombreux garçons.

Le statut socio-économique est également associé au développement de l'ambition. Les jeunes issus de familles aisées se voient offrir plus de possibilités d'apprentissage chez eux et ailleurs, ont accès aux ressources dont ils ont besoin pour

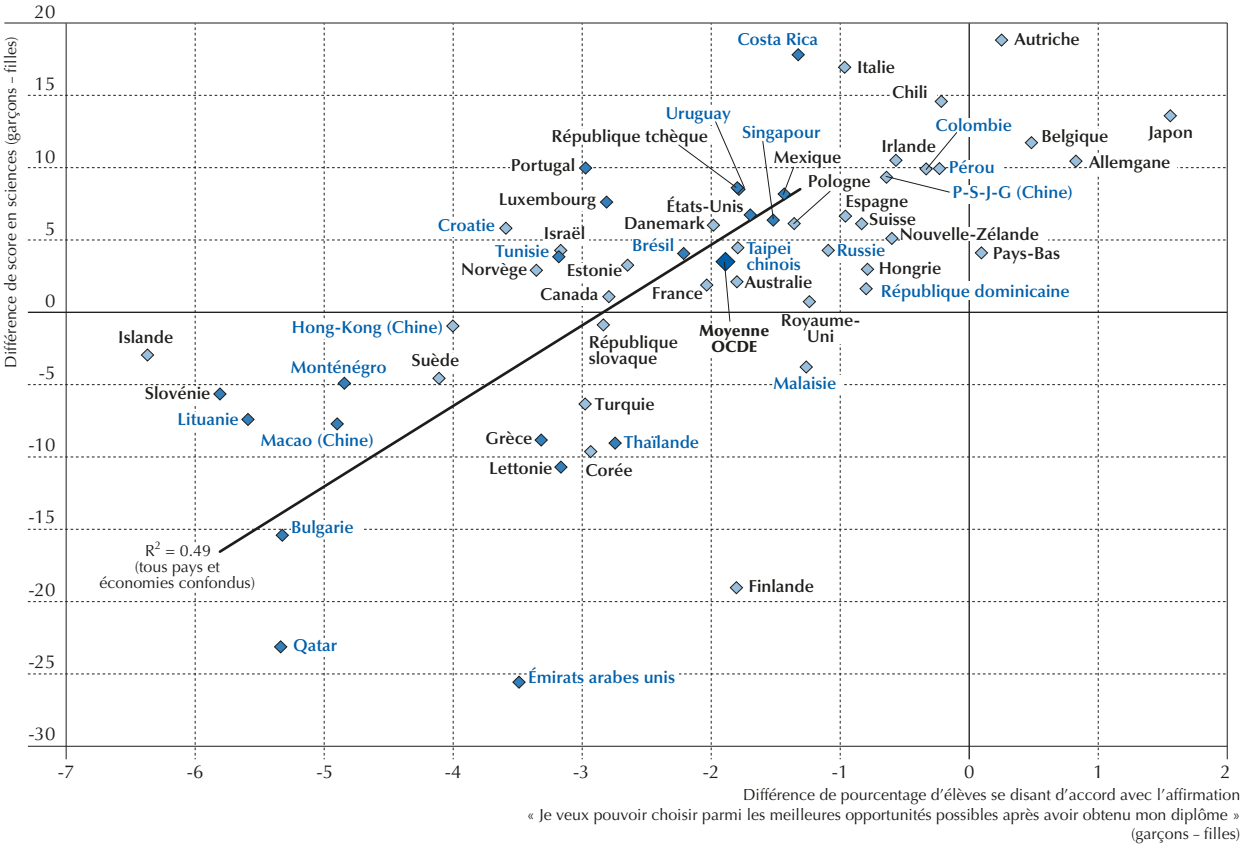


réaliser leurs projets, ont des modèles dont s'inspirer, sont informés sur les orientations professionnelles et bénéficient de réseaux informels (Schoon, Martin et Ross, 2007). Leurs parents tendent aussi à avoir de grandes ambitions à leur égard. Ces ressources encouragent les élèves favorisés à nourrir de grandes ambitions et à se motiver pour les réaliser. Les élèves qui ont de moins bons résultats scolaires peuvent intérioriser les attentes moins élevées de leurs professeurs à mesure qu'ils se forgent une opinion sur leurs propres capacités et qu'ils se fixent les objectifs qu'ils veulent atteindre.

Dans la quasi-totalité des pays et économies, les élèves défavorisés sont moins motivés à l'idée de réussir que les élèves favorisés (voir le tableau III.5.3). Au Canada, en Corée, en Islande, en Lituanie et au Portugal, l'indice de motivation des élèves défavorisés à l'idée de réussir est inférieur de plus de la moitié d'un écart-type à celui des élèves favorisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves défavorisés sont, par comparaison avec les élèves favorisés, 11 points de pourcentage moins susceptibles de déclarer qu'ils veulent être les meilleurs de leur classe, et 13 points de pourcentage moins susceptibles d'avouer qu'ils se considèrent ambitieux (voir le tableau III.5.2). En Colombie, le pourcentage d'élèves qui déclarent être ambitieux est deux fois plus élevé chez les élèves favorisés que chez les élèves défavorisés.

Même s'ils peuvent être issus de milieux relativement défavorisés, de nombreux élèves issus de l'immigration affichent une ambition de réussir aussi forte, voire plus marquée dans certains cas, que les élèves autochtones (OCDE, 2015b). L'enquête PISA 2015 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves immigrés, que ce soit de la première ou de la deuxième génération, sont plus motivés à l'idée de réussir (selon l'indice PISA de motivation à l'idée de réussir) que les élèves autochtones (voir le tableau III.5.3). Le Brésil et Israël sont les seuls pays où l'indice de motivation à l'idée de réussir est moins élevé chez les élèves immigrés de la première génération que chez les élèves autochtones.

Graphique III.5.2 ▪ **Différences de motivation à l'idée de réussir et de performance en sciences entre les sexes**



Remarque : Les différences de performance comme de motivation à l'idée de réussir statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.2.8a et III.5.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470990

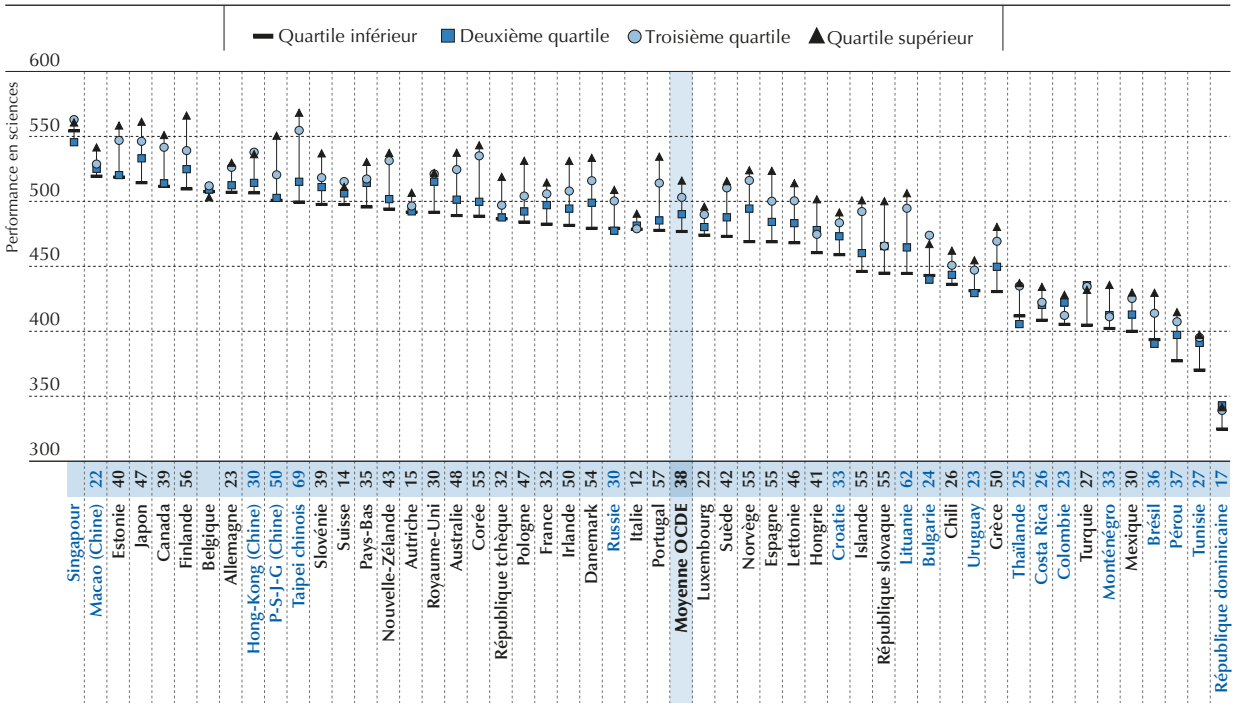
ASPECTS POSITIFS ET POTENTIELLEMENT NÉGATIFS DE LA MOTIVATION À L'IDÉE DE RÉUSSIR

Les élèves qui se fixent des objectifs ambitieux ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Une plus grande motivation autonome et intériorisée à l'idée de réussir est souvent associée à une meilleure estime de soi, à une plus grande flexibilité cognitive (McGraw et McCullers, 1979) et à un plus grand engagement dans le travail scolaire (Burton et al., 2006 ; Sheldon et al., 2004). Les élèves très motivés à l'idée d'atteindre des objectifs auxquels ils attachent consciemment de l'importance sont souvent des individus autonomes qui croient pouvoir influer sur leur environnement de façon positive et résoudre des problèmes, qui veillent à la bonne organisation de leur espace de vie et de travail, qui ont le sens du devoir dans leur vie personnelle et professionnelle, qui ne ménagent pas leurs efforts pour réussir et qui adaptent leur comportement pour atteindre leurs objectifs (Carter et al., 2012).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice de motivation à l'idée de réussir obtiennent en sciences 38 points de plus (soit l'équivalent de plus d'une année de scolarité) que les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de cet indice (voir le graphique III.5.3). L'écart de score entre les élèves du quartile supérieur et du quartile inférieur de l'indice de motivation à l'idée de réussir représente plus de 50 points en Corée, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Islande, en Lituanie, en Norvège, au Portugal, en République slovaque et au Taipei chinois.

Graphique III.5.3 ▪ **Motivation à l'idée de réussir et performance des élèves en sciences**

Performance en sciences, par quartile de la distribution de la motivation à l'idée de réussir



Remarque : Les différences de performance en sciences statistiquement significatives entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de la distribution de la motivation à l'idée de réussir sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne en sciences dans le quartile inférieur de la distribution de la motivation à l'idée de réussir.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.5.5.

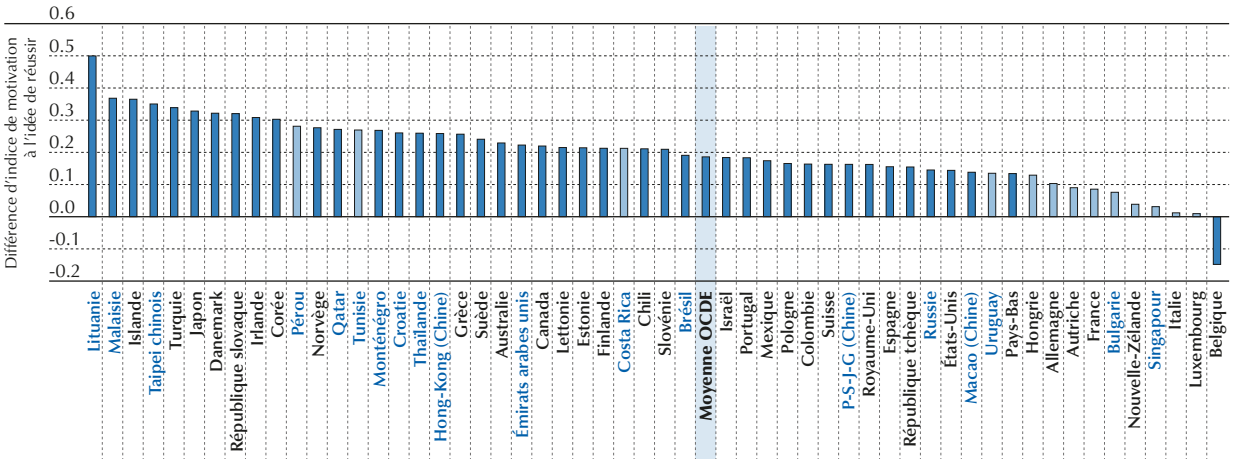
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471004

Le manque de motivation à l'idée de réussir compte parmi les facteurs qui expliquent au moins en partie les mauvais résultats scolaires chez les élèves défavorisés. Ces élèves, dont beaucoup vivent dans des quartiers défavorisés, doivent être extraordinairement motivés pour surmonter les nombreux obstacles à leur réussite à l'école. Il n'en reste pas moins que certains élèves défavorisés réussissent à trouver en eux la motivation qu'il faut pour atteindre des niveaux élevés de performance ; et pour certains d'entre eux, il est indispensable d'obtenir de bons résultats scolaires pour prétendre aux aides financières qui leur permettront de poursuivre leurs études à la fin de leur scolarité obligatoire. Le graphique III.5.4

montre que les élèves résilients – c'est-à-dire les élèves défavorisés qui déjouent les pronostics en leur défaveur et se situent dans le quartile supérieur de la répartition des élèves selon la performance, tous pays et économies PISA confondus, après contrôle de leur statut socio-économique – affichent une motivation à l'idée de réussir nettement plus importante que les élèves défavorisés qui ne sont pas résilients. Les professionnels de l'éducation en poste dans des communautés défavorisées doivent être conscients de la nécessité d'amener leurs élèves à se fixer des objectifs de manière autonome et, pour ce faire, de les aider à croire en leur capacité de réussir (les convaincre qu'ils doivent avoir foi en leur capacité de mener à bien certaines tâches et qu'ils sont responsables de leurs résultats) et de leur montrer pourquoi apprendre est précieux (Bandura, 2010 ; Schultz, 1993 ; OCDE, 2016a, 2016b).

Graphique III.5.4 ▪ **Motivation des élèves à l'idée de réussir et résilience**

Différence entre les élèves résilients et leurs pairs non résilients[1]



1. Par élèves résilients, on entend les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) d'un pays ou d'une économie, et qui se classent dans le quartile supérieur de la performance tous pays et économies confondus, après contrôle du statut socio-économique. Par élèves non résilients, on entend les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice SESC, mais ne se classent pas dans le quartile supérieur de la performance tous élèves confondus.

Remarque : Les différences statistiquement significatives d'indice de motivation à l'idée de réussir sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence d'indice de motivation à l'idée de réussir entre les élèves résilients et leurs pairs non résilients.

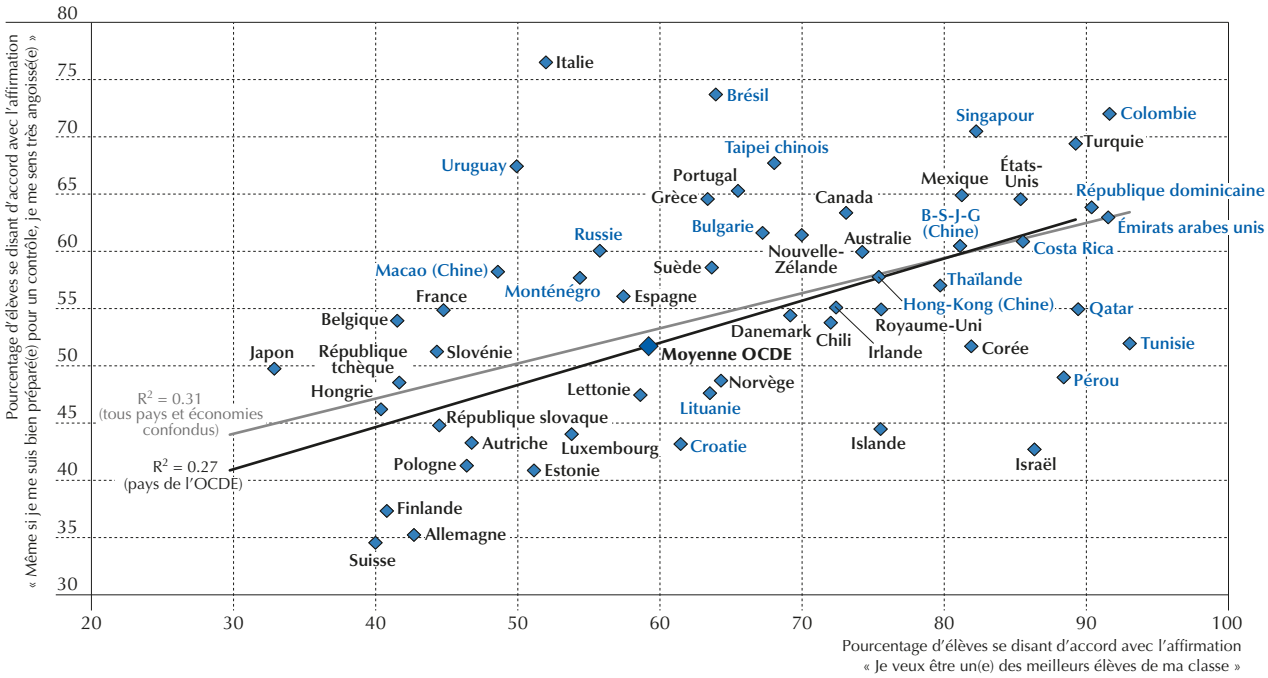
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471016

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 à afficher une plus grande résilience et à être plus tenaces lorsqu'ils rencontrent des difficultés scolaires. Le fait de voir le monde et les circonstances de la vie sous un jour positif les amène à se convaincre de leur propre efficacité et à être motivés à l'idée de réussir. Les élèves plus motivés à l'idée de réussir qui engrangent de ce fait des résultats concrets sont plus dynamiques et trouvent un sens à leur vie. Il n'est donc pas surprenant que dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015, sauf à Macao (Chine), les élèves dans l'ensemble plus motivés à l'idée de réussir se disent plus satisfaits de leur vie (voir le tableau III.5.6). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice de motivation à l'idée de réussir évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 7.6 points sur une échelle à 10 points, contre 6.9 points pour les élèves se situant dans le quartile inférieur de cet indice.

La motivation à l'idée de réussir peut toutefois avoir des effets néfastes si les élèves n'intériorisent pas les objectifs qui leur viennent de l'extérieur. Une très grande motivation externe peut facilement se transformer en une forme handicapante de perfectionnisme, en particulier lorsque les objectifs sont trop ambitieux et que l'impulsion requise pour consacrer des efforts à une tâche vient de sentiments externes d'obligation, de culpabilité ou de honte. Les perfectionnistes « maladifs » craignent d'être critiqués ou tournés en ridicule par leurs professeurs, leurs parents et les autres élèves en cas d'échec. Toutefois, ce sont eux qui se critiquent le plus sévèrement, se reprochant souvent la moindre chose qui va de travers (Dacanay, 2016). Comme les perfectionnistes craignent d'être incapables d'effectuer une tâche parfaitement, ils sombrent souvent dans la procrastination. Le raisonnement dysfonctionnel du perfectionnisme mène souvent au découragement, au doute de soi et à l'épuisement mental.

Graphique III.5.5 ▪ Motivation à l'idée de réussir et anxiété, entre les pays

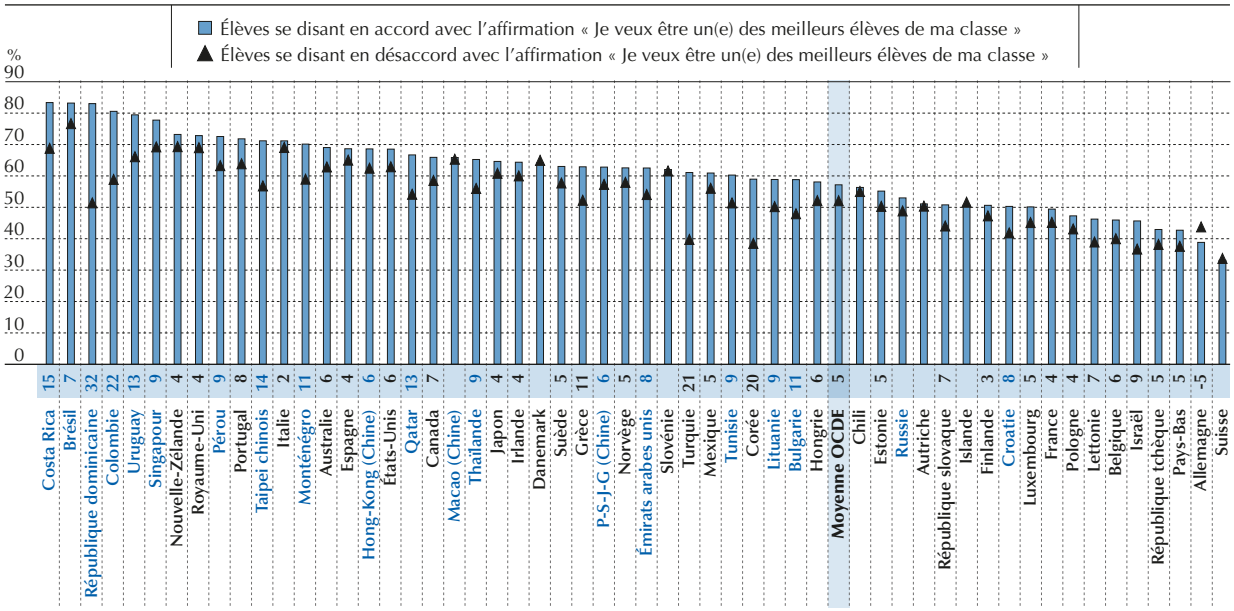


Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.2.1 et III.5.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471022

Graphique III.5.6 ▪ Motivation à l'idée de réussir et anxiété, au sein des pays

Pourcentage d'élèves se disant en accord ou en désaccord avec l'affirmation « Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) », selon leur motivation à être un des meilleurs élèves de leur classe

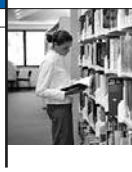


Remarque : Les différences statistiquement significatives de pourcentage d'élèves se sentant angoissés entre ceux se disant en accord et ceux se disant en désaccord avec l'affirmation « Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe » sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves disant se sentir angoissés même lorsqu'ils sont bien préparés pour un contrôle parmi les élèves indiquant vouloir être un des meilleurs élèves de leur classe.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.5.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471030



Le graphique III.5.5 montre que les pays où les élèves sont très motivés à l'idée de réussir tendent aussi à compter parmi ceux où de nombreux élèves se sentent angoissés avant un contrôle même s'ils se sont bien préparés. Les élèves qui veulent pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu leur diplôme, qui veulent être les meilleurs de leur classe ou qui veulent avoir d'excellentes notes dans tous leurs cours sont plus susceptibles de souffrir d'anxiété (voir le graphique III.5.6 et le tableau III.5.8). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont moins susceptibles d'être angoissés avant un contrôle s'ils se considèrent ambitieux, vraisemblablement car l'ambition est la facette la plus intrinsèque de la motivation à l'idée de réussir parmi toutes celles mesurées dans l'enquête PISA. Ce lien suggère qu'il existe des manifestations différentes de la motivation à l'idée de réussir, et qu'elles ne sont pas toutes en relation positive avec le bien-être des élèves. Une certaine tension ou préoccupation est certes essentielle pour la motivation et de bons résultats, mais une pression excessive peut néanmoins nuire au développement cognitif et au bien-être psychologique des enfants.

Tant les enseignants que les parents doivent trouver des moyens pour amener les élèves à se motiver à l'idée d'apprendre et de réussir sans susciter chez eux une peur excessive de l'échec. Les enseignants peuvent donner aux élèves des récompenses tangibles liées à l'acte d'apprendre, par exemple leur offrir la possibilité de partager les résultats de leur travail avec d'autres élèves ou d'expliquer pourquoi ce qu'ils ont appris est important pour eux (Covington et Müeller, 2001). Pour motiver les élèves, en particulier ceux peu investis scolairement, il faut être bien préparé, et tenir compte des besoins, sentiments et attitudes de chacun d'entre eux.

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Les systèmes d'éducation qui ont la conviction que tous les élèves peuvent avoir de bons résultats, qui la cultivent et qui le font savoir peuvent accroître la motivation intrinsèque des élèves à l'idée de réussir et réduire sa variation entre les sexes et les milieux socio-économiques.
- Des programmes ciblant les élèves les plus exposés au risque de perdre leur motivation, ainsi que les efforts des enseignants pour renforcer la motivation intrinsèque des élèves à l'idée de réussir, pourraient être utiles, en particulier aux élèves défavorisés.
- Les élèves qui travaillent dur à l'école pour plaire aux autres ou pour atteindre des objectifs fixés par des tiers risquent de ressentir une plus grande anxiété liée au travail scolaire. Il est important que les parents et les professionnels de l'éducation aident les élèves à développer une motivation intrinsèque à l'idée de réussir au lieu de les exposer à des pressions et à des attentes exagérées. L'école et les familles peuvent aussi sensibiliser les élèves aux dangers potentiels du perfectionnisme.

Références

Bandura, A. (2010), « Self-Efficacy », in I.B. Weiner et W.E. Craighead (éd.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, John Wiley & Sons, Inc., New Jersey, NY, pp. 1534-1536, http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

Burton, K.D. et al. (2006), « The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory », *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 91/4, pp. 750-762, http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750.

Carter, C.P. et al. (2012), « Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the student engagement instrument – elementary version », *School Psychology Quarterly,* vol. 27/2, pp. 61-73, http://dx.doi.org/10.1037/a0029229.

Covington, M.V. (2000), « Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review », *Annual Review of Psychology,* vol. 51/1, pp. 171-200, http://dx.doi.org/ 10.1146/annurev.psych.51.1.171.

Covington, M.V. et **K. J. Müeller** (2001), « Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation », *Educational Psychology Review,* vol. 13/2, pp.157-176, http://dx.doi.org/10.1023/A:1009009219144.

Dacanay, A. (2016), *A model exploring cognitive test anxiety: Personality and goal orientation*, mémoire, Ball State University, http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/200157 (consulté le 3 avril 2017).

Damon, W., J. Menon et **K.C. Bronk** (2003), « The development of purpose during adolescence », *Journal of Applied Developmental Science,* vol. 7/3, pp. 119-128, http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2.

Dreber, A., E. von Essen et **E. Ranehill** (2011), « Outrunning the gender gap – Boys and girls compete equally », *Experimental Economics,* vol. 14/4, pp. 567-582, http://dx.doi.org/10.1007/s10683-011-9282-8.

Duckworth, A.L. et al. (2011), « Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions », *Educational Psychology,* vol. 31/1, pp. 17-26, http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.506003.

Eccles, J.S. et **A. Wigfield** (2002), « Motivational beliefs, values, and goals », *Annual Review of Psychology,* vol. 53, pp. 109-132, http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.

Francis, B. (2002), « Is the future really female? The impact and implications of gender for 14-16 year olds' career choices », *Journal of Education and Work,* vol. 15/1, pp. 75-88, http://dx.doi.org/10.1080/13639080120106730.

Fredricks, J.A., P.C. Blumenfeld et **A.H. Paris** (2004), « School engagement: potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research,* vol. 74/1, pp. 59-109, http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059.

Fryer, R.G. et **D. Austen-Smith** (2005), « An economic analysis of 'Acting White' », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 120/2, pp. 551-583, http://dx.doi.org/10.1093/qje/120.2.551.

Gneezy, U., M. Niederle et **A. Rustichini** (2003), « Performance in competitive environments: Gender differences », *The Quarterly Journal of Economics,* vol. 118/3, pp. 1049-1074, http://dx.doi.org/10.1162/00335530360698496.

Heilman, M.E., C.J. Block et **R.F. Martell** (1995), « Sex stereotypes: Do they influence perceptions of managers? », *Journal of Social Behavior & Personality,* vol. 10/6, pp. 237-252.

Hidi, S. et **J.M. Harackiewicz** (2000), « Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century », *Review of Educational Research,* vol. 70/2, pp. 151-179, http://dx.doi.org/10.3102/00346543070002151.

Lepper, M.R., J.H. Corpus et **S.S. Iyengar** (2005), « Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates », *Journal of Educational Psychology,* vol. 97/2, pp. 184-196, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184.

McGraw, K.O. et **J.C. McCullers** (1979), « Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set », *Journal of Experimental Social Psychology,* vol. 15/3, pp. 285-294, http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031(79)90039-8.

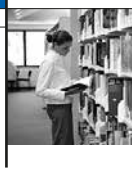
Mello, Z.R. (2008), « Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood », *Developmental Psychology*, vol. 44/4, pp. 1069-1080, http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1069.

Niederle, M. et **L. Vesterlund** (2007), « Do women shy away from competition? Do men compete too much? », *The Quarterly Journal of Economics,* vol. 122/3, pp. 1067-1101, http://dx.doi.org/10.1162/qjec.122.3.1067.

OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation,* PISA, Éditions OCDE, Paris, www.oecd-ilibrary.org/fr/education/pisa_19963785.

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

OCDE (2015a), *L'égalités des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr.



OCDE (2015b), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr.

Ridgeway, C.L. et **S.J. Correll** (2004), « Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations », *Gender and Society,* vol. 18/4, pp. 510-531, http://dx.doi.org/10.1177/0891243204265269.

Ryan, R.M. et **E. L. Deci** (2000a), « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *The American Psychologist,* vol. 55/1, pp. 68-78, http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

Ryan, R.M. et **E.L. Deci** (2000b), « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions », *Contemporary Educational Psychology,* vol. 25/1. pp. 54-67, http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020.

Salisbury, J., G. Rees et **S. Gorard** (1999), « Accounting for the differential attainment of boys and girls at school », *School Leadership & Management,* vol. 19/4, pp. 403-426, http://dx.doi.org/10.1080/13632439968943.

Schoon, I. (2006), *Risk and Resilience: Adaptations in Changing Times*, Cambridge University Press, New York, NY.

Schoon, I., P. Martin et **A. Ross** (2007), « Career transitions in times of social change. His and her story », *Journal of Vocational Behavior,* vol. 70/1, pp. 78-96, http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.009.

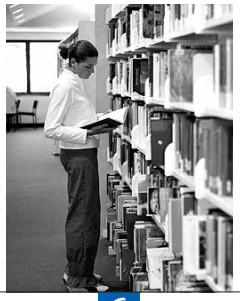
Schultz, G.F. (1993), « Socioeconomic advantage and achievement motivation: Important mediators of academicperformance in minority children in urban schools », *The Urban Review,* vol. 25/3, pp. 221-232, http://dx.doi.org/10.1007/BF01112109.

Sheldon, K.M. et al. (2004), « The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it », *Personality & Social Psychology Bulletin,* vol. 30/4, pp. 475-86, http://dx.doi.org/10.1177/0146167203261883.

Skelton, C., B. Francis et **Y. Valkanova** (2012), « Breaking down the stereotypes: Gender and achievement in schools », *Working Paper Series (Great Britain. Equal Opportunities Commision),* n° 59, Manchester.

Van Houtte, M. (2004), « Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture », *Educational Studies,* vol. 30/2, pp. 159-173, http://dx.doi.org/10.1080/0305569032000159804.

Wigfield, A. et **J. Cambria** (2010), « Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes », *Developmental Review,* vol. 30/1, pp. 1-35, http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001.



6

Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études

À l'âge de 15 ans, qui sont les élèves les plus susceptibles de poursuivre leurs études jusqu'à l'enseignement supérieur ? Ce chapitre analyse certains des facteurs à l'œuvre dans cette décision et montre en quoi l'ambition des élèves de faire des études universitaires peut à son tour influer sur leurs résultats scolaires et avoir un impact sur leur bien-être en général. Il examine en outre comment les attitudes de leurs parents peuvent affecter leur ambition de poursuivre leurs études, et certaines politiques de l'éducation, la promouvoir – ou la saper.

À l'adolescence, les élèves commencent à réfléchir sérieusement à leur avenir et à aligner leurs ambitions sur leurs intérêts, leurs aptitudes et les possibilités qui s'offrent à eux. C'est aussi une période où l'image qu'ils sont d'eux-mêmes peut être influencée par leurs pairs et les adultes de leur entourage (Beal et Crockett, 2010). Les aspirations des élèves concernant leur avenir influent sur ce qu'ils choisissent d'apprendre et les activités auxquelles ils s'adonnent, ce qui peut à son tour avoir une incidence sur leurs accomplissements futurs (Nurmi, 2004).

Les aspirations des élèves peuvent s'avérer des prophéties autoréalisatrices, car les efforts qu'ils déploient pour les réaliser portent souvent leurs fruits (OCDE, 2012). Ainsi, la comparaison des élèves à statut socio-économique et résultats scolaires équivalents montre que ceux qui comptent obtenir un diplôme universitaire sont plus susceptibles d'y parvenir que ceux qui n'ont pas autant d'ambition (Beal et Crockett, 2010). À l'inverse, les élèves qui pensent arrêter leurs études avant d'être diplômés sont plus susceptibles de se retrouver dans ce cas (Morgan, 2005 ; Perna, 2000). Des aspirations positives pour l'avenir sont associées à une grande estime de soi et à des mécanismes efficaces de gestion. Les aspirations négatives ou ambivalentes sont par contre souvent associées à un sentiment d'impuissance (Correa, Errico et Poggi, 2011).

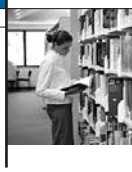
Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 44 % des élèves âgés de 15 ans en 2015 comptent obtenir un diplôme universitaire. Plus de trois élèves sur quatre ont cette ambition en Colombie, en Corée, aux États-Unis et au Qatar.
- Dans la plupart des pays et économies, les filles sont plus susceptibles que les garçons de compter obtenir un diplôme universitaire ; et dans tous les pays et économies, les élèves défavorisés sont nettement moins susceptibles que les élèves favorisés de formuler ce vœu.
- Dans tous les systèmes d'éducation, les élèves très performants sont plus susceptibles que leurs pairs peu performants d'avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études ; toutefois, dans plusieurs pays, un pourcentage important d'élèves peu performants espèrent décrocher un diplôme universitaire.
- Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études sont influencées par la politique de l'éducation, en particulier par la mesure dans laquelle ils sont orientés vers différentes filières d'enseignement.

Un élève qui a l'ambition, à l'âge de 15 ans, de suivre des études universitaires n'assouvira pas nécessairement cette dernière. Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études dépendent de leur évaluation des coûts et bénéfices d'un tel investissement (Morgan, 1998) et de leur perception de leur capacité d'atteindre leurs objectifs. Les adolescents remettent souvent en question la façon dont ils voient leur avenir et changent souvent d'aspirations et d'ambitions. Divers facteurs façonnent les aspirations des élèves : l'influence de personnes de leur entourage, parmi lesquelles leurs pairs, les membres de leur famille et leurs professeurs ; leurs antécédents scolaires ; le degré de sélectivité des universités ; les frais de scolarité et le coût d'opportunité d'une formation dans l'enseignement supérieur ; le rendement associé aux diverses options qui s'offrent à eux ; et enfin, la rigidité du système d'éducation, qui peut réserver l'accès de certaines formations aux élèves qui ont suivi un parcours scolaire spécifique. La diversité de ces facteurs explique pourquoi les aspirations des élèves de 15 ans varient autant, à la fois entre les pays et au sein même de ceux-ci (Buchmann et Dalton, 2002 ; Mateju et al., 2007 ; Sewell et al., 2003 ; OCDE, 2012). Ce chapitre montre les différences d'aspirations en matière de formation entre les pays et au sein même de ceux-ci. Dans les chapitres suivants, les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études sont analysées en fonction de leurs relations sociales à l'école, des ressources à leur disposition dans leur milieu familial et de leurs activités extrascolaires.

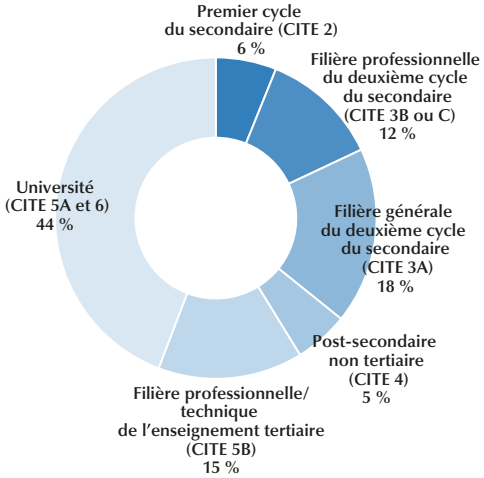
DIFFÉRENCES D'ASPIRATIONS EN MATIÈRE DE FORMATION ENTRE LES PAYS ET AU SEIN DE CEUX-CI

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué de quel niveau d'enseignement ils comptaient être diplômés. La même question avait été posée en 2003, ainsi qu'en 2009 dans un groupe de pays et économies ayant administré le questionnaire facultatif sur le parcours scolaire des élèves. Dans les pays de l'OCDE, 44 % des élèves comptent obtenir un diplôme universitaire, c'est-à-dire un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau ou une formation y donnant accès (niveaux CITE 5A et 6). Plus de trois élèves sur quatre espèrent décrocher un diplôme universitaire en Colombie, en Corée, aux États-Unis et au Qatar (voir le graphique III.6.1).



Graphique III.6.1 ▪ **Pourcentage d'élèves espérant réussir chaque niveau d'enseignement**

Moyenne OCDE



		Pourcentage d'élèves au niveau 2 de la CITE	Pourcentage d'élèves espérant réussir...					
			CITE 2	CITE 3A/C	CITE 3A	CITE 4	CITE 5B	CITE 5A & 6
OCDE	Australie	86	2.8	4.7	30.5	4.6	3.2	54.2
	Autriche	2	2.0	21.9	39.7	2.0	7.3	27.1
	Belgique	9	2.9	7.9	16.0	12.8	27.5	32.9
	Canada	12	1.3	0.0	11.7	7.2	16.4	63.5
	Chili	6	0.7	11.3	5.9	2.3	13.3	66.6
	République tchèque	54	0.5	7.9	28.4	0.0	7.5	55.6
	Danemark	99	21.6	7.9	29.9	0.0	3.4	37.2
	Estonie	99	4.0	7.6	13.3	10.3	22.1	42.8
	Finlande	100	15.7	0.0	38.8	4.7	13.7	27.1
	France	24	9.6	19.6	27.1	0.0	11.7	32.0
	Allemagne	96	34.5	2.6	39.8	3.8	1.5	17.8
	Grèce	5	1.5	8.4	6.2	7.1	10.6	66.3
	Hongrie	10	6.4	28.6	11.7	11.6	6.3	35.5
	Islande	100	6.1	20.4	8.3	9.8	16.5	38.9
	Irlande	62	12.4	4.6	14.1	3.8	18.8	46.3
	Israël	11	1.1	2.5	28.0	2.7	8.7	57.0
	Italie	1	2.1	3.8	26.1	9.1	20.6	38.3
	Japon	m	m	12.0	10.9	m	18.5	58.7
	Corée	9	0.4	6.8	3.2	0.0	14.3	75.3
	Lettonie	96	3.8	14.1	9.6	11.2	36.5	24.7
	Luxembourg	57	7.4	17.5	16.9	5.2	11.5	41.4
	Mexique	39	5.5	2.8	16.9	0.0	16.4	58.4
	Pays-Bas	71	13.2	0.0	13.1	28.9	27.3	17.4
	Nouvelle-Zélande	6	3.0	14.0	23.8	5.1	8.8	45.2
	Norvège	100	3.1	17.5	7.0	11.1	37.3	24.1
	Pologne	99	1.6	5.9	27.9	15.6	0.9	48.0
	Portugal	35	6.1	21.2	8.2	2.7	21.8	39.9
	République slovaque	47	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	5	1.9	34.7	7.2	4.0	26.3	25.8
	Espagne	100	13.0	7.7	15.5	0.0	12.9	51.0
	Suède	98	7.6	18.6	14.4	0.5	20.2	38.7
	Suisse	77	11.4	29.8	17.4	3.7	10.7	27.0
	Turquie	3	2.1	15.1	7.0	0.0	5.3	70.6
	Royaume-Uni	0	1.4	27.4	18.2	0.6	10.6	41.8
	États-Unis	10	0.5	0.0	12.1	4.2	7.2	76.0
Partenaires	Brésil	22	3.5	5.3	26.6	9.4	9.0	46.2
	P-S-J-G (Chine)	63	11.9	14.6	13.3	7.2	15.3	37.7
	Bulgarie	3	3.3	13.8	7.2	12.8	23.5	39.4
	Colombie	40	1.8	0.0	13.9	0.0	8.1	76.3
	Costa Rica	53	2.3	8.8	6.5	7.2	20.7	54.4
	Croatie	0	0.2	12.9	19.2	19.2	12.4	36.1
	République dominicaine	21	7.4	8.6	17.2	2.3	1.1	63.5
	Hong-Kong (Chine)	33	2.1	2.3	13.4	11.5	15.9	54.9
	Lituanie	100	2.5	8.5	8.2	10.2	17.0	53.6
	Macao (Chine)	45	2.6	2.4	9.8	20.2	18.4	46.7
	Monténégro	3	0.5	13.6	1.0	19.6	0.0	65.4
	Pérou	25	1.0	0.0	15.4	7.1	12.2	64.3
	Qatar	21	2.3	5.9	6.3	1.9	7.2	76.5
	Roumanie	100	m	m	m	m	m	m
	Russie	87	10.9	21.1	14.2	2.7	34.2	16.9
	Singapour	2	0.4	0.0	2.6	6.5	27.7	62.8
	Taipei chinois	35	1.9	19.0	8.0	m	24.0	47.1
	Thaïlande	25	2.3	5.2	8.3	15.3	0.0	68.9
	Tunisie	34	7.6	2.6	23.3	9.4	5.6	51.5
	Émirats arabes unis	14	2.0	3.8	13.2	3.5	5.5	72.0
	Uruguay	38	18.7	12.4	17.1	4.7	4.6	42.6

Remarque : La classification des niveaux d'enseignement correspond à celle de la CITE-97.
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471209

Les pays et économies devraient-ils s'inquiéter si les élèves tablant sur un diplôme universitaire sont seulement minoritaires ? Il est difficile d'estimer avec précision l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire dont un pays a besoin pour continuer à innover et pérenniser sa croissance et son développement social et culturel. Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire illustrent la capacité des pays à former une main-d'œuvre dotée de savoirs et savoir-faire spécialisés

de haut niveau (OCDE, 2016c). L'obtention d'un diplôme universitaire ouvre souvent la voie à une rémunération plus élevée et à de meilleures perspectives professionnelles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage s'établit à 12.4 % chez les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 4.9 % seulement chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2016c). Toutefois, une formation universitaire requiert des investissements importants et retarde l'entrée dans la vie active. Pour certains élèves, le coût d'opportunité d'une formation universitaire et les difficultés à surmonter pour la réussir risquent de ne pas compenser les avantages qu'ils en retireraient. Les élèves n'ont pas tous besoin de faire des études universitaires pour contribuer activement à la vie de l'économie et de la société, et pour s'épanouir professionnellement.

Selon les résultats de 2015, tous pays et économies confondus, les élèves défavorisés sont nettement moins susceptibles que leurs pairs favorisés de compter obtenir un diplôme universitaire. Le manque de moyens financiers et la rareté des modèles sur qui prendre exemple peuvent amener les élèves défavorisés à revoir leurs ambitions à la baisse, ce qui a des effets négatifs sur leur engagement dans le travail scolaire. Le Costa Rica et la République dominicaine sont les seuls pays où le pourcentage d'élèves espérant décrocher un diplôme universitaire varie de moins de 10 points de pourcentage entre les élèves favorisés et défavorisés. Dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), en Espagne, en Hongrie, en Lituanie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, cet écart est supérieur à 50 points de pourcentage (voir le tableau III.6.2)

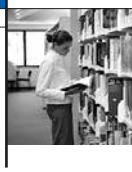
Les immigrants quittent souvent leur pays natal dans l'espoir de donner à leurs enfants la possibilité de bénéficier d'un enseignement de qualité (Dustmann et Glitz, 2011). Les élèves issus de l'immigration ont souvent autant, sinon plus, l'ambition de progresser et de réussir à l'école que leurs pairs autochtones (OCDE, 2015). Selon les résultats de 2015, les élèves immigrés, tant de la première que de la deuxième génération, sont aussi susceptibles que leurs pairs autochtones d'espérer décrocher un diplôme universitaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau III.6.2). Parmi les pays où plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration, les élèves immigrés de la première génération sont plus susceptibles que leurs pairs autochtones de compter obtenir un diplôme universitaire en Australie, au Canada, aux Émirats arabes unis, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, au Qatar, au Royaume-Uni, à Singapour et en Suède. En Allemagne, en Autriche, au Brésil, en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, à Hong-Kong (Chine), en Islande, en Israël, en Italie et en Slovénie, les élèves immigrés de la première génération sont en revanche moins susceptibles que leurs pairs autochtones d'espérer décrocher un diplôme universitaire.

Selon les résultats de 2015, les filles sont plus susceptibles que les garçons de compter obtenir un diplôme universitaire. C'est en Bulgarie, en Estonie, en Grèce, en Thaïlande, en Tunisie et en Uruguay que le pourcentage d'élèves espérant décrocher un diplôme universitaire varie le plus entre les sexes (plus de 15 points de pourcentage en faveur des filles). Les garçons ne sont aussi susceptibles que les filles d'avoir l'ambition d'obtenir un diplôme universitaire qu'en Allemagne, en France, aux Pays-Bas et au Taipei chinois (voir le tableau III.6.2).

Les grandes ambitions des filles en matière de formation se traduisent par leurs taux élevés de scolarisation à l'université. Toutefois, malgré leur surreprésentation parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire (elles représentent en moyenne 57 % de l'effectif diplômé en 2014 à l'issue d'une première formation dans les pays de l'OCDE), les femmes restent sous-représentées dans certains domaines d'études, comme les sciences et l'ingénierie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on compte ainsi trois fois plus d'hommes que de femmes parmi les diplômés en ingénierie (OCDE, 2016c).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 36 % des élèves pensent arrêter leurs études après l'obtention d'un diplôme du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique III.6.1 et le tableau III.6.4). Le pourcentage d'élèves qui ne comptent pas poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement secondaire est le moins élevé à Singapour (3 %) et le plus élevé en Allemagne (77 %). Dans l'enseignement secondaire, de nombreux élèves suivent une filière préparant à des études universitaires (niveau CITE 3A), mais ne projettent pas d'en faire (voir le tableau III.6.1).

Dans de nombreux pays et économies, les élèves scolarisés en milieu rural sont moins susceptibles de compter obtenir un diplôme universitaire que ceux scolarisés en milieu urbain. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme universitaire s'établit à 31 % si leur établissement se situe en milieu rural ou dans une collectivité de moins de 3 000 habitants, à 42 % si leur établissement se situe dans une petite ville de moins de 100 000 habitants, et à 50 % si leur établissement se situe dans une grande ville de plus de 100 000 habitants. Les différences d'aspirations qui s'observent entre les élèves selon qu'ils vivent en milieu rural ou urbain sont particulièrement importantes (plus de 40 points de pourcentage) en Hongrie et en Turquie (voir le tableau III.6.3).



ASPIRATIONS CONCERNANT LA POURSUITE DES ÉTUDES ET BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE

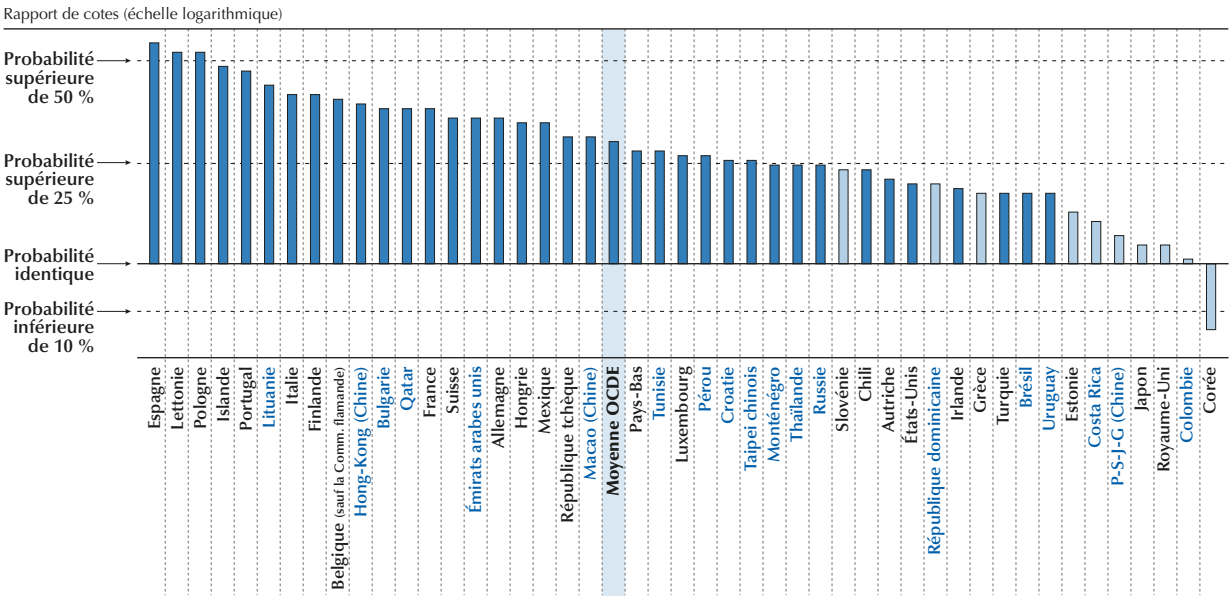
Des aspirations positives pour l'avenir sont le signe que les élèves ont une bonne estime d'eux-mêmes et possèdent des mécanismes efficaces de gestion. Le graphique III.6.2 montre qu'il existe une relation significative entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et leur ambition de décrocher un diplôme universitaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui espèrent obtenir un diplôme universitaire sont 30 % plus susceptibles que ceux qui n'ont pas cette ambition de se dire très satisfaits de leur vie (soit 9 ou 10 points sur une échelle à 10 points). Cette relation suggère que le bien-être psychologique et social des élèves est vraiment lié à la façon dont ils voient leur avenir (voir également le graphique III.8.8 sur la relation entre le harcèlement et les aspirations concernant la poursuite des études).

ASPIRATIONS CONCERNANT LA POURSUITE DES ÉTUDES ET MODE D'ORGANISATION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

Le graphique III.6.3 indique le pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme universitaire chez les élèves peu performants dans les trois domaines d'évaluation (ceux qui se situent sous le niveau 2 des échelles PISA de compétence en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences) et chez les élèves très performants dans au moins un domaine (ceux qui se situent au niveau 5 ou 6 d'une échelle PISA de compétence). Dans tous les pays et économies, les élèves sont plus susceptibles d'avoir l'ambition de décrocher un diplôme universitaire s'ils sont très performants que s'ils sont peu performants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves espérant réussir une formation universitaire s'établit à environ 70 % chez les élèves très performants et à 20 % chez leurs pairs peu performants.

Graphique III.6.2 ▪ **Satisfaction à l'égard de la vie et aspiration à obtenir un diplôme universitaire**

Augmentation de la probabilité de se sentir très satisfait à l'égard de la vie associée à l'aspiration à obtenir un diplôme universitaire



Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Par élèves très satisfaits à l'égard de la vie, on entend ceux qui ont choisi une valeur de 9 ou 10 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité de se sentir très satisfait à l'égard de la vie associée à l'aspiration à obtenir un diplôme universitaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.8.

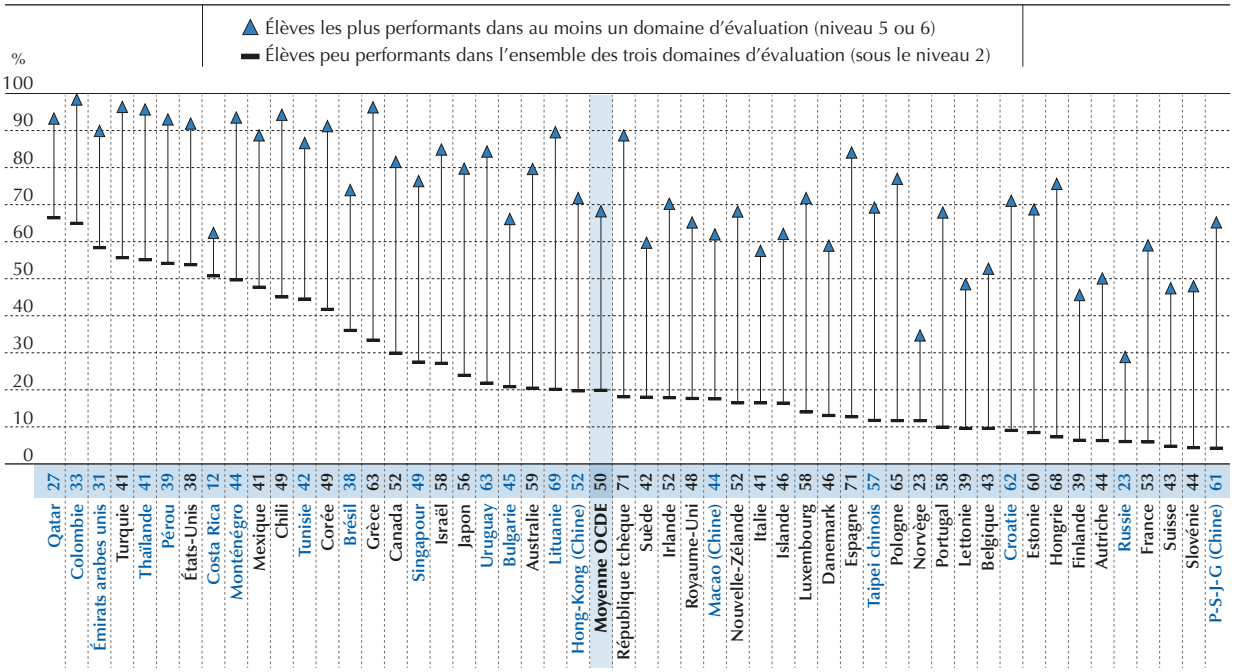
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471215

De nombreux élèves ont des ambitions concernant la poursuite de leurs études qui ne semblent pas s'aligner sur leurs résultats scolaires. Ainsi, parmi les élèves peu performants dans tous les domaines d'évaluation (ceux qui se situent sous le niveau 2 des échelles PISA de compétence en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences), plus d'un sur deux compte obtenir un diplôme universitaire en Colombie, au Costa Rica, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, au Pérou, au Qatar, en Thaïlande et en Turquie (voir le graphique III.6.3). Dans ces pays, le rendement financier de

l'investissement dans des études universitaires tend à être relativement élevé. En Colombie, par exemple, les travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire gagnaient en 2014 en moyenne 2.3 fois plus que les travailleurs seulement diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (OCDE, 2016c, tableau A6.1). Si nombre de ces élèves peu performants veulent entamer des études universitaires, les établissements d'enseignement supérieur risquent d'avoir soit à imposer des critères très sélectifs d'admission et de progression, soit à abaisser le niveau de leurs exigences académiques. Parmi les élèves très performants dans au moins un domaine PISA, moins d'un sur deux espère obtenir un diplôme universitaire en Allemagne, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie »), en Lettonie, en Norvège, aux Pays-Bas, en Slovénie et en Suisse (voir le tableau III.6.7). Dans certains de ces pays (en Lettonie, en Norvège, aux Pays-Bas, en Russie et en Slovénie), plus d'un élève sur quatre prévoit de décrocher un diplôme tertiaire en filière professionnelle (niveau CITE 5B).

Graphique III.6.3 ▪ **Aspiration à obtenir un diplôme universitaire et performance**

Pourcentage d'élèves espérant obtenir un diplôme universitaire, selon leur performance dans les principaux domaines d'évaluation PISA



Remarques : Seuls sont présentés les pays disposant de données à la fois sur les élèves peu performants et sur leurs pairs les plus performants.

Les différences statistiquement significatives entre les élèves les plus performants et leurs pairs peu performants sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

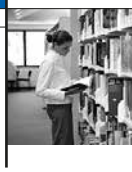
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants espérant obtenir un diplôme universitaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471227

Il est particulièrement important d'amener les élèves très performants à avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études, car ils sont les plus susceptibles de réussir dans l'enseignement supérieur. Les élèves devraient cependant tous, quel que soit leur niveau de compétence, bénéficier de services d'orientation pour les aider à comprendre les exigences de l'enseignement supérieur et à identifier la façon dont ils doivent travailler pour être à la hauteur de celles-ci (voir un exemple concret d'approche à adopter pour ce faire dans l'encadré III.14.3).

Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études sont également influencées par la structure des systèmes d'éducation. Dans les systèmes d'éducation flexibles, les élèves peu ambitieux à l'âge de 15 ans peuvent se raviser par la suite et entamer des études universitaires. Il ressort d'études longitudinales que dans ces systèmes, il n'est pas rare que des élèves revoient leurs ambitions en fonction de leurs résultats scolaires et de l'évolution de l'environnement extérieur (Anders et Micklewright, 2015). Dans les systèmes d'éducation plus rigides, c'est parce qu'on a déjà jugé à l'âge de 15 ans que les élèves pourraient (ou non) être admis à l'université que certains n'ont pas de grandes ambitions.



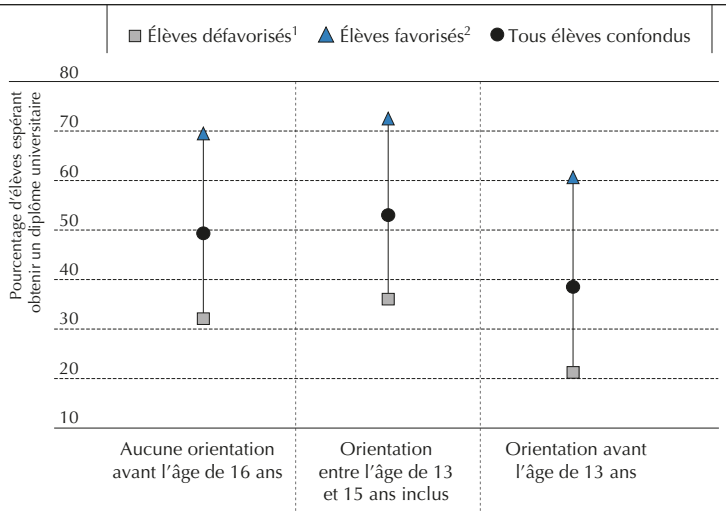
Plus d'un élève sur deux pense arrêter ses études après l'obtention d'un diplôme du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Finlande, en France et en Suisse (voir le tableau III.6.1). Dans trois de ces six pays – en Allemagne, en Autriche et en Suisse –, les élèves sont répartis entre des filières à orientation académique ou non avant l'âge de 13 ans. En Allemagne, de nombreux élèves, en particulier défavorisés, comptent arrêter leurs études à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire après neuf à dix années de formation (en filière générale ou professionnelle, selon leur orientation à l'âge de 10 ans). En Allemagne, ce système à deux filières vise à préparer tous les élèves à entrer sans problème dans la vie active pour réduire le chômage des jeunes. En France, 13 % seulement des élèves défavorisés comptent décrocher un diplôme universitaire (voir le tableau III.6.2). En Autriche, en France et en Suisse, de nombreux élèves de 15 ans pensent arrêter leurs études à la fin de leur formation professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3B/C).

Les systèmes d'éducation qui répartissent les élèves entre différentes filières d'enseignement leur envoient un signal fort concernant leurs perspectives professionnelles et canalisent leurs ambitions ; ils donnent aussi aux élèves peu performants les moyens d'entrer dans la vie active. Dans les systèmes qui répartissent les élèves entre différents types d'établissements, garçons et filles tendent à ne pas avoir d'aussi grandes ambitions pour la poursuite de leurs études que dans ceux où les élèves fréquentent le même type d'établissement dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (Buchmann et Dalton, 2002 ; Buchmann et Park, 2009 ; Kerckhoff, 2000 ; Mateju et al., 2007 ; McDaniel, 2010 ; Rosenbaum, 2001).

Le statut socio-économique des élèves influence fortement leur orientation vers des filières plus ou moins exigeantes. Ce sont ainsi les élèves favorisés qui sont les plus susceptibles d'être orientés vers des filières académiques donnant directement accès à l'université (OCDE, 2016b). Le graphique III.6.4 montre que le pourcentage d'élèves défavorisés comptant obtenir un diplôme universitaire s'établit en moyenne à 21 % dans les systèmes d'éducation qui répartissent les élèves dans différentes filières entre l'âge de 10 et 12 ans, mais à 36 % dans ceux qui opèrent cette orientation entre l'âge de 13 et 15 ans. Les différences d'ambition entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés sont légèrement plus importantes dans les systèmes où l'orientation des élèves dans différentes filières est précoce. Les systèmes où la répartition des élèves entre différentes filières ne repose pas entièrement sur le mérite pourraient gâcher des talents académiques, certains élèves doués risquant d'être orientés vers la mauvaise filière et de ne pas pouvoir faire des études universitaires du fait de la rareté et de la difficulté des changements de filière.

Graphique III.6.4 ▪ **Âge lors de l'orientation par filière d'enseignement et aspiration à obtenir un diplôme universitaire**

Moyenne de tous les pays et économies disposant de données



1. Par élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, on entend ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.
2. Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé, on entend ceux qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.

Remarque : Toutes les différences entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471238

Les systèmes d'éducation peuvent promouvoir les ambitions des élèves non seulement par le biais de leur orientation vers différentes filières, mais aussi par l'administration d'évaluations déterminantes. Les notes des élèves à ces évaluations sont une source d'information importante sur leur potentiel de réussite dans la poursuite de leurs études. Elles peuvent donc aider les élèves très performants à comprendre leur potentiel académique et la nécessité de le cultiver. Si elle repose uniquement sur le mérite, cette source « d'information institutionnelle » peut aussi réduire les différences d'ambition entre les élèves, en rendant les auto-évaluations des élèves moins dépendantes de l'influence de leur groupe social. Toutefois, l'échec à un test important peut amener les élèves ne recevant pas le soutien adéquat de la part de leurs professeurs et de leurs parents à revoir leurs ambitions à la baisse, voire les mener sur la voie du décrochage scolaire. Selon Reardon et Galindo (2002), aux États-Unis, à niveau égal de performance, l'obligation de passer un examen déterminant induit ainsi une forte augmentation de la probabilité de décrochage scolaire.

Les éléments à l'appui de l'existence d'une relation entre les politiques d'évaluation et le décrochage scolaire précoce ne sont pas concluants, car il est difficile d'isoler des effets de causalité sans expérience randomisée (par exemple, soumettre de façon aléatoire des élèves ayant les mêmes caractéristiques à des tests difficiles ou faciles). Les données PISA peuvent uniquement apporter des éléments descriptifs à l'appui de l'existence de cette relation. Le tableau III.6.12 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves fréquentant un établissement où ils doivent obligatoirement passer des tests standardisés au moins une fois par an sont aussi susceptibles que les élèves qui ne sont pas évalués de cette façon de compter obtenir un diplôme universitaire.

Encadré III.6.1. **Propension des parents à espérer que leur enfant exerce une profession scientifique**

Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études dépendent de la profession qu'ils espèrent exercer. Or les parents peuvent influencer ces deux types d'aspirations. La plupart des parents se soucient des perspectives professionnelles de leurs enfants et les encouragent à assouvir leurs ambitions. Toutefois, les parents adoptent des approches différentes lorsqu'ils tentent d'influer sur la façon dont leurs enfants envisagent leur avenir. Des éléments qualitatifs (Irwin et Elley, 2013) suggèrent que certains parents optent pour le laisser-faire et se bornent à donner à leurs enfants les informations qu'ils demandent et à leur apporter le soutien dont ils ont besoin, tandis que d'autres estiment qu'ils peuvent façonner l'avenir de leurs enfants en choisissant ce qui leur convient le mieux.

Les données de l'enquête PISA 2015 fournissent des informations sur la mesure dans laquelle les parents s'attendent à ce que leurs enfants s'orientent vers une profession à caractère scientifique, à savoir une profession requérant une formation universitaire scientifique (OCDE, 2016a). Ces données permettent de cerner les caractéristiques contextuelles des enfants et de leurs parents qui sont plus étroitement associées aux ambitions, et de déterminer dans quelle mesure les ambitions des enfants s'alignent sur celles de leurs parents (voir également l'encadré III.10.2 pour de plus amples informations sur la profession que les élèves comptent exercer).

Dans les pays qui ont administré le questionnaire « Parents », ces derniers sont plus susceptibles de s'attendre à ce que leur fils, et non leur fille, exerce une profession scientifique. Ce constat vaut en particulier pour les pays asiatiques. En Corée, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), par exemple, le pourcentage de parents qui s'attendent à ce que leur fils exerce une profession scientifique est supérieur d'au moins 10 points de pourcentage à celui des parents qui en attendent autant de leur fille. Au Chili, en Géorgie et en République dominicaine, les parents sont en revanche plus susceptibles de s'attendre à ce que leur fille, et non leur garçon, exerce une profession scientifique (voir le graphique III.6.5).

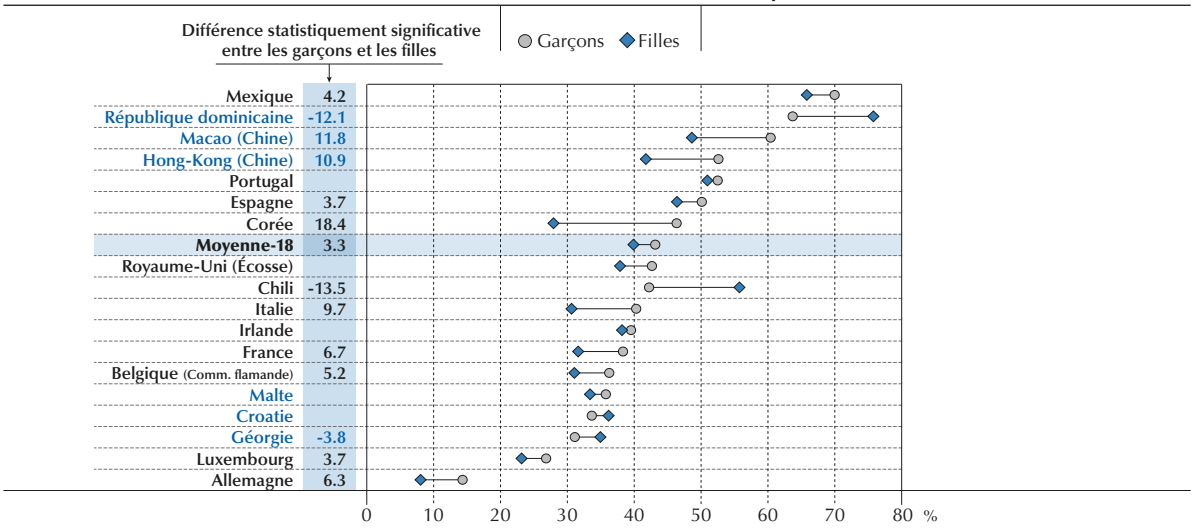
Le sexe et les rôles dévolus en fonction de celui-ci ne sont pas les seuls facteurs pouvant expliquer pourquoi les aspirations des parents varient. Les parents sont aussi influencés par leur propre expérience de vie et le contexte social. Dans les pays à l'étude, le pourcentage de parents qui s'attendent à ce que leur enfant exerce une profession scientifique s'établit à 57 % si eux-mêmes ou des membres de leur famille exercent une profession scientifique, mais à 36 % si personne de la famille n'exerce une profession scientifique. De plus, les parents titulaires d'un diplôme universitaire sont plus susceptibles que les parents moins instruits de s'attendre à ce que leurs enfants exercent une profession scientifique. La différence entre les parents titulaires d'un diplôme universitaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur est particulièrement importante en Belgique (Communauté flamande), en Corée, en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, en France, à Malte et au Portugal (voir le tableau III.6.13).

…

Les ambitions des enfants sont très proches de celles de leurs parents. Après contrôle de leur statut socio-économique et de leur performance en sciences, les élèves sont plus susceptibles d'aspirer à exercer une profession scientifique si leurs parents l'envisagent aussi (voir le tableau III.6.14).

Graphique III.6.5 ▪ **Aspiration des parents à ce que leur enfant exerce une profession scientifique, selon le sexe de l'enfant**

Résultats fondés sur les déclarations des parents



Remarque : Les différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons dont les parents indiquent envisager qu'ils exercent une profession scientifique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471248

L'échec à un test déterminant peut impliquer le redoublement. Le redoublement est la conséquence la plus visible de l'« échec » scolaire. Il peut de ce fait amener les élèves à revoir durablement leurs ambitions à la baisse – et leur entourage à en faire de même. Il ressort des travaux d'Alexander, Entwisle et Dauber (2003) qu'à Baltimore, les élèves sont plus susceptibles d'arrêter leurs études à l'adolescence s'ils ont redoublé au début de leur parcours scolaire, et ce, même s'ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les élèves qui n'ont pas redoublé. Selon ces auteurs, les élèves qui ont redoublé sont moins attachés à l'école. Le tableau III.6.11 montre que dans la majorité des pays et économies, les élèves sont moins susceptibles de compter décrocher un diplôme universitaire s'ils ont redoublé, et ce, même après contrôle des différences de sexe, de statut socio-économique, et de performance en sciences et en compréhension de l'écrit. Cette relation n'est pas causale, les élèves qui ont redoublé pouvant se différencier de ceux qui n'ont pas redoublé à des égards non mesurés dans l'enquête PISA.

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Les ambitions des élèves façonnent leur parcours et peuvent contribuer à leur bien-être. L'école devrait proposer des services d'orientation scolaire et professionnelle à tous les élèves pour qu'ils puissent se fixer des objectifs ambitieux – mais réalistes – concernant la poursuite de leurs études et leur carrière.
- Il faut lutter contre la désaffection des garçons à l'égard de l'école pour qu'ils alignent leurs ambitions sur leur potentiel académique.
- L'ascenseur social fonctionne moins bien en cas d'inégalités dans les ambitions scolaires et professionnelles. Dans les systèmes qui répartissent précocement les élèves entre différentes filières, les élèves défavorisés sont surreprésentés dans les filières moins exigeantes et tendent à ne pas avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études. L'aménagement de passerelles entre les filières pourrait réduire les effets de la différenciation sur l'inégalité des aspirations, des compétences et des possibilités.

Références

Alexander, K.L., D.R. Entwisle et **S.L. Dauber** (2003), *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades*, 2e édition, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Anders, J. et **J. Micklewright** (2015), « Teenagers' expectations of applying to university: How do they change? », *Education Sciences,* vol. 5/4, pp. 281-305, http://dx.doi.org/10.3390/educsci5040281.

Beal, S.J. et **L.J. Crockett** (2010), « Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment », *Developmental Psychology,* vol. 46/1, pp. 258-265, http://dx.doi.org/10.1037/a0017416.

Buchmann, C. et **B. Dalton** (2002), « Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context », *Sociology of Education,* vol. 75/2, pp. 99-122, http://dx.doi.org/10.2307/3090287.

Buchmann, C. et **H. Park** (2009), « Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems », *Research in Social Stratification and Mobility,* vol. 27/4, pp. 245-267, http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2009.10.003.

Correa, L., F. D'Errico et **I. Poggi** (2011), « School and life for teenagers. Expectations and hopes in Italy and Brazil », *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, vol. 1/2, pp. 433-442, http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD_010223_433-442.pdf.

Dustmann, C. et **A. Glitz** (2011), « Migration and education », *Norface Discussion Paper Series,* n° 2011011, Norface Research Programme on Migration, Department of Economics, University College, Londres, https://ideas.repec.org/p/nor/wpaper/2011011.html.

Irwin, S. et **S. Elley** (2013), « Parents' hopes and expectations for their children's future occupations », *The Sociological Review*, vol. 61/1, pp. 111-30, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02139.x.

Kerckhoff, A.C. (2000), « Transition from school to work in comparative perspective », in M.T. Hallinan (éd.), *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, New York, NY, pp. 453-474.

Mateju, P. et al. (2007), « Determination of college expectations in OECD countries: The role of individual and structural factors », *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, vol. 43/6, pp. 1121-1148.

McDaniel, A. (2010), « Cross-national gender gaps in educational expectations: The influence of national-level gender ideology and educational systems », *Comparative Education Review*, vol. 54/1, pp. 27-50, http://dx.doi.org/10.1086/648060.

Morgan, S. (2005), *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*, Studies in Social Inequality, Stanford University Press, Stanford, CA.

Morgan, S. (1998), « Adolescent educational expectations: Rationalized, fantasized, or both? », *Rationality and Society*, vol. 10/2, pp. 131-162, http://dx.doi.org/10.1177/104346398010002001.

Nurmi, J.E. (2004), « Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection », in R.M. Lerner et L. Steinberg (éd.), *Handbook of Adolescent Psychology,* John Wiley & Sons, Hoboken, NJ, pp. 85-124.

OCDE (2016a), Résultats du *PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr.

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

OCDE (2016c), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

OCDE (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).

OCDE (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en.

Perna, L.W. (2000), « Differences in the decision to attend college among African Americans, Hispanics, and Whites », *The Journal of Higher Education*, vol. 71/2, pp. 117-141.

Reardon, S.F. et **C. Galindo** (2002), « Do high-stakes tests affect students' decisions to drop out of school? Evidence from NELS Working Paper », *Institute of Education Sciences*, Pennsylvania State University.

Rosenbaum, J. (2001), *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half,* Russell Sage Foundation, New York.

Sewell, W.H. et al. (2003), « As we age: A review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001 », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 20, pp. 3-111, http://dx.doi.org/10.1016/S0276-5624(03)20001-9.

La vie sociale des élèves à l'école

La nature et la qualité des relations des élèves à l'école sont des indicateurs majeurs de leur bien-être. Comme les élèves de 15 ans passent beaucoup de temps à l'école, ceux d'entre eux qui ont le sentiment de faire partie de leur établissement et d'être acceptés par la communauté scolaire se distinguent par un sens plus profond de la vie et une plus grande confiance en soi. Cette section présente les données PISA sur le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et des indicateurs sur leur exposition à des interactions sociales négatives en milieu scolaire, par exemple le fait d'être harcelés par d'autres élèves ou d'avoir l'impression d'être traités injustement par des enseignants. Par ailleurs, elle analyse le rôle du climat scolaire dans l'amélioration du sentiment d'appartenance des élèves à l'école et explique comment les communautés scolaires peuvent contribuer à réduire la prévalence du harcèlement.

7

Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leurs relations avec les enseignants

Les élèves sont plus susceptibles d'avoir de meilleurs résultats scolaires et d'être plus motivés à l'idée d'apprendre s'ils ont le sentiment de faire partie d'une communauté scolaire. Ce chapitre examine la variation de l'intensité du sentiment d'appartenance des élèves à l'école entre les pays et montre en quoi ce sentiment d'appartenance est associé au sexe des élèves, à leur statut socio-économique et à leur statut au regard de l'immigration. Il montre aussi que les relations des élèves avec leurs professeurs et le climat de leur établissement peuvent influer sur leur sentiment d'être des membres appréciés de la communauté scolaire.

Par sentiment d'appartenance, on entend le fait d'avoir l'impression d'être membre d'une communauté, de s'y sentir accepté et apprécié par les autres membres, et d'être en phase avec eux (Baumeister et Leary, 1995 ; Maslow, 1943). Les êtres humains, en particulier à l'adolescence, veulent tisser des liens sociaux forts et attachent de l'importance à l'acceptation, à la bienveillance et à l'appui d'autrui. À l'école, le sentiment d'appartenance donne aux élèves l'impression d'être en sécurité, d'avoir une identité et d'être membres d'une communauté, ce qui favorise à son tour leur développement cognitif, psychologique et social (Jethwani-Keyser, 2008).

Que nous apprennent les résultats ?

- Dans 67 pays et économies, la majorité des élèves ont le sentiment d'appartenir à leur communauté scolaire. Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école a toutefois faibli depuis 2003 dans plusieurs pays.
- Dans l'ensemble, les élèves défavorisés sont en moyenne 7.7 points de pourcentage moins susceptibles que leurs pairs favorisés de déclarer éprouver ce sentiment d'appartenance à l'école. Les élèves immigrés de la première génération sont quant à eux 4.6 points de pourcentage moins susceptibles que leurs pairs autochtones d'éprouver ce même sentiment.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score des élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école est inférieur de 22 points en sciences à celui des élèves qui n'éprouvent pas ce sentiment. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école sont trois fois plus susceptibles de déclarer ne pas être satisfaits de leur vie que les élèves qui n'ont pas ce sentiment.
- Quelque 20 % des élèves ont le sentiment au moins quelques fois par mois que leurs professeurs les traitent de façon injuste (qu'ils les punissent plus sévèrement ou qu'ils les ridiculisent ou leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes). Les élèves qui ont l'impression que leurs professeurs sont justes envers eux et les soutiennent dans leur apprentissage, et que la discipline règne en classe, se distinguent par un plus grand sentiment d'appartenance à l'école.

Les adolescents qui ont le sentiment de faire partie de leur communauté scolaire sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et d'être plus motivés à l'idée d'apprendre (Battistich et al., 1997 ; Goodenow, 1993). Les enfants et les adolescents sont moins susceptibles d'adopter des comportements dangereux ou antisociaux s'ils se sentent à l'aise à l'école (Catalano et al., 2004 ; Hawkins et Weis, 1985). Les élèves qui ont tissé des liens forts et gratifiants à l'école sont moins susceptibles de sombrer dans le décrochage scolaire, voire d'arrêter définitivement leurs études (Lee et Burkam, 2003), de consommer des substances psychoactives ou de manquer souvent l'école (Schulenberg et al., 1994). Selon certains chercheurs, ne pas se sentir à l'aise à l'école est en outre un antécédent de dépression à l'adolescence (Shochet et al., 2006).

VARIATION DU SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ENTRE LES PAYS ET AU SEIN DE CEUX-CI

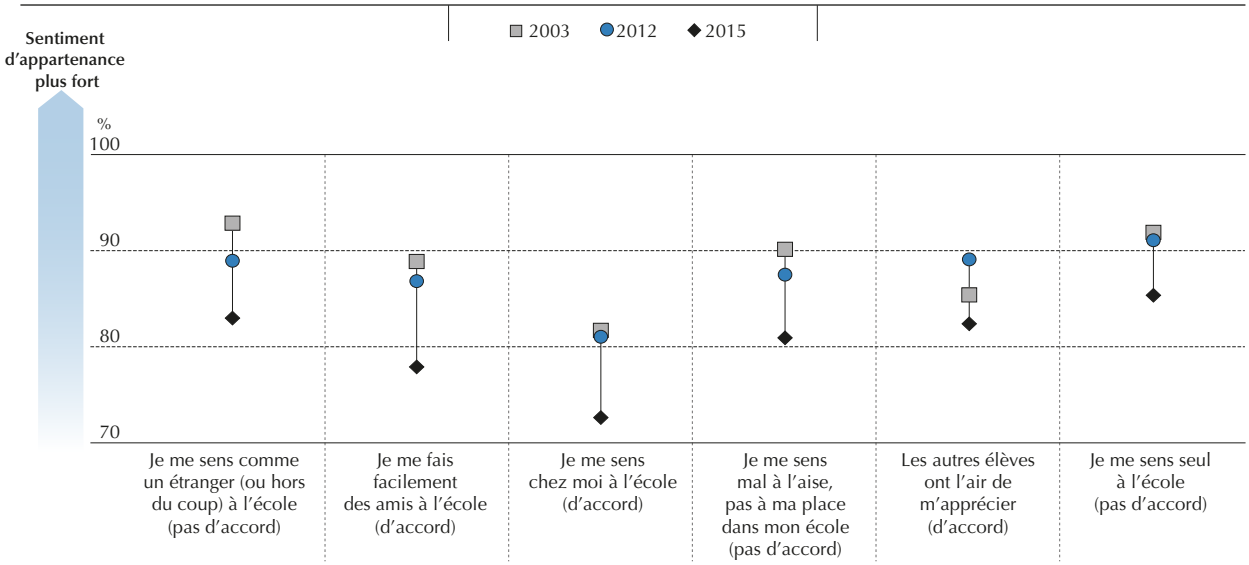
Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec les affirmations : « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école » ; « Je me fais facilement des amis à l'école » ; « Je me sens chez moi à l'école » ; « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école » ; « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier » ; et « Je me sens seul à l'école ». Comme ces questions PISA ont été posées lors des éditions précédentes de l'enquête, les systèmes d'éducation peuvent suivre l'évolution de la qualité de l'engagement des élèves dans leur communauté scolaire. L'école étant le cadre principal des interactions sociales à l'âge de 15 ans, ces évaluations subjectives montrent si les systèmes d'éducation sont capables d'améliorer le bien-être des élèves. Les réponses des élèves à ces questions ont été utilisées pour construire l'indice de sentiment d'appartenance, normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Les valeurs positives de cet indice indiquent que le sentiment d'appartenance des élèves est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE.

Le graphique III.7.1 indique les pourcentages d'élèves en accord ou en désaccord avec les affirmations relatives au sentiment d'appartenance lors des enquêtes PISA de 2003, 2012 et 2015. Les deuxième, troisième et cinquième affirmations sont formulées de sorte que l'assentiment (« D'accord » ou « Tout à fait d'accord ») indique un plus grand sentiment d'appartenance. Les première, quatrième et sixième affirmations sont formulées de sorte que la désapprobation (« Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord ») indique un plus grand sentiment d'appartenance. Dans le graphique, les symboles situés plus haut correspondent à un sentiment d'appartenance plus fort.

Selon les moyennes calculées à l'échelle des pays de l'OCDE en 2015, 73 % des élèves se sentent chez eux à l'école ; 78 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me fais facilement des amis à l'école » ; 85 % ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « Je me sens seul à l'école » ; et 83 % ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école ». Quelque 82 % des élèves ont l'impression que les autres élèves les apprécient, et 81 % ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « Je me sens mal à l'aise, pas ma place dans mon école ». La plupart des élèves affirment donc se sentir en phase avec les autres à l'école. Dans certains pays, toutefois, des minorités non négligeables d'élèves se sentent seuls ou isolés à l'école (voir le tableau III.7.6). C'est à Macao (Chine), en République dominicaine et en Turquie que le sentiment d'appartenance des élèves à l'école est le plus faible.

Graphique III.7.1 ▪ **Évolution entre 2003, 2012 et 2015 du sentiment d'appartenance des élèves à l'école**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » ou « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » (moyenne OCDE-30)[1]



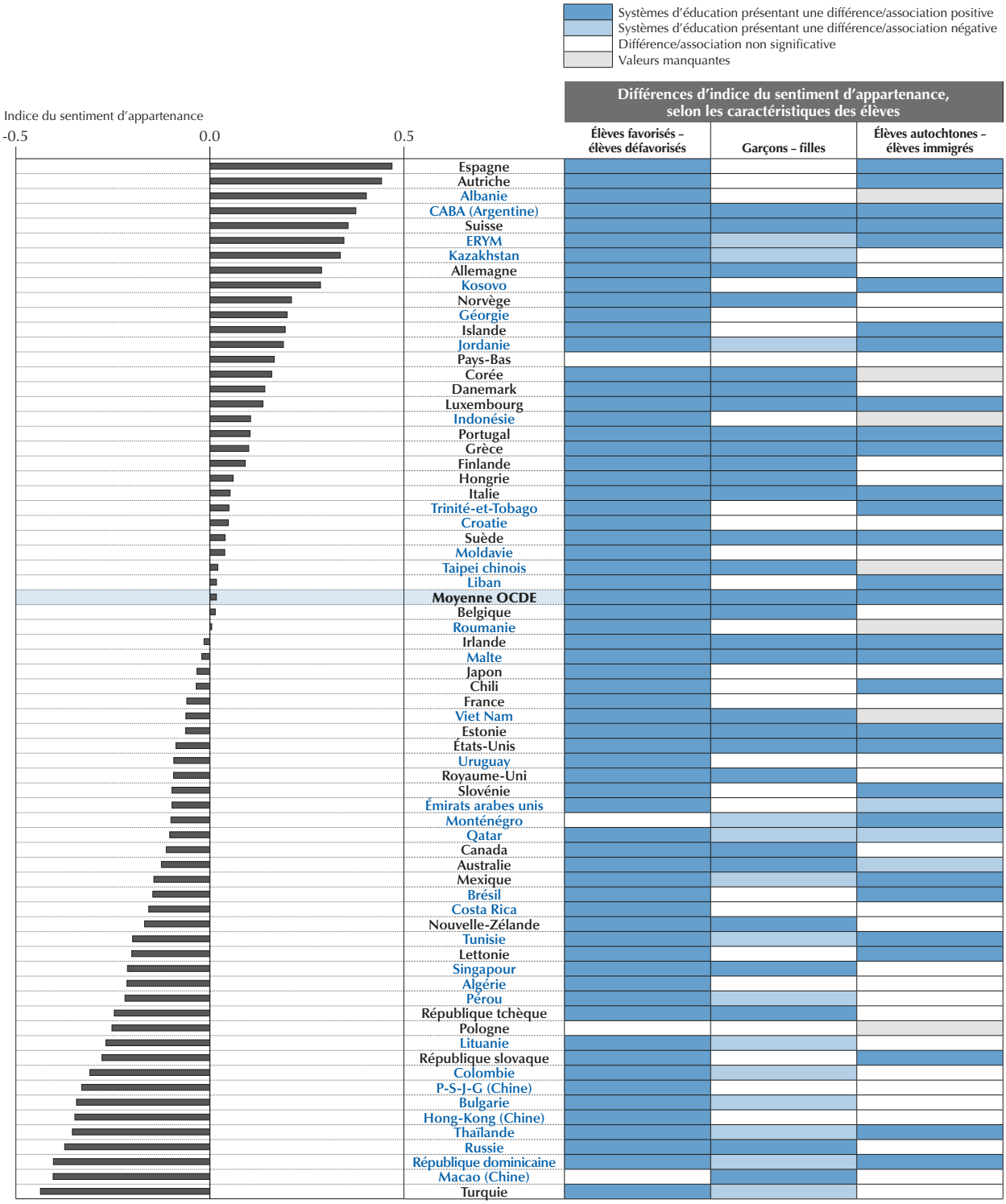
1. La moyenne OCDE-30 inclut l'ensemble des pays de l'OCDE à l'exception du Chili, de l'Estonie, des États-Unis, d'Israël et de la Slovénie.
Remarque : Toutes les évolutions entre 2003 et 2015, et 2012 et 2015, sont statistiquement significatives.
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.7.4 et III.7.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471478

Dans les pays de l'OCDE, le sentiment d'appartenance des élèves a dans l'ensemble faibli entre 2012 et 2015 (voir le graphique III.7.1). Le pourcentage d'élèves se disant en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école » a diminué d'environ 6 points de pourcentage en moyenne durant cette période. Cette tendance semble s'inscrire dans un affaiblissement progressif du sentiment d'appartenance des élèves à l'école au cours des 12 dernières années. En 2003, 7 % environ des élèves affirmaient se sentir comme des étrangers à l'école ; ce pourcentage a augmenté de 4 points de pourcentage en 2012 et de 10 points de pourcentage en 2015. Le pourcentage d'élèves se sentant comme des étrangers à l'école n'a nulle part diminué de façon significative entre 2003 et 2015.

Des différences très marquées s'observent aussi au sein même des pays. Elles s'expliquent dans une grande mesure par la variation du statut socio-économique entre les élèves à l'échelle nationale. Dans 65 pays et économies, les élèves favorisés tendent à se sentir plus dans leur élément à l'école que leurs pairs défavorisés. Les différences de sentiment d'appartenance selon le statut socio-économique sont particulièrement marquées dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après dénommée la « région CABA [Argentine] »), en Corée, dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), aux États-Unis, en ex-République yougoslave de Macédoine (ci-après dénommée l'« ERYM »), en Hongrie, en Jordanie, au Kazakhstan, au Luxembourg, au Pérou, en République dominicaine et en Uruguay (voir le tableau III.7.6).

Graphique III.7.2 ▪ Indice du sentiment d'appartenance, selon les caractéristiques des élèves

Résultats fondés sur les déclarations des élèves



	Élèves favorisés – élèves défavorisés	Garçons – filles	Élèves autochtones – élèves immigrés
Systèmes d'éducation présentant une différence/association positive	65	28	29
Systèmes d'éducation ne présentant aucune différence/association	4	27	30
Systèmes d'éducation présentant une différence/association négative	0	14	3

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice du sentiment d'appartenance.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471487

Dans 28 pays, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'éprouver un plus grand sentiment d'appartenance à l'école. Les différences en faveur des garçons sont particulièrement marquées (de l'ordre d'un cinquième d'écart-type) en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Norvège et au Royaume-Uni ; en revanche, les filles éprouvent un sentiment d'appartenance nettement plus fort que les garçons en Jordanie, au Qatar et en Turquie (où les différences représentent plus d'un cinquième d'écart-type) (voir le tableau III.7.6).

SENTIMENT D'APPARTENANCE ET STATUT AU REGARD DE L'IMMIGRATION

La croissance des effectifs d'élèves immigrés crée de nouveaux défis à relever pour maintenir la cohésion à l'école, les élèves devant apprendre à entrer en interaction avec des pairs d'autres horizons culturels (OCDE, 2015b). Selon les données PISA, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE s'établit en moyenne à 12.5 % en 2015, contre 9.4 % en 2006 (OCDE, 2016, tableau I.7.1). La mesure dans laquelle les élèves immigrés de la première génération (nés à l'étranger de parents également nés à l'étranger) ou de la deuxième génération (nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger) sont plus ou moins susceptibles que leurs pairs autochtones d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école diffère fortement entre les pays. En moyenne, dans 29 pays et économies, le sentiment d'appartenance est plus fort chez les élèves autochtones que chez leurs pairs immigrés, même après contrôle de leur statut socio-économique (voir le graphique III.7.2 et le tableau III.7.6). La tendance inverse s'observe en Australie, aux Émirats arabes unis et au Qatar, où le sentiment d'appartenance à l'école est plus fort chez les élèves immigrés, tant de la première que de la deuxième génération, que chez leurs pairs autochtones.

C'est au Brésil, en ERYM, en Espagne, en Islande, en Lettonie, au Luxembourg, en Norvège, en Suède et en Suisse que les élèves immigrés de la première génération déclarent se sentir le moins à l'aise à l'école par comparaison avec leurs pairs autochtones. Chez les élèves immigrés, ceux de la deuxième génération éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école plus fort que ceux de la première génération, en particulier en Autriche, au Chili, en ERYM, en Espagne, en Jordanie, en Norvège, en Suède et en Suisse (les différences y représentent plus d'un tiers d'écart-type) (voir le tableau III.7.6).

Encadré III.7.1. **Intégrer les élèves immigrés à l'école**

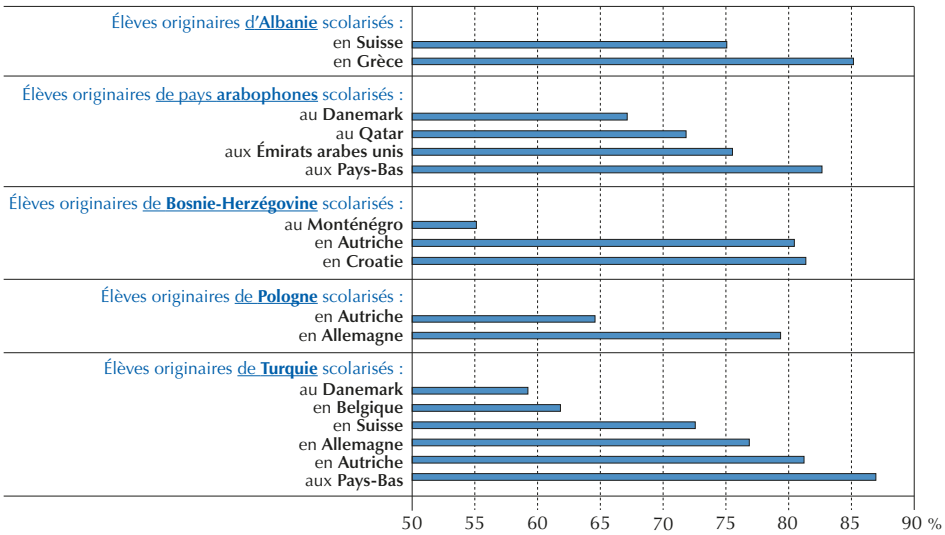
Les enfants d'immigrés ont souvent de nombreux obstacles à surmonter pour réussir à l'école. Leurs premières années dans leur pays d'accueil peuvent être particulièrement stressantes s'ils ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et vivent dans des conditions précaires (OCDE, 2015b). L'école joue un rôle majeur dans l'intégration des adolescents immigrés, car c'est souvent la première institution sociale et culturelle que ces enfants découvrent (Chiu et al., 2012). De nombreux élèves fréquentent un établissement où il existe de profondes divisions entre les élèves immigrés et leurs pairs autochtones ou, parmi les élèves issus de l'immigration, entre ceux qui viennent d'immigrer et ceux qui sont plus acculturés. Souvent, les enseignants en poste dans ces établissements ne sont pas suffisamment formés pour gérer ces divisions (OCDE, 2010 ; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2013).

Il ressort de l'enquête PISA 2015 que le sentiment d'appartenance tend dans l'ensemble à être plus faible chez les élèves nés à l'étranger que chez leurs pairs autochtones, mais cette différence varie fortement entre les pays/économies (voir le tableau III.7.3). Le graphique III.7.3 indique le pourcentage d'élèves immigrés qui éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école par pays d'origine et pays d'accueil, compte tenu des différences de statut socio-économique des élèves originaires du même pays vivant dans des pays différents. Le pourcentage d'élèves qui sont nés ou dont les parents sont nés dans un pays arabophone qui éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école est de l'ordre de 83 % s'ils vivent aux Pays-Bas, mais de 67 % seulement s'ils vivent au Danemark. De même, le pourcentage d'élèves immigrés qui éprouvent ce sentiment d'appartenance à l'école s'établit à 55 % s'ils sont originaires de Bosnie et vivent au Monténégro, mais à 81 % s'ils sont originaires de ce même pays mais vivent en Croatie. Ces résultats suggèrent que le bien-être psychologique des élèves immigrés est influencé non seulement par des différences culturelles entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil, mais également par la façon dont l'école et la collectivité les aident à surmonter les difficultés liées à leurs conditions de vie, ainsi que les problèmes d'apprentissage et de communication qu'ils rencontrent au quotidien. L'offre d'un soutien ciblé aux élèves immigrés pour les aider à s'intégrer dans leur nouvelle communauté scolaire peut améliorer la performance globale des systèmes d'éducation, en particulier dans les pays qui assistent récemment à un afflux massif de migrants.

…

Graphique III.7.3 ▪ **Sentiment d'appartenance des élèves immigrés à l'école, selon leurs pays d'origine et d'accueil**

Pourcentage d'élèves issus de l'immigration déclarant se sentir chez eux à l'école, après contrôle des différences de statut socio-économique



Remarques : Ces estimations sont dérivées de données compilées des bases de données PISA 2012 et PISA 2015. Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d'élèves immigrés participant à l'enquête PISA 2015 était supérieur à 5 %.

Ces estimations tiennent compte des différences de statut socio-économique en attribuant la même valeur de statut socio-économique à tous les élèves d'un même pays ou d'une même région d'origine, indépendamment de leur pays d'accueil.

La couverture des pays d'accueil est limitée car seuls certains pays collectent des informations détaillées sur le pays de naissance des immigrés. Seuls sont présentés les résultats des paires de pays/économies d'origine et d'accueil disposant de données sur au moins 20 élèves immigrés.

Sources : OCDE, Bases de données PISA 2006, 2009, 2012 et 2015, tableau III.7.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471493

CONSÉQUENCES D'UN FAIBLE SENTIMENT D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE

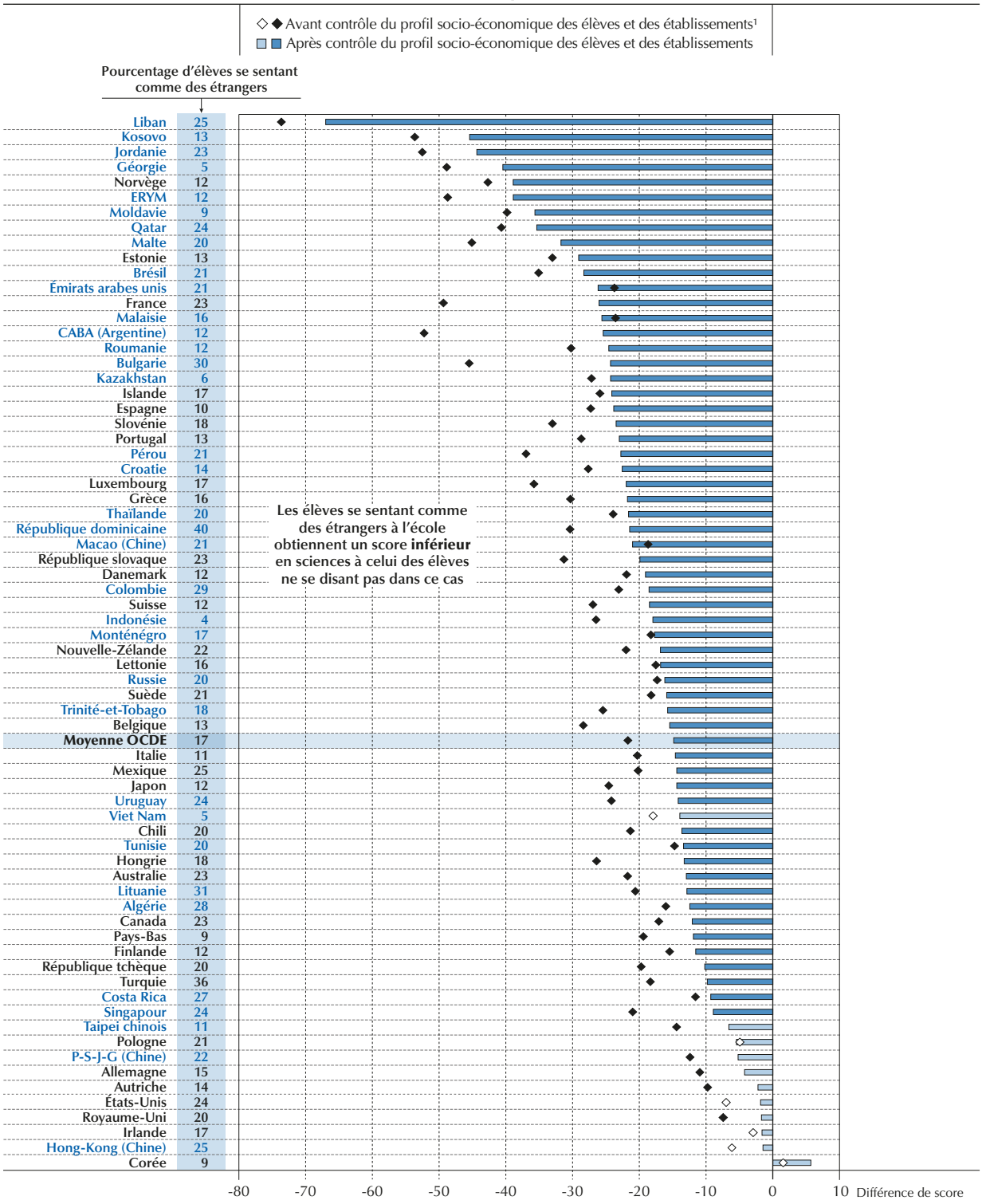
Les responsables politiques, les enseignants et les parents devraient se soucier du sentiment d'appartenance des élèves à l'école, et ce pour de nombreuses raisons. En premier lieu, il existe un lien entre l'intensité du sentiment d'appartenance à l'école et les résultats scolaires. Les recherches menées au sujet de cette association concluent dans l'ensemble à l'existence d'une relation circulaire positive : le sentiment d'appartenance améliore les résultats scolaires, et de bons résultats scolaires renforcent l'acceptation sociale et le sentiment d'appartenance (Wentzel, 1998). Toutefois, la relation entre les liens sociaux avec les pairs à l'école et les résultats scolaires est susceptible de varier sensiblement entre les pays et entre les groupes d'élèves. Chez les adolescents, avoir de bons résultats scolaires est socialement souhaitable dans certains pays, mais ne concourt pas à l'acceptation sociale, voire la compromet, dans d'autres (Ogbu, 2003).

La relation entre le sentiment d'appartenance à l'école et la performance aux épreuves PISA est forte chez les élèves dont le sentiment d'appartenance est le plus faible. Au-delà d'un certain seuil, la relation entre le sentiment d'appartenance et les résultats scolaires perd de son intensité. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence de score en sciences s'établit à 13 points entre les élèves situés dans le deuxième quartile et ceux situés dans le quartile inférieur de l'indice de sentiment d'appartenance, mais à 5 points seulement entre les élèves situés dans le quartile supérieur et ceux situés dans le troisième quartile de cet indice (voir le tableau III.7.8a). Comme les élèves dont le sentiment d'appartenance est très faible sont susceptibles d'en pâtir à la fois en termes de bien-être et de résultats scolaires, il est important de les identifier et de les soutenir (Anderman, 2002 ; Goodenow, 1993).

L'analyse des composantes de l'indice de sentiment d'appartenance révèle qu'en sciences, le score des élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école est inférieur de 22 points à celui des élèves qui n'ont pas cette impression (voir le graphique III.7.4). Cet écart reste significatif dans la grande majorité des pays même après contrôle du statut socio-économique des élèves. La relation négative entre le sentiment d'être comme un étranger à l'école et la performance en sciences s'observe dans la grande majorité des pays et économies. Au Liban, l'écart de score en sciences atteint même 67 points entre ces deux groupes après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Graphique III.7.4 ■ **Sentiment d'être comme un étranger à l'école et performance en sciences**

Différence de score en sciences entre les élèves se sentant comme des étrangers à l'école et ceux ne se disant pas dans ce cas



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

Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les élèves se sentant comme des étrangers à l'école et ceux ne se disant pas dans ce cas, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

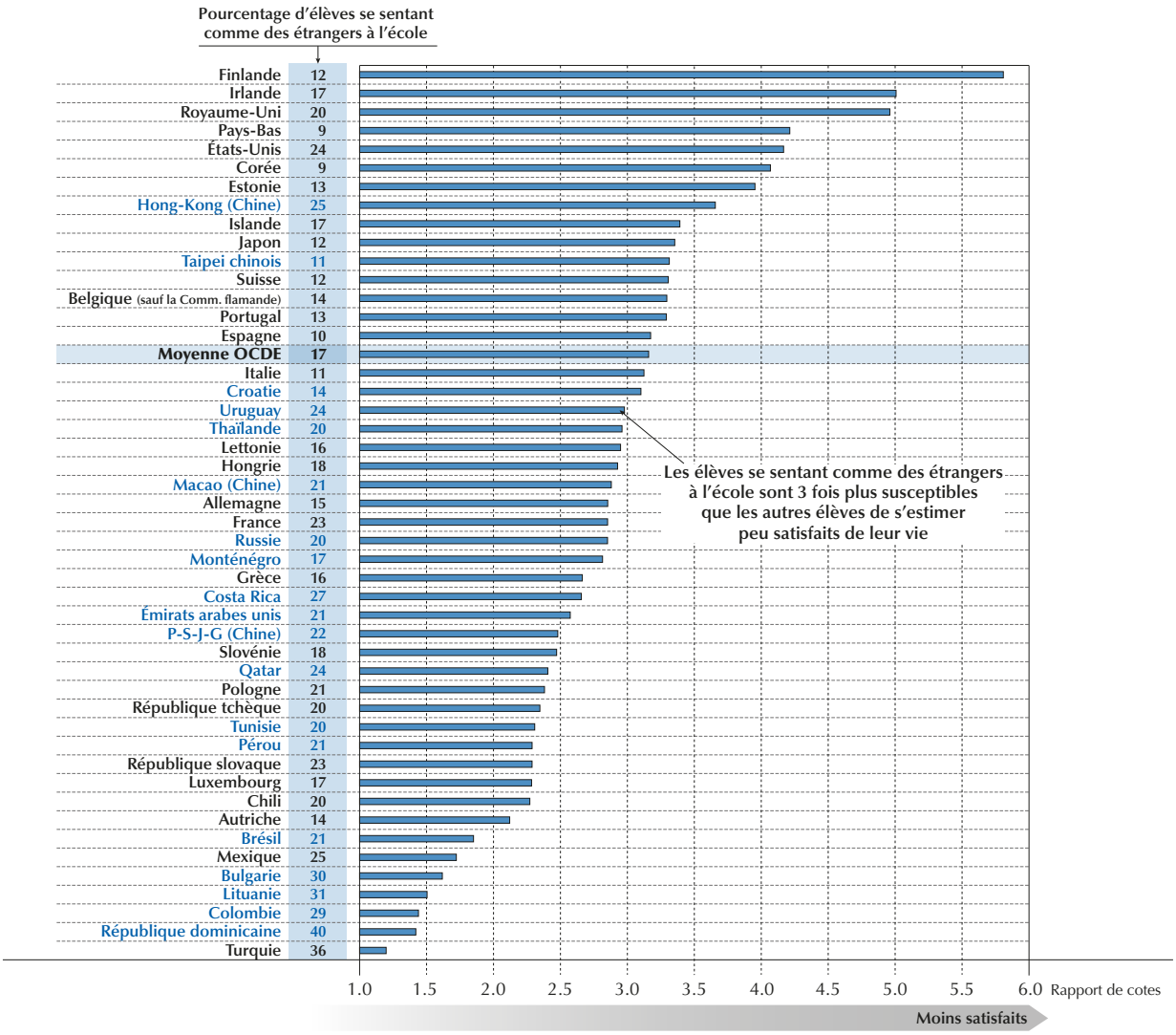
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471504

Le sentiment d'appartenance à l'école et l'impression d'y être accepté sont importants pour l'estime de soi des élèves et leur satisfaction globale à l'égard de la vie (Juvonen, 2006). Le graphique III.7.5 montre qu'il existe une relation forte entre la probabilité de se dire peu satisfait de la vie (4 points au plus sur une échelle à 10 points) et la probabilité de se sentir comme un étranger à l'école. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école sont trois fois plus susceptibles que leurs pairs qui n'éprouvent pas ce sentiment de s'estimer peu satisfaits de leur vie (voir le graphique III.7.5). En Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les élèves sont plus de quatre fois plus susceptibles de s'estimer peu satisfaits de leur vie s'ils se sentent comme des étrangers à l'école. La relation entre le sentiment d'être comme un étranger à l'école et la satisfaction à l'égard de la vie reste significative après contrôle du statut socio-économique des élèves.

Graphique III.7.5 ▪ **Sentiment d'être comme un étranger à l'école et faiblesse du niveau de satisfaction à l'égard de la vie**

Probabilité pour les élèves se sentant comme des étrangers à l'école de s'estimer peu satisfaits de leur vie[1], après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements[2]



1. Par élèves peu satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 0 et 4 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

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

Remarque : Toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les élèves se sentant comme des étrangers à l'école de s'estimer peu satisfaits de leur vie, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471518

Un faible sentiment d'appartenance à l'école peut aussi décourager certains élèves de poursuivre leurs études. Le tableau III.7.12 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de sentiment d'appartenance sont 11 points de pourcentage plus susceptibles que leurs pairs situés dans le quartile supérieur de cet indice de penser ne pas poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement secondaire.

CLIMAT DE DISCIPLINE ET SENTIMENT D'APPARTENANCE

Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école varie davantage au sein des établissements qu'entre ceux-ci (voir le tableau III.7.7 ; Ma, 2003). Toutefois, la qualité de l'environnement scolaire intervient aussi. Un environnement d'apprentissage sans injustice, ni problèmes de discipline, peut en particulier aider les adolescents à développer les compétences sociales dont ils ont besoin pour établir des relations gratifiantes avec leurs professeurs et leurs pairs.

Le climat de discipline de l'établissement est une variable prédictive très probante du sentiment d'appartenance des élèves à l'école (Arum et Velez, 2012 ; Chiu et al., 2016 ; OCDE, 2003). Le graphique III.7.6 montre que le fait de travailler dans une classe disciplinée peut avoir une influence positive sur le sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Dans l'enquête PISA 2015, le climat de discipline s'évalue sur la base d'un indice dérivé des déclarations des élèves sur la fréquence des interruptions durant leurs cours de sciences. Dans le graphique, chaque segment montre la différence de sentiment d'appartenance entre les élèves selon qu'ils sont scolarisés dans un établissement où le climat de discipline lors des cours de sciences est plus favorable (l'indice moyen de climat de discipline est significativement supérieur à la moyenne nationale) ou moins favorable (l'indice moyen du climat de discipline est significativement inférieur à la moyenne nationale). Cette différence s'établit à 0.15 point, en moyenne, et reste significative après contrôle du profil socio-économique des établissements (voir le graphique III.7.6). En ERYM, en Jordanie, au Kazakhstan, au Liban, en Malaisie, en Roumanie et en Suisse, le sentiment d'appartenance des élèves est nettement plus fort s'il règne un bon climat de discipline en classe. Cette relation pourrait peut-être s'expliquer par le fait que la réduction des problèmes de discipline en classe permettrait non seulement d'améliorer les résultats scolaires des élèves, mais aussi de leur offrir un environnement d'apprentissage sans désordre, propice à de bonnes relations sociales.

RELATIONS DES ÉLÈVES AVEC LEURS ENSEIGNANTS ET SENTIMENT D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE

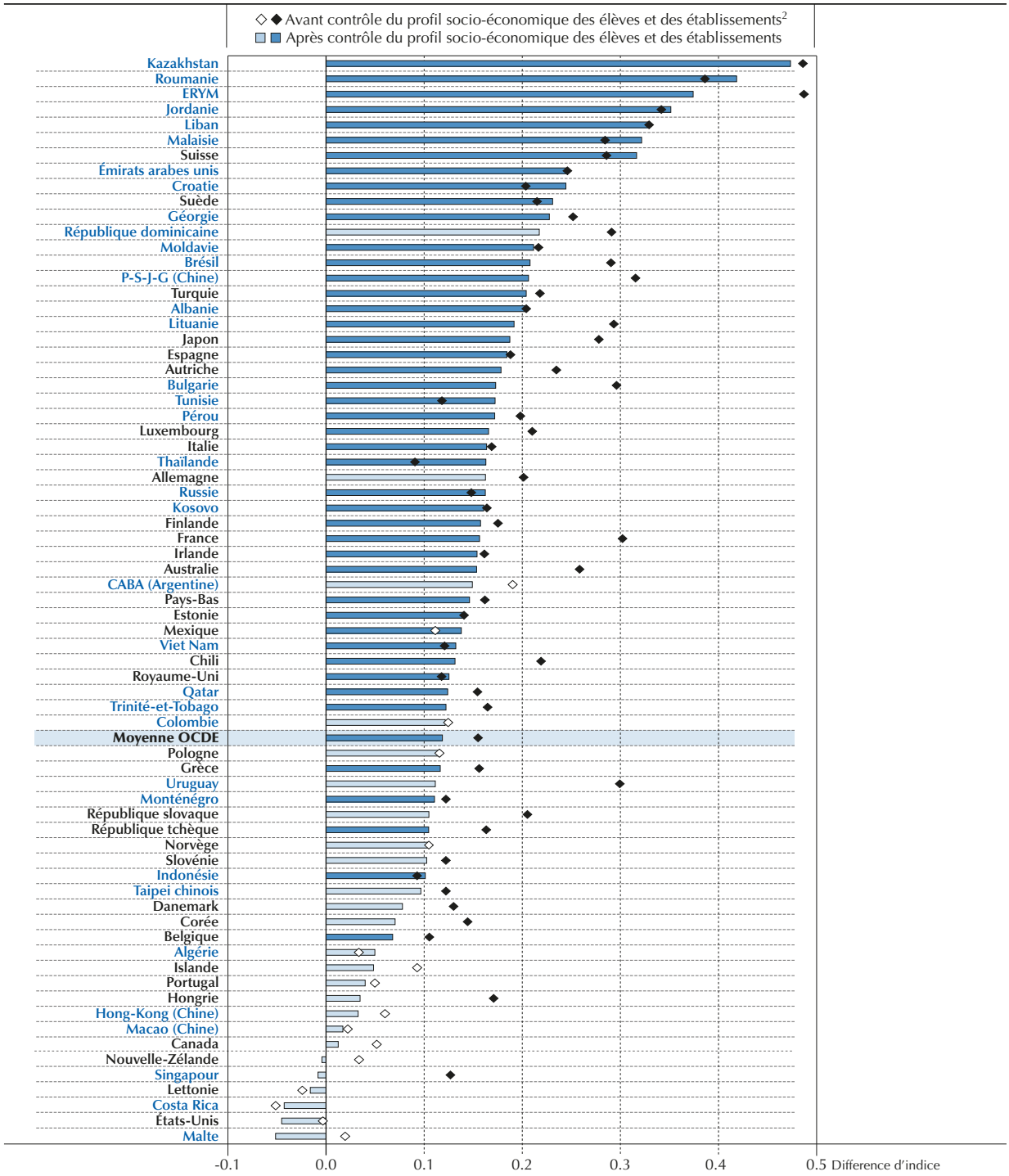
La qualité des relations entre élèves et enseignants peut influencer l'engagement des élèves à l'égard de l'école et leur développement socio-affectif (Anderman, 2003 ; Battistich et al., 1995 ; Chiu et al., 2016 ; Ma, 2003 ; Noble et al., 2008). Les enseignants et les autres membres du personnel des établissements peuvent promouvoir l'épanouissement social et affectif des élèves en créant un environnement d'apprentissage bienveillant et respectueux (Battistich et al., 1997 ; Noble et al., 2008). Des relations positives avec les enseignants sont particulièrement importantes pour le bien-être social et affectif des élèves défavorisés (Battistich et al., 1997).

Il ressort des analyses des données PISA de 2012 que des relations positives et constructives entre élèves et enseignants sont associées à la fois à des scores plus élevés en mathématiques et à un sentiment d'appartenance plus fort à l'école (OCDE, 2015a). Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué s'il leur arrivait que leurs professeurs fassent moins souvent appel à eux qu'aux autres élèves, les notent plus sévèrement que les autres élèves, leur donnent l'impression qu'ils pensaient qu'ils étaient moins intelligents qu'ils ne l'étaient vraiment, les punissent plus durement que les autres élèves, ou les ridiculisent ou leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes. Ils ont également indiqué s'ils avaient l'impression que leur professeur de sciences s'intéressait à l'apprentissage des élèves et aidait volontiers les élèves en difficulté.

Dans les pays et économies participant à l'enquête PISA, un pourcentage assez important d'élèves reprochent divers types de comportements injustes à leurs professeurs. Il est essentiel de rappeler que ces constats ne permettent pas d'évaluer la gravité de ce qui se passe en classe, puisqu'ils reposent uniquement sur les perceptions des élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 35 % des élèves ont l'impression, au moins quelques fois par mois, que leurs professeurs font moins souvent appel à eux qu'aux autres élèves ; 21 %, qu'ils pensent qu'ils sont moins intelligents qu'ils ne le sont vraiment ; 18 %, qu'ils les notent plus durement que les autres élèves ; 14 %, qu'ils les punissent plus durement que les autres élèves ; 10 %, qu'ils les ridiculisent devant d'autres personnes ; et 9 %, qu'ils leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes (voir le graphique III.7.7). Comme le montre le graphique III.7.7, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'avoir l'impression que leurs professeurs sont injustes avec eux.

Graphique III.7.6 ▪ **Sentiment d'appartenance et climat de discipline de l'établissement**

Différence d'indice du sentiment d'appartenance entre les élèves scolarisés dans des établissements où le climat de discipline est positif[1] et ceux scolarisés dans des établissements où ce climat est négatif



1. Par établissements où le climat de discipline est positif (négatif), on entend ceux où l'indice moyen du climat de discipline est statistiquement supérieur (inférieur) à la moyenne du pays/de l'économie.

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

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

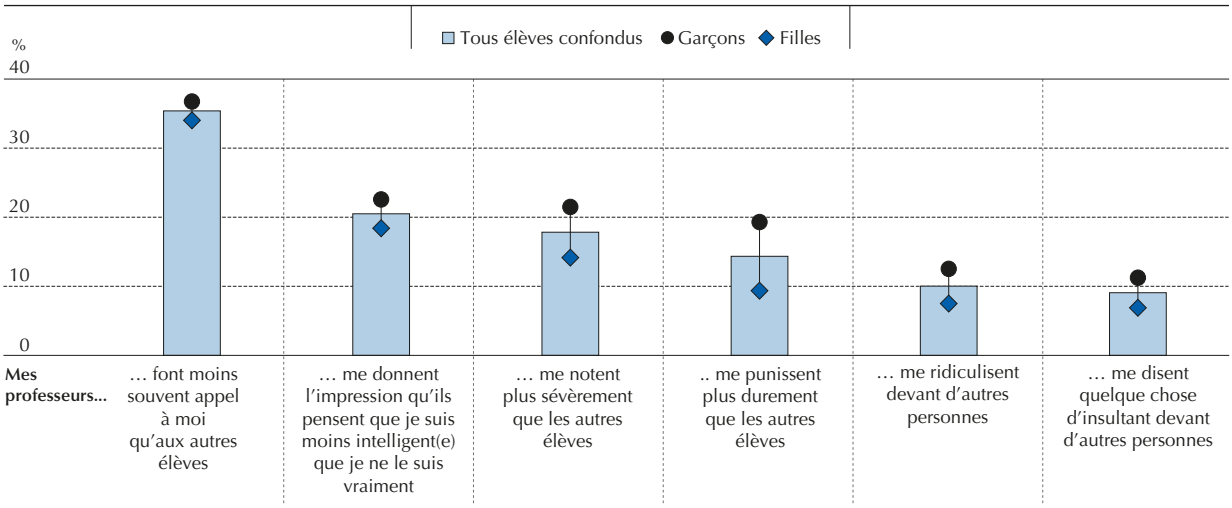
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de sentiment d'appartenance entre les élèves scolarisés dans des établissements où le climat de discipline est positif et ceux scolarisés dans des établissements où ce climat est négatif, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.14.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471524

Graphique III.7.7 ■ **Perception chez les élèves de comportements injustes de la part de leurs enseignants, selon le sexe**

Pourcentage d'élèves déclarant que leurs professeurs se comportent de façon injuste « au moins une fois par semaine » ou « quelques fois par mois » (moyenne OCDE)



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.7.15 et III.7.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471534

Les élèves défavorisés et ceux issus de l'immigration sont aussi plus susceptibles d'avoir l'impression que leurs professeurs les traitent injustement (voir les tableaux III.7.16 et III.7.17). Les élèves défavorisés sont par exemple 5 points de pourcentage plus susceptibles que leurs pairs favorisés d'affirmer qu'il leur est arrivé que leurs professeurs leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont 4 points de pourcentage plus susceptibles que leurs pairs autochtones de déclarer être souvent victimes d'au moins un des six comportements injustes retenus dans l'enquête PISA 2015 (voir le tableau III.7.17).

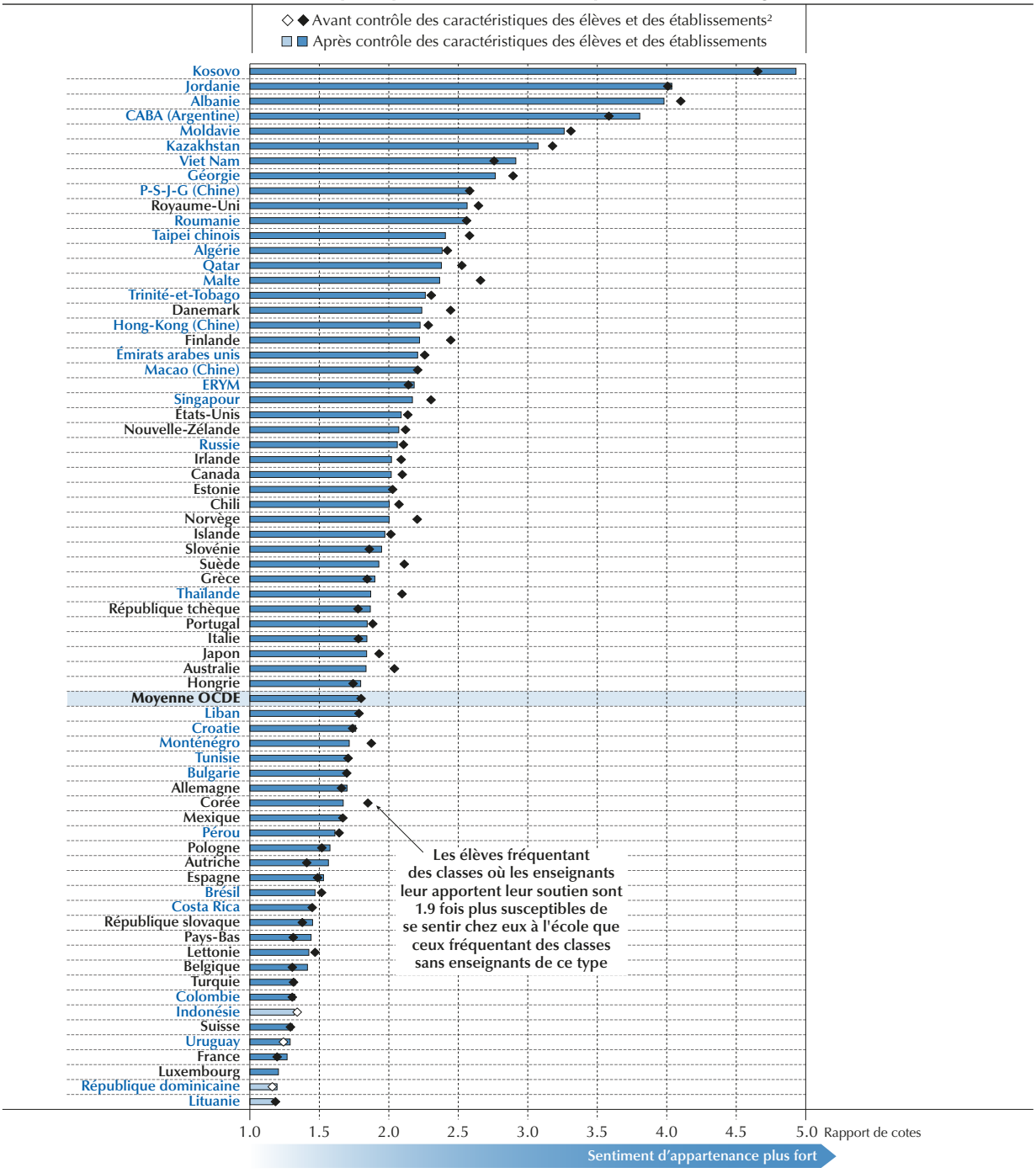
À l'inverse, les élèves qui ont le sentiment d'être soutenus par leurs professeurs se distinguent par un plus grand sentiment d'appartenance à l'école (voir le graphique III.7.8). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui affirment que leur professeur de sciences s'intéresse à leur apprentissage et les aide volontiers dans leur apprentissage sont environ 1.8 fois plus susceptibles que leurs pairs qui n'ont pas cette impression de se sentir à leur place à l'école. Ces résultats suggèrent que les enseignants pourraient contribuer à améliorer le sentiment d'appartenance des élèves en personnalisant leur attention et leur soutien à chacun d'entre eux.

En revanche, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent être traités de façon injuste par leurs professeurs (être punis plus sévèrement que les autres élèves, ou être ridiculisés ou insultés par leurs professeurs devant d'autres personnes) sont en moyenne 1.6 fois plus susceptibles de se sentir comme des étrangers à l'école, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements (voir le graphique III.7.9). En Croatie, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie ») et au Monténégro, les élèves qui s'estiment souvent victimes de comportements injustes de la part de leurs professeurs sont au moins deux fois plus susceptibles que leurs pairs qui n'ont pas cette impression de se sentir comme des étrangers à l'école, après contrôle du statut socio-économique. Une association similaire s'observe si la fréquence des comportements perçus comme injustes est mesurée à l'échelle des établissements : dans les établissements où le sentiment d'injustice prévaut (c'est-à-dire où le pourcentage d'élèves s'estimant victimes de comportements injustes est supérieur à la moyenne nationale), les élèves sont plus susceptibles de se sentir comme des étrangers à l'école, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements (voir le tableau III.7.20).

L'une des approches que les établissements peuvent adopter pour améliorer leur climat d'apprentissage consiste à donner aux élèves la possibilité de faire entendre leur voix. Les élèves peuvent appréhender les questions relatives à la qualité du climat scolaire et aux relations au sein de l'école sous un autre jour que les chefs d'établissement ou les enseignants (Levin, 2000 ; Mitra, 2003). De plus, la mise en place d'un dispositif permettant aux élèves d'exprimer leur point de vue offre aussi l'avantage de les amener à s'approprier leur établissement et à gagner en autonomie (Mitra, 2003 ; Rudduck et Flutter, 2000).

Graphique III.7.8 ▪ **Sentiment d'appartenance des élèves à l'école, selon leur perception du soutien de la part de leurs enseignants**

Probabilité pour les élèves de se dire d'accord avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école » associée à leur perception du soutien de la part de leurs enseignants[1]



1. Par perception du soutien de la part des enseignants, on entend les élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent « à chaque cours » ou « à la plupart des cours » : « Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève » ; « Le professeur apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin » ; et « Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage ».

2. Les caractéristiques des élèves et des établissements incluent le sexe, la performance en compréhension de l'écrit et en sciences, et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) aux niveaux Élèves et Établissements.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

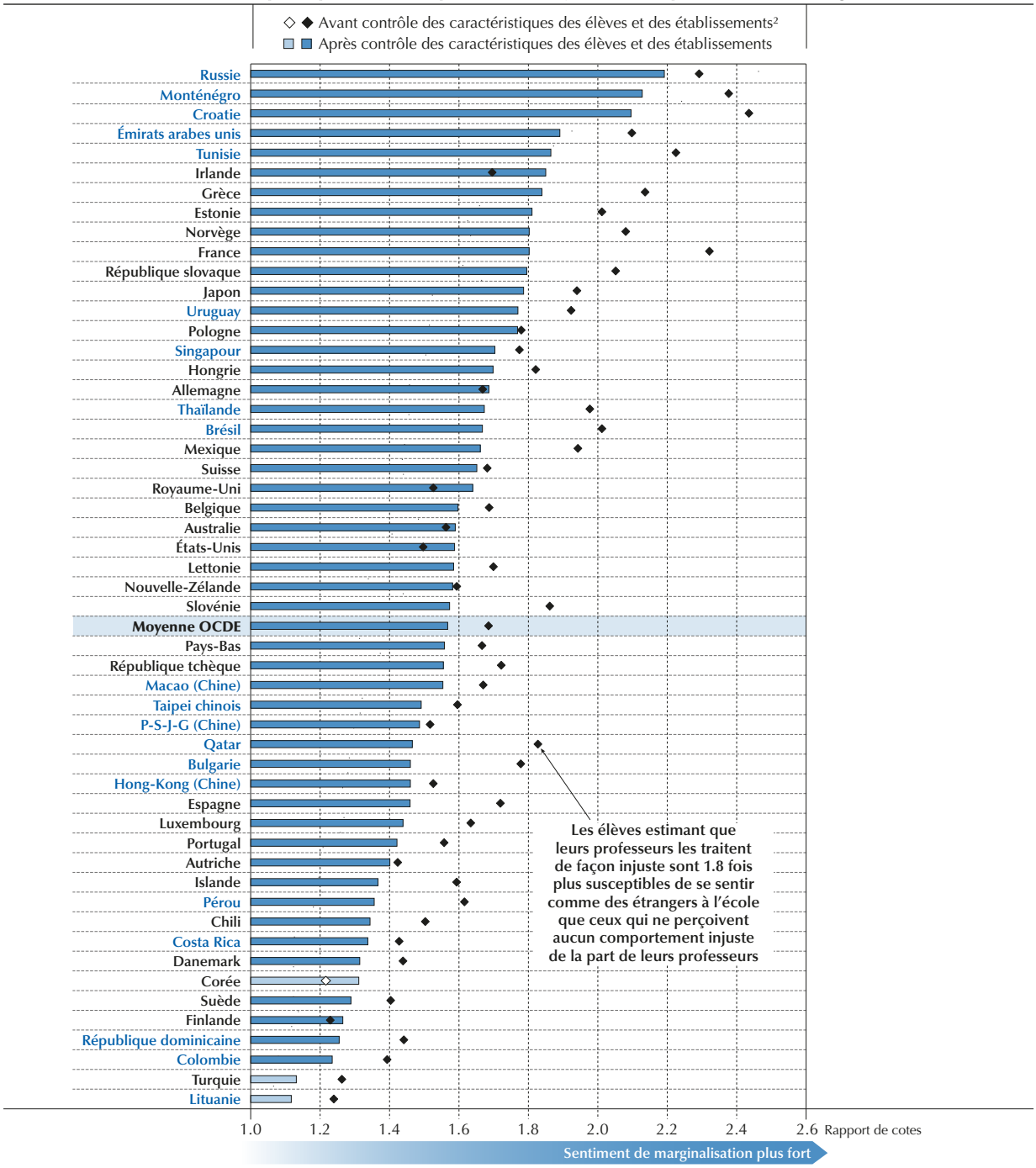
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les élèves de déclarer se sentir chez eux à l'école, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.19.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471544

Graphique III.7.9 ▪ **Sentiment d'appartenance des élèves à l'école et perception de comportements injustes de la part de leurs enseignants**

Probabilité pour les élèves de se dire d'accord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école » associée à leur perception de comportements injustes de la part de leurs enseignants[1]



1. Par perception de comportements injustes de la part des enseignants, on entend les élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent « quelques fois par mois » ou « au moins chaque semaine » : « Les professeurs m'ont puni(e) plus durement que les autres élèves » ; « Les professeurs m'ont ridiculisé(e) devant d'autres personne » ; et « Les professeurs m'ont dit quelque chose d'insultant devant d'autres personnes ».

2. Les caractéristiques des élèves et des établissements incluent le sexe, la performance en compréhension de l'écrit et en sciences, et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) aux niveaux Élèves et Établissements.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les élèves de se dire d'accord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école », après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.20.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471559

Lors de l'enquête PISA 2015, les chefs d'établissement ont répondu à une série de questions sur l'assurance qualité dans leur établissement, notamment s'ils sollicitaient l'avis des élèves sur les cours, les enseignants et les ressources. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % environ des élèves fréquentent un établissement qui sollicite l'avis des élèves parce que c'est obligatoire ; 59 %, un établissement qui en fait de même à son initiative ; et 31 %, un établissement qui n'a aucun dispositif pour solliciter l'avis des élèves (voir le tableau III.7.21). Ces pourcentages varient sensiblement entre les pays : plus de 96 % des élèves fréquentent un établissement qui s'est doté d'un tel dispositif (que ce soit par obligation ou à sa propre initiative) en République dominicaine, alors qu'en France, 23 % seulement des élèves ont la possibilité de faire connaître leur point de vue à la direction de leur établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont plus susceptibles de pouvoir exprimer leur point de vue s'ils fréquentent un établissement favorisé plutôt qu'un établissement défavorisé. Les établissements privés sont aussi plus susceptibles que les établissements publics d'utiliser ce type de dispositif pour améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves.

Ces constats suggèrent que les politiques et pratiques qui promeuvent la communication et les interactions respectueuses entre enseignants et élèves pourraient améliorer le bien-être des élèves (Anderman, 2003 ; O'Brien et Bowles, 2013). L'amélioration du sentiment d'acceptation et d'appartenance des élèves à l'école pourrait aussi les aider à développer de meilleures compétences interpersonnelles, à s'ouvrir aux autres et à adopter de bonnes attitudes à l'égard d'autres groupes de la société – autant de qualités cruciales pour leur vie après l'école (O'Connor et al., 2010 ; Osterman, 2000 ; Shochet et al., 2006).

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Le sentiment d'appartenance à l'école a des effets à la fois sur les résultats scolaires des adolescents et leur satisfaction à l'égard de leur vie. Les chefs d'établissement et les enseignants doivent adopter des stratégies pour identifier les élèves les plus exposés au risque d'exclusion sociale et leur donner les moyens d'établir des liens sociaux positifs avec leurs professeurs et leurs pairs.
- À l'âge de 15 ans, de nombreux élèves sont très sensibles aux comportements injustes de leurs professeurs envers eux ; or cette injustice perçue peut affecter leur sentiment d'appartenance et leur engagement à l'école. Il pourrait être utile de mettre l'accent, dans les programmes de formation des enseignants, sur les compétences de communication, la capacité de gérer les problèmes comportementaux et les approches pédagogiques afin de les aider à établir des relations positives avec leurs élèves et à les soutenir. Les établissements d'enseignement peuvent également envisager de solliciter régulièrement l'avis des élèves sur la qualité du climat d'apprentissage et les relations qu'ils entretiennent à l'école.

Références

Anderman, E.M. (2002), « School effects on psychological outcomes during adolescence », *Journal of Educational Psychology,* vol. 94/4, pp. 795-809, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795.

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

Arum, R. et **M. Velez** (éd.) (2012), *Improving Learning Environments: School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*, Stanford University Press, Stanford, CA.

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

Battistich, V. et al. (1995), « Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis », *American Educational Research Journal,* vol. 32/3, pp. 627-658, http://dx.doi.org/10.2307/1163326.

Baumeister, R. F. et **M. R. Leary** (1995), « The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation », *Psychological Bulletin,* vol. 117/3, pp. 497-529, http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497.

Catalano, R.F. et al. (2004), « The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group », *Journal of School Health,* vol. 74/7, pp. 252-261, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x.

Chiu, M.M. et al. (2016), « Students' sense of belonging at school in 41 countries cross-cultural variability », *Journal of Cross-Cultural Psychology,* vol. 47/2, pp. 175-196, http://dx.doi.org/10.1177/0022022115617031.

Chiu, M.M. et al. (2012), « Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries », *Journal of Youth and Adolescence,* vol. 41/11, pp. 1409-1425, http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x.

Goodenow, C. (1993), « Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement », *The Journal of Early Adolescence,* vol. 13/1, pp. 21-43, http://dx.doi.org/10.1177/0272431693013001002.

Hawkins, J.D. et **J.G. Weis** (1985), « The social development model: An integrated approach to delinquency prevention », *The Journal of Primary Prevention,* vol. 6/2, pp. 73-97, http://dx.doi.org/10.1007/BF01325432.

Jethwani-Keyser, M.M. (2008), « When teachers treat me well, I think I belong: School belonging and the psychological and academic well being of adolescent girls in urban India », thèse non publiée, New York University, New York, NY.

Juvonen, J. (2006), « Sense of belonging, social bonds, and school functioning », in P.A. Alexander et P.H. Winne (éd.), *Handbook of Educational Psychology,* vol. 2, pp. 655-674, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-07986-028.

Lee, V.E. et **D.T. Burkam** (2003), « Dropping out of high school: The role of school organization and structure », *American Educational Research Journal,* vol. 40/2, pp. 353-393, http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312040002353.

Levin, B. (2000), « Putting students at the centre in education reform », *Journal of Educational Change,* vol. 1/2, pp. 155-172, http://dx.doi.org/10.1023/A:1010024225888.

Maslow, A.H. (1943), « A theory of human motivation », *Psychological Review,* vol. 50/4, pp. 370-396, http://dx.doi.org/10.1037/h0054346.

Ma, X. (2003), « Sense of belonging to school: Can schools make a difference? », *The Journal of Educational Research,* vol. 96/6, pp. 340-349, http://dx.doi.org/10.1080/00220670309596617.

Mitra, D. (2003), « Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships », *McGill Journal of Education,* vol. 38/002, http://mje.mcgill.ca/article/view/8686 (consulté le 4 avril 2017).

Noble, T. et al. (éd.) (2008), « Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report », Australian Catholic University and Erebus International, Brisbane, Qld, Au., http://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A29490/.

O'Brien, K.A. et **T.V. Bowles** (2013), « The importance of belonging foradolescents in secondary school settings », *The European Journal of Social & Behavioural Sciences,* vol. 5/2, pp. 976-984, http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.72.

O'Connor, M. et al. (2010), « Predictors of positive development in emerging adulthood », *Journal of Youth and Adolescence,* vol. 40/7, pp. 860-874, http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9593-7.

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr.

OCDE (2015a), « Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ?», *PISA à la loupe*, n° 50, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js32n6bn8d2-fr.

OCDE (2015b), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).

OCDE (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en.

OCDE (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018938-en.

Ogbu, J.U. (2003), *Black American Students in An Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*, Routledge, New Jersey, NJ.

Osterman, K.F. (2000), « Students' need for belonging in the school community », *Review of Educational Research,* vol. 70/3, pp. 323-367, http://dx.doi.org/10.3102/00346543070003323.

Rudduck, J. et **J. Flutter** (2000), « Pupil participation and pupil perspective: 'Carving a new order of experience' », *Cambridge Journal of Education,* vol. 30/1, pp. 75-89, http://dx.doi.org/10.1080/03057640050005780.

Schulenberg, J. et al. (1994), « High school educational success and subsequent substance use: A panel analysis following adolescents into young adulthood », *Journal of Health and Social Behavior,* vol. 35/1, pp. 45-62, http://dx.doi.org/10.2307/2137334.

Shochet, I.M. et al. (2006), « School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study », *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* vol. 35/2, pp. 170-179, http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1.

Suárez-Orozco, M.M. et **C. Suárez-Orozco** (2013), « Immigrant kids, adrift », *The New York Times,* article en ligne, www.nytimes.com/2013/04/23/opinion/immigrant-kids-adrift.html (consulté le 7 avril 2017).

Wentzel, K.R. (1998), « Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers », *Journal of Educational Psychology,* vol. 90/2, pp. 202-209, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202.

8

Le harcèlement

Le harcèlement en milieu scolaire peut être avoir des effets à long terme sur le bien-être psychologique des élèves (tant harcelés que harceleurs). Ce chapitre porte sur le harcèlement tel qu'il est défini dans l'enquête PISA et explique la façon dont son incidence est mesurée dans cette enquête. Il évalue la prévalence du harcèlement dans le monde et décrit les élèves plus susceptibles d'en être victimes. Il examine la relation du harcèlement avec les résultats scolaires des élèves et certains aspects de leur bien-être. Il se termine par un examen des mesures que l'école, les enseignants et les parents peuvent prendre pour réduire l'incidence du harcèlement en milieu scolaire.

Dans le monde entier, les responsables de la politique de l'éducation se préoccupent de plus en plus du harcèlement (Nansel et al., 2004 ; Rigby, 2007 ; Rivara et Le Menestrel, 2016). Le harcèlement est un abus systématique de pouvoir qui présente trois grandes caractéristiques : la répétition, la volonté de nuire et le rapport de force déséquilibré entre le harcelé et le harceleur (Woods et Wolke, 2004). Il est établi que la prévalence du harcèlement varie entre les pays (Craig et al., 2009 ; Nansel et al., 2004), mais ce phénomène a partout des effets délétères sur les élèves, leur famille et leur communauté scolaire.

Que nous apprennent les résultats ?

- Dans les pays de l'OCDE, 4 % environ des élèves se disent frappés ou bousculés par d'autres élèves au moins quelques fois par mois. Quelque 11 % des élèves indiquent que d'autres élèves se moquent d'eux au moins quelques fois par mois. Les filles sont moins susceptibles que les garçons d'être victimes d'agressions physiques, mais plus susceptibles qu'eux de faire l'objet de mauvaises rumeurs. Les élèves immigrés arrivés récemment dans leur pays d'accueil sont aussi plus susceptibles d'être victimes de toutes les formes de harcèlement.
- Les élèves peu performants sont plus susceptibles d'être harcelés. En sciences, le score des élèves scolarisés dans un établissement où le harcèlement est fréquent par rapport aux normes internationales est inférieur de 47 points à celui des élèves scolarisés dans un établissement où le harcèlement est moins fréquent.
- Les élèves plus exposés au harcèlement éprouvent en outre un sentiment plus faible d'appartenance à l'école et sont moins satisfaits de leur vie. Les élèves souvent harcelés sont aussi plus susceptibles de manquer les cours.
- Le pourcentage d'élèves victimes de harcèlement est plus élevé dans les établissements où les redoublants sont plus nombreux, et où les élèves estiment que le climat de discipline n'est pas favorable en classe et que leurs professeurs sont injustes envers eux. Les élèves se disent moins souvent harcelés si leurs parents les soutiennent lorsqu'ils rencontrent des difficultés à l'école.

Le harcèlement est lourd de conséquences à la fois pour les harcelés et les harceleurs (Rivers, 2000). Les adolescents harceleurs, harcelés, ou à la fois harceleurs et harcelés, sont plus susceptibles de manquer les cours, de sombrer dans le décrochage scolaire et d'accuser de mauvais résultats scolaires que leurs camarades de classe qui n'ont pas de relations conflictuelles avec leurs pairs (Konishi et al., 2010 ; Townsend et al., 2008). Les adolescents harcelés ou harceleurs sont plus susceptibles de présenter des symptômes de dépression et d'anxiété, de ne pas avoir une haute opinion d'eux-mêmes, de se sentir isolés, de changer de comportements alimentaires et de ne plus s'intéresser à leurs activités (Haynie et al., 2001 ; Kochel et al., 2012 ; Striegel-Moore et al., 2002). Les problèmes affectifs et comportementaux dont souffrent tant les harceleurs que les harcelés peuvent persister à l'âge adulte, avec de lourdes conséquences à long terme, notamment un taux d'emploi inférieur (Drydakis, 2014).

Les témoins de faits de harcèlement sont aussi affectés. En effet, ils admettent souvent éprouver un sentiment de culpabilité ou d'impuissance faute de s'être opposés au harceleur ou d'être venus en aide au harcelé (Huitsing et Veenstra, 2012).

Dans la littérature, la probabilité de devenir un harceleur ou un harcelé est souvent associée à certaines caractéristiques personnelles, telles que l'âge, l'apparence physique, le sexe et l'appartenance ethnique. Ainsi, les élèves obèses sont plus susceptibles d'être harcelés que les élèves qui ne semblent pas en surpoids (Griffiths et al., 2006 ; Janssen et al., 2004). Des travaux de recherche établissent par ailleurs que les adolescents plus chétifs, mécontents de leur apparence ou socialement isolés sont également plus susceptibles d'être victimes de harcèlement (Faris et Felmlee, 2014). Les adolescents victimes de violence domestique, ou témoins de violence ou de maltraitance entre leurs parents, sont plus susceptibles de devenir eux-mêmes des harceleurs (Wolke et Skew, 2011).

Toutefois, il serait erroné de conclure du constat que certains types d'adolescents sont plus à risque que d'autres que seuls des élèves présentant une personnalité ou un profil social spécifique peuvent être harceleurs ou harcelés. Les harceleurs ne sont pas nécessairement issus de familles en difficulté et le niveau de leurs compétences sociales varie considérablement. Certains sont des meneurs dans leur groupe social, tandis que d'autres y sont marginalisés et peuvent même être victimes de harcèlement (Ma, 2004). Des études récentes montrent également la nature dynamique et fluide de l'implication des enfants dans le harcèlement par-delà les rôles et les circonstances. Ainsi, un élève peut être victime de harcèlement à l'école, mais harceler ses frères et sœurs à la maison (Swearer et Hymel, 2015).

Les dynamiques de groupe sont importantes pour expliquer et comprendre le harcèlement (Huitsing et Veenstra, 2012). Le harcèlement ne concerne pas uniquement le harceleur et le harcelé en milieu scolaire (Salmivalli et al., 1996 ; Sutton et al., 1999). Les faits de maltraitance physique ou psychologique sont généralement commis en présence de pairs, qui jouent un rôle crucial en pouvant les aggraver, les faire durer ou y mettre un terme (Pepler, Craig et O'Connell, 2010). Les politiques scolaires peuvent limiter le harcèlement en influençant les normes collectives en classe (Card et Hodges, 2006).

DÉFINIR ET MESURER LE HARCÈLEMENT EN MILIEU SCOLAIRE

Il existe différentes formes de harcèlement. Le harcèlement physique (le fait de s'en prendre physiquement à autrui) et verbal (le fait de se moquer de quelqu'un ou de l'insulter) constitue une maltraitance directe (Smith et Sharp, 1994). Le harcèlement relationnel renvoie au phénomène d'exclusion sociale, à cause duquel certains enfants sont ignorés, ne sont pas invités à participer à des jeux ou à des fêtes, sont rejetés par leurs pairs, ou font l'objet de ragots ou d'autres formes d'humiliation ou d'outrage en public (Woods et Wolke, 2004).

Comme les adolescents utilisent de plus en plus les technologies de l'information et de la communication, le cyberharcèlement – nouvelle forme d'agression sur les applications en ligne, en particulier par le biais des smartphones (messagerie instantanée, réseaux sociaux, messagerie électronique, etc.) – a vu le jour (voir l'encadré III.8.1). Les différentes formes de harcèlement – physique, verbal, relationnel et électronique – tendent à être concomitantes. Le harcèlement est particulièrement fréquent pendant les périodes de transition durant l'enfance et l'adolescence, à des moments où les individus tentent de trouver leur place au sein de nouveaux groupes de pairs.

Les taux de prévalence du harcèlement varient fortement entre les études, à cause non seulement des différences de méthodes d'évaluation, mais aussi de contextes et de cultures. L'enquête PISA 2015 mesure l'incidence du harcèlement selon le point de vue des élèves qui s'en disent victimes. Le graphique III.8.1 reprend les six questions sur le harcèlement de l'enquête PISA 2015 analysées dans ce rapport et indique les formes de harcèlement qu'elles servent à mesurer. L'indice d'exposition au harcèlement synthétise ces six formes de harcèlement dont les élèves peuvent avoir été victimes (voir la description détaillée de la construction de l'indice à l'annexe A1). Il a été normalisé de sorte que sa moyenne s'établit à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Des valeurs positives (négatives) de l'indice indiquent que les élèves sont plus (moins) souvent victimes de harcèlement que ne l'est en moyenne l'élève type, tous pays de l'OCDE confondus.

Graphique III.8.1 ▪ **Perception du harcèlement du point de vue de la victime**

Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous vécu les situations suivantes à l'école ?
(Sélectionnez une réponse par ligne. Jamais ou presque jamais ; quelques fois par an ; quelques fois par mois ; au moins une fois par semaine)

Acte	Type de harcèlement
Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart.	Relationnel
Des élèves se sont moqués de moi.	Verbal
Des élèves m'ont menacé(e).	Verbal/physique
Des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m'appartenant.	Physique
Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e).	Physique
Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi.	Relationnel

On considère que les élèves sont souvent victimes de harcèlement s'ils comptent parmi les 10 % d'élèves dont l'indice d'exposition au harcèlement est le plus élevé dans l'ensemble des pays et économies dont les données sont disponibles (soit une valeur d'indice supérieure à 1.59). Ce seuil a été choisi, car la plupart des élèves dont la valeur y est égale ou supérieure sont souvent (au moins quelques fois par mois) exposés à au moins trois des six formes de harcèlement reprises dans cet indice (voir le tableau A1.7 à l'annexe A1). Dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles, parmi les élèves souvent harcelés selon cette classification, plus d'un sur deux affirme qu'il lui arrive au moins quelques fois par mois que d'autres élèves se moquent de lui, le tiennent volontairement à l'écart ou fassent circuler de mauvaises rumeurs sur lui ; et près de quatre sur dix déclarent qu'il leur arrive au moins quelques fois par mois que d'autres élèves les frappent ou les bousculent, les menacent, ou s'emparent ou détruisent des objets leur appartenant.

FRÉQUENCE DU HARCÈLEMENT ET CARACTÉRISTIQUES DES HARCELEURS ET DES HARCELÉS

Certaines formes de harcèlement sont plus fréquentes que d'autres. Dans l'ensemble, se moquer d'autres élèves est la forme la plus courante de harcèlement (Wang, Iannotti et Nansel, 2009). L'incidence du harcèlement physique et électronique est la plus élevée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et diminue avec l'âge, mais le harcèlement verbal et relationnel reste fréquent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Williams et

Guerra, 2007). L'enquête PISA 2015 montre que le harcèlement verbal et psychologique est fréquent dans de nombreux pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 11 % des élèves disent qu'il leur arrive souvent (au moins quelques fois par mois) que des élèves se moquent d'eux, 8 %, que des élèves fassent circuler de mauvaises rumeurs sur eux, et 7 %, que des élèves les tiennent volontairement à l'écart. Dans 34 des 53 pays et économies à l'étude, plus de 10 % des élèves sont raillés par d'autres élèves au moins quelques fois par mois. Dans 16 de ces 53 pays et économies, un pourcentage similaire d'élèves affirment qu'il leur arrive souvent que des élèves fassent circuler de mauvaises rumeurs sur eux. Enfin, dans 13 de ces 53 pays et économies, plus de 10 % des élèves déclarent qu'il leur arrive souvent d'être tenus volontairement à l'écart (voir le tableau III.8.1 et le graphique III.8.2).

Le harcèlement physique est probablement la forme la plus visible de violence en milieu scolaire ; le personnel éducatif tend à estimer que le harcèlement physique est plus grave que le harcèlement verbal et relationnel (Craig et al., 2009 ; Rivara et Le Menestrel, 2016). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 4 % des élèves se disent frappés ou bousculés au moins quelques fois par mois, mais ce pourcentage varie entre 1 % et 9.5 % environ selon les pays (voir le graphique III.8.2). Par ailleurs, 7.7 % des élèves se disent victimes de harcèlement physique quelques fois par an (voir le tableau III.8.1). Des pourcentages similaires d'élèves disent être menacés par d'autres élèves quelques fois par an, et 11 % environ affirment qu'il leur arrive à la même fréquence que d'autres élèves s'emparent ou détruisent des objets leur appartenant.

Encadré III.8.1. **Montée du cyberharcèlement**

Avec l'avènement des médias sociaux et des communications électroniques, une nouvelle forme de harcèlement a vu le jour : le cyberharcèlement. Celui-ci se présente sous diverses formes : il peut consister à envoyer des textos ou des commentaires désagréables, à répandre des rumeurs sur Internet ou à exclure des personnes de groupes en ligne. Les victimes en ligne ont tendance à l'être également hors ligne (Salmivalli, Sainio et Hodges, 2013). Mais contrairement au harcèlement traditionnel, dont les victimes peuvent se soustraire chez elles, le cyberharcèlement frappe ses victimes en tout lieu et à tout moment – à tel point que celles-ci peuvent avoir le sentiment qu'elles n'ont plus nulle part où y échapper (Agatston, Kowalski et Limber, 2007). Le cyberharcèlement peut en outre permettre aux élèves relativement moins « forts » de s'en prendre à quelqu'un qu'ils jugent plus fort qu'eux (Rivara et Le Menestrel, 2016).

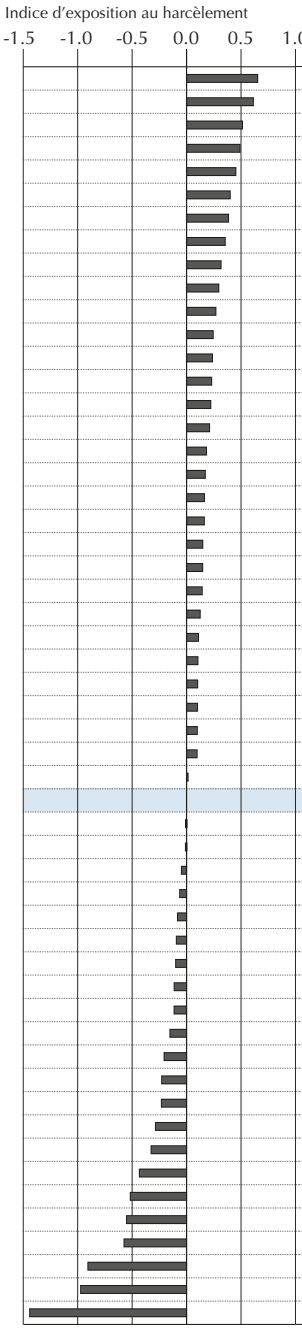
Les garçons sont plus susceptibles de se livrer à des formes traditionnelles de harcèlement. En revanche, le cyberharcèlement concerne davantage les filles, tant comme harceleuses que harcelées (Dukes, Stein et Zane, 2010 ; Mishna et al., 2012 ; Smith, 2013). Les dernières données en date de l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) suggèrent que le cyberharcèlement est moins fréquent que les formes traditionnelles de harcèlement : entre 1 % et 12 % des élèves se disent victimes de cyberharcèlement dans les pays participants (Currie et al., 2012). Selon d'autres études, le cyberharcèlement touche entre 7 % et 15 % des jeunes (Rivara et Le Menestrel, 2016). L'appartenance ethnique des élèves, leur orientation sexuelle, leur apparence physique, leurs problèmes de santé apparents et leur handicap sont autant de caractéristiques qui les exposent au risque de cyberharcèlement (Rivara et Le Menestrel, 2016).

L'augmentation de l'incidence du cyberharcèlement a été imputée aux problèmes comportementaux et psychosociaux des jeunes (Ybarra et Mitchell, 2007). Harceleurs et harcelés sont plus susceptibles de se dire en colère, anxieux, tristes ou déprimés. Il leur arrive souvent de manquer les cours, d'être victimes d'autres formes de harcèlement et d'être incapables de se concentrer sur leur travail scolaire (Juvonen et Gross, 2008 ; Li, 2005 ; Tokunaga, 2010). Dans les cas extrêmes, certaines victimes peuvent songer au suicide, voire tenter de se suicider (DeSmet et al., 2014).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être victimes de toutes les formes de harcèlement, sauf de celles consistant à les tenir volontairement à l'écart ou à faire circuler de mauvaises rumeurs sur eux (voir le graphique III.8.3). Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves affirmant que des élèves font circuler de mauvaises rumeurs sur eux au moins quelques fois par mois s'établit en moyenne à 9.2 % chez les filles, mais à 7.6 % chez les garçons. La différence entre les sexes de pourcentage d'élèves indiquant être victimes de cette forme de harcèlement est supérieure à 5 points de pourcentage en faveur des filles aux Émirats arabes unis, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine), au Qatar, en Thaïlande et en Tunisie. Toutefois, la différence entre les sexes de pourcentage d'élèves souvent frappés ou bousculés est supérieure à 6 points de pourcentage en faveur des garçons aux Émirats arabes unis, à Hong-Kong (Chine), au Japon, au Qatar, en République tchèque, à Singapour, en Thaïlande et en Tunisie (voir le tableau III.8.2).

Graphique III.8.2 ▪ **Exposition des élèves au harcèlement**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves, et indice d'exposition au harcèlement



	Pourcentage d'élèves souvent harcelés[1]	Pourcentage d'élèves déclarant être exposés à des actes de harcèlement au moins « quelques fois par mois »						
		Tout type d'acte de harcèlement	Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart	Des élèves se sont moqués de moi	Des élèves m'ont menacé(e)	Des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m'appartenant	Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e)	Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi
Lettonie	17.5	30.6	12.7	15.0	6.5	7.2	8.4	13.2
Nouvelle-Zélande	18.3	26.1	12.8	17.4	8.3	6.3	6.7	12.8
Singapour	14.5	25.1	11.9	18.3	4.4	5.1	5.1	8.7
Macao (Chine)	14.4	27.3	9.5	19.9	6.2	8.5	4.2	9.3
Australie	14.8	24.2	12.8	15.1	7.2	5.7	5.7	11.2
Royaume-Uni	14.2	23.9	11.4	15.1	6.5	4.7	5.4	11.1
Canada	12.9	20.3	9.5	13.4	4.7	4.0	5.0	7.8
Qatar	19.1	25.0	12.2	14.6	8.7	9.1	8.8	12.3
Tunisie	16.2	28.2	11.7	13.1	9.4	7.4	8.6	12.6
Émirats arabes unis	17.8	27.0	12.4	15.9	8.2	9.4	8.0	12.7
Pologne	10.7	21.1	8.3	11.7	3.9	4.2	4.1	13.0
Estonie	9.5	20.2	6.6	13.7	3.0	3.9	4.7	6.9
Suisse	7.3	16.8	5.6	10.7	2.4	4.6	2.8	7.0
Finlande	9.5	16.9	7.2	10.5	3.1	2.7	4.6	6.8
Danemark	6.4	20.1	6.0	11.2	1.9	4.2	3.5	7.7
Hong-Kong (Chine)	15.4	32.3	8.5	26.1	7.1	10.5	9.5	9.4
Belgique	7.2	18.5	5.9	11.1	2.7	3.0	3.1	8.8
Allemagne	6.1	15.7	5.4	9.2	1.7	3.8	2.3	7.3
États-Unis	10.0	18.9	10.0	11.4	4.9	3.5	3.8	7.9
Colombie	7.6	22.1	8.3	11.5	3.3	4.5	4.0	10.9
Rép. tchèque	11.7	25.4	9.8	11.1	4.5	7.3	7.5	13.3
Chili	7.9	18.0	7.4	9.6	2.9	4.6	3.2	9.6
Bulgarie	13.8	24.7	8.1	12.4	5.9	7.4	9.1	12.4
Mexique	10.1	20.2	9.0	13.0	4.1	4.6	5.3	9.3
Thaïlande	17.5	27.2	12.3	19.9	8.6	9.6	7.1	11.1
Rép. slovaque	11.5	22.5	10.3	10.4	4.9	6.2	4.9	12.4
Costa Rica	10.9	20.8	8.1	11.8	4.6	2.0	2.7	12.2
Irlande	6.8	14.7	5.9	8.5	2.9	3.4	3.1	6.0
P-S-J-G (Chine)	10.5	22.5	7.9	12.3	3.5	12.5	4.2	6.3
Autriche	7.9	19.1	5.7	11.9	2.9	5.3	4.2	7.7
Slovénie	7.3	16.4	5.4	8.8	2.7	3.4	4.1	8.2
Moyenne OCDE	**8.9**	**18.7**	**7.2**	**10.9**	**3.7**	**4.2**	**4.3**	**8.4**
Norvège	9.6	17.7	7.0	9.4	3.8	5.0	4.6	8.4
Russie	9.5	27.5	18.1	11.8	5.0	5.6	3.1	9.0
Uruguay	9.5	16.9	8.8	10.3	4.2	4.1	4.0	7.8
Hongrie	9.3	20.3	9.4	9.6	3.9	5.0	3.9	11.8
France	6.7	17.9	6.7	11.7	3.0	3.0	3.1	7.7
Espagne	6.0	14.0	4.5	8.0	2.6	3.8	2.9	6.0
Lituanie	9.6	16.4	6.8	9.2	4.8	4.2	4.4	7.9
Suède	8.4	17.9	6.4	9.4	3.9	4.5	5.4	7.1
Croatie	6.7	17.1	5.1	8.0	3.9	3.5	3.9	9.5
Luxembourg	7.9	15.7	5.7	8.6	3.4	4.2	3.5	7.9
Japon	5.1	21.9	4.7	17.0	2.5	2.8	8.9	6.1
Brésil	9.0	17.5	7.8	9.3	4.1	5.3	3.2	7.9
Pérou	6.1	18.4	6.2	7.7	2.7	5.4	3.6	9.6
Rép. dominicaine	12.2	30.1	16.2	15.3	8.3	11.4	4.8	13.1
Pays-Bas	3.3	9.3	2.5	4.3	1.3	2.2	1.8	4.9
Islande	5.1	11.9	4.6	6.7	2.9	1.8	2.4	4.9
Portugal	5.7	11.8	4.7	6.7	3.2	3.0	2.3	5.6
Grèce	6.7	16.7	4.9	10.0	3.2	4.6	4.3	7.3
Taipei chinois	3.1	10.7	3.3	6.8	1.0	3.5	0.8	3.5
Monténégro	7.0	16.4	4.9	6.8	6.2	4.0	3.5	9.9
Turquie	8.8	18.6	8.6	9.2	6.0	5.5	4.5	9.0
Corée	2.1	11.9	1.4	10.2	0.9	1.6	0.9	2.8

1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

Remarque : La fréquence de l'exposition des élèves à des actes de harcèlement est dérivée d'une échelle à trois points : 1) « jamais ou presque jamais » ; 2) « quelques fois par an » ; et 3) « au moins quelques fois par mois ». Pour de plus amples informations sur la construction de l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

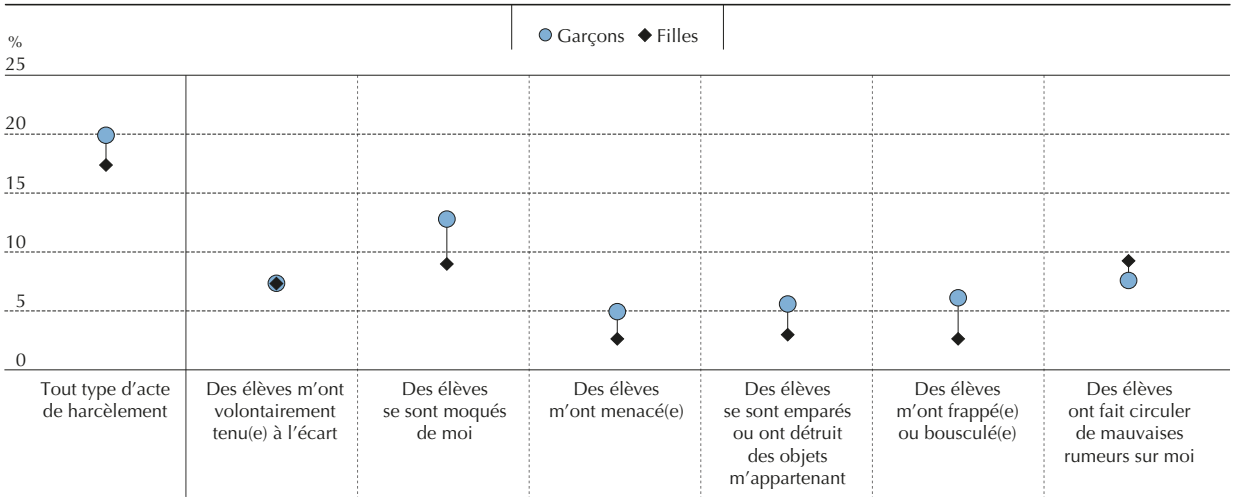
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice d'exposition fréquente au harcèlement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471563

Graphique III.8.3 ■ **Exposition des élèves à chaque type de harcèlement, selon le sexe**

Pourcentage d'élèves déclarant être exposés à des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois (moyenne OCDE)



Remarque : Toutes les différences sont statistiquement significatives entre les sexes, sauf pour l'affirmation « Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart » (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471577

Ces constats confirment les conclusions d'études antérieures sur les différences s'observant entre les sexes en matière de harcèlement : les garçons sont plus souvent harceleurs que les filles, et plus susceptibles qu'elles d'être physiquement violents (Camodeca et al., 2002 ; Veenstra et al., 2005).

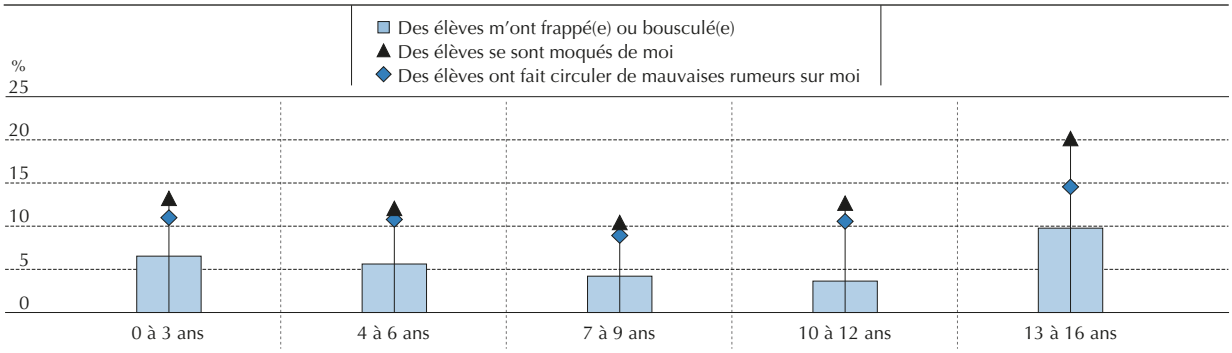
Des études antérieures suggèrent que les enfants issus d'un milieu socio-économique moins favorisé sont plus susceptibles d'être harceleurs ou harcelés, voire les deux (Tippett et Wolke, 2014). Les données PISA de 2015 montrent que dans les pays de l'OCDE, la probabilité d'être souvent harcelé ne varie pas sensiblement en fonction du statut socio-économique : de l'ordre de 1 à 2 points de pourcentage, selon la forme de harcèlement (voir le tableau III.8.2). La concentration du désavantage peut toutefois expliquer l'augmentation de l'incidence du harcèlement. Dans 29 pays et économies dont les données sont disponibles, les élèves sont plus susceptibles d'être harcelés s'ils sont scolarisés dans un établissement défavorisé plutôt que dans un établissement favorisé. La tendance inverse ne s'observe qu'en Corée, au Japon et à Macao (Chine) (voir le tableau III.8.6).

Les enfants d'immigrants peuvent être plus susceptibles d'être harcelés en raison de la barrière de la langue et des différences de culture, d'appartenance ethnique et d'apparence (Qin, Way et Rana, 2008). Le graphique III.8.4 montre que le risque d'être harcelé augmente sensiblement chez les élèves qui ont immigré entre l'âge de 13 et 16 ans. La mauvaise maîtrise de la langue compte parmi les raisons pour lesquelles les élèves immigrés arrivés récemment dans leur pays d'accueil peuvent faire l'objet de railleries ou de rumeurs (Peguero, 2008). Dans certains contextes, des conflits ancestraux entre des groupes ethniques ou autres peuvent être à l'origine de harcèlement à l'école, et les nouveaux arrivants dont les réseaux sociaux sont encore peu étendus sont des proies faciles pour les harceleurs (McKenney et al., 2006). Le taux élevé de victimes de harcèlement parmi les nouveaux arrivants souligne la nécessité pour l'école d'organiser des activités afin de promouvoir une identité commune et d'ouvrir les esprits aux différences culturelles (OCDE, 2016 ; Strohmeier et Spiel, 2003).

Les différences d'âge constituent un autre facteur de risque de harcèlement en milieu scolaire. Le redoublement est souvent utilisé afin de donner aux enfants et aux adolescents une année supplémentaire pour améliorer leur développement cognitif, social et/ou comportemental (OCDE, 2016). Mais il peut avoir pour corollaire imprévu d'accroître le harcèlement, étant donné que des élèves ayant un an de plus que la plupart de leurs camarades de classe tendent à se montrer plus agressifs à l'adolescence que les élèves aussi peu performants qu'eux, mais qui ont été admis en classe supérieure avec les autres (Crothers et al., 2010). Le tableau III.8.14 montre que dans la plupart des pays et économies, plus le pourcentage de redoublants est élevé dans un établissement, plus les élèves sont susceptibles d'être souvent harcelés. Cette relation continue de s'observer même après contrôle des différences de profil socio-économique entre les établissements.

Graphique III.8.4 ▪ **Âge des élèves immigrés à leur arrivée dans leur pays d'accueil et exposition au harcèlement**

Pourcentage d'élèves immigrés déclarant être exposés à des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois, selon leur âge à leur arrivée dans leur pays d'accueil (moyenne OCDE)



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471582

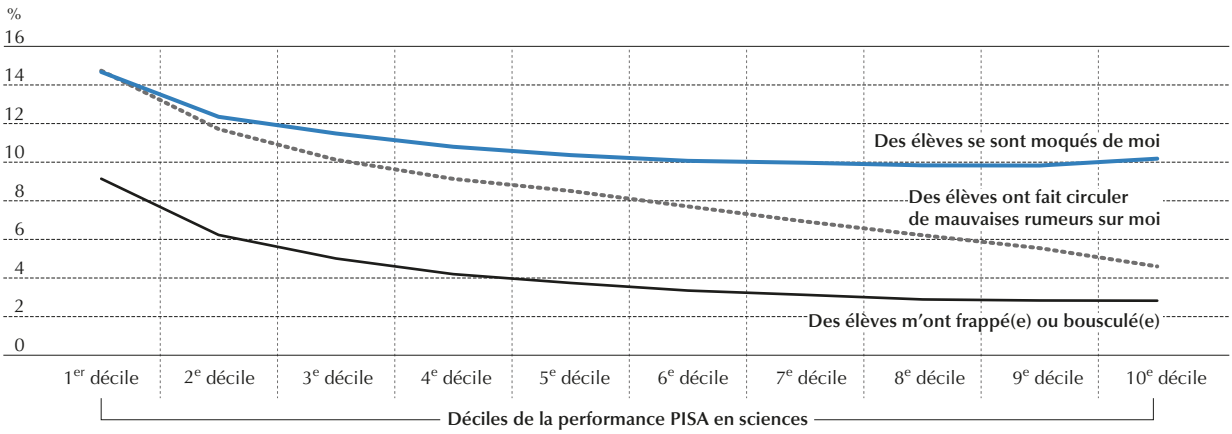
Ce constat n'établit pas de relation causale entre le redoublement et le harcèlement ; d'autres caractéristiques des établissements non prises en compte dans cette analyse pourraient expliquer l'incidence plus élevée du redoublement et du harcèlement. Cette tendance pourrait s'expliquer par le fait que les redoublants ont du mal à s'adapter, socialement et affectivement, à leur nouveau statut en classe. Les élèves disent en effet souvent que le redoublement a été l'événement le plus stressant de toute leur vie (Jimerson et al., 2002).

EXPOSITION AU HARCÈLEMENT ET PERFORMANCE SCOLAIRE

Le fait d'être harcelé peut affecter les résultats scolaires (Nakamoto et Schwartz, 2010), car les conséquences affectives, comportementales et psychologiques du harcèlement influent sur la capacité des victimes de se concentrer sur leur travail scolaire. Le graphique III.8.5 indique le pourcentage d'élèves victimes de certaines formes de harcèlement par décile de la performance en sciences lors de l'enquête PISA 2015. Dans les pays de l'OCDE, les élèves peu performants tendent à se dire plus exposés au harcèlement physique, verbal et relationnel. Aux Émirats arabes unis, au Qatar et en Thaïlande, les élèves situés dans le décile inférieur de la performance en sciences sont plus susceptibles – d'au moins 15 points de pourcentage – que leurs pairs situés dans le décile supérieur de la performance d'affirmer avoir été frappés ou bousculés (voir le tableau III.8.4).

Graphique III.8.5 ▪ **Pourcentage d'élèves souvent harcelés, selon la performance en sciences**

Pourcentage d'élèves déclarant être exposés à des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois (moyenne OCDE)



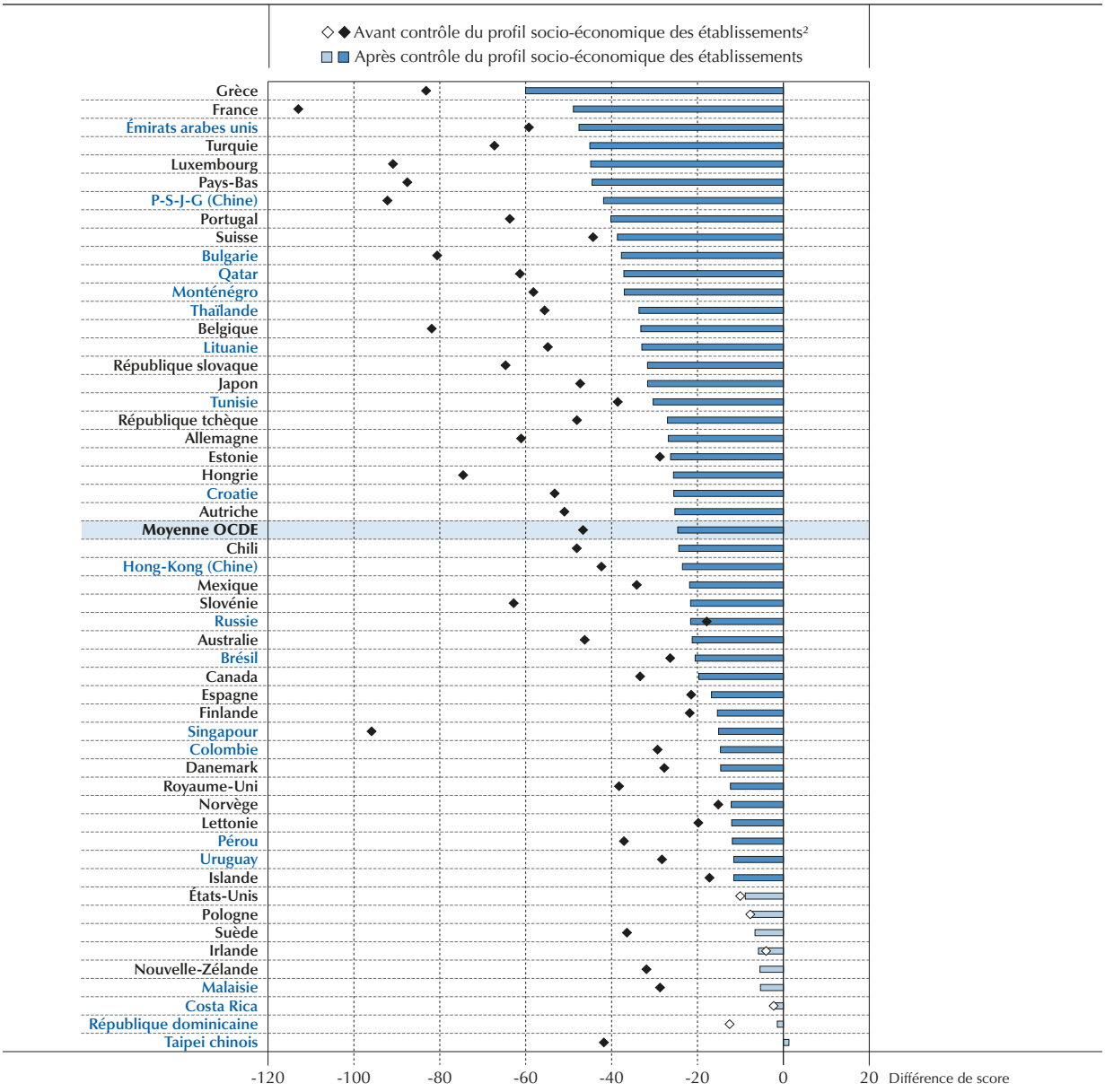
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471598

L'exposition fréquente des élèves peu performants au harcèlement pourrait être liée à la concentration de ces élèves dans des établissements qui manquent de moyens pour s'attaquer aux problèmes de discipline. Le graphique III.8.6 montre que dans les pays de l'OCDE, les établissements où le harcèlement est fréquent par rapport aux normes internationales (plus de 10 % des élèves y sont fréquemment harcelés) accusent en sciences un score inférieur de 47 points en moyenne à celui des établissements où le harcèlement est moins fréquent (moins de 5 % des élèves y sont fréquemment harcelés).

Graphique III.8.6 ■ **Prévalence du harcèlement et performance des établissements en sciences**

Différence de score en sciences entre les établissements où la prévalence du harcèlement est forte et ceux où elle est faible[1]



1. Par établissements où la prévalence du harcèlement est forte/faible, on entend ceux où plus de 10 %/5 % ou moins des élèves sont souvent harcelés. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

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

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en sciences entre les établissements où la prévalence du harcèlement est forte et ceux où elle est faible, après contrôle du profil socio-économique des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471604

Cet écart de score entre ces deux types d'établissement reste marqué (de l'ordre de 25 points) même après contrôle des différences de profil socio-économique entre les établissements. Si la comparaison porte sur des établissements ayant un profil socio-économique similaire, l'association entre la performance en sciences et le harcèlement est particulièrement forte en Grèce. Cette relation suggère que le harcèlement peut à la fois avoir pour origine la désaffection des élèves à l'égard de l'école et les mauvais résultats scolaires, et les aggraver.

CONSÉQUENCES DU HARCÈLEMENT SUR D'AUTRES ASPECTS DU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

Être harcelé, en particulier l'être constamment, est stressant. Des études sur les animaux et les êtres humains montrent qu'un stress modéré peut avoir des effets bénéfiques, certes, mais l'exposition chronique à des niveaux élevés de stress peut être nocive pour la santé mentale et physique (Rivara et Le Menestrel, 2016). L'exposition prolongée à l'hormone du stress, le cortisol, peut altérer des parties de l'architecture cérébrale, notamment l'amygdale et l'hippocampe, qui jouent un rôle majeur dans la gestion des émotions. Ces effets négatifs sont plus problématiques chez les jeunes, car le système de gestion du stress est particulièrement sensible durant cette période de développement (McEwen et Morrison, 2013 ; Rivara et Le Menestrel, 2016). Le graphique III.8.8 montre qu'il existe une association négative entre le fait d'être souvent harcelé et plusieurs indicateurs du bien-être des élèves, notamment leur sentiment d'appartenance à l'école, leur satisfaction à l'égard de la vie, leur aspiration à poursuivre leurs études, leur engagement à l'égard de l'école et leur confiance en soi.

Les élèves souvent harcelés peuvent constamment se sentir en danger et se tenir sur leurs gardes, et éprouvent de réelles difficultés à trouver leur place à l'école (Rivara and Le Menestrel, 2016). Ils tendent à se sentir rejetés et isolés et, de ce fait, sont souvent en retrait. Pour réduire leur exposition aux harceleurs, ils renoncent souvent à se faire des amis ou ne saisissent pas les occasions qui leur permettraient de mieux s'intégrer dans le groupe d'élèves (Juvonen et Graham, 2014). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 42 % environ des élèves souvent harcelés – contre 15 % seulement des élèves qui ne le sont pas souvent – se sentent comme des étrangers à l'école (voir le graphique III.8.8).

Encadré III.8.2. **Interactions des élèves avec leurs amis en dehors de l'école**

Les relations avec les pairs peuvent fortement affecter le bien-être des adolescents. Les individus nouent des amitiés plus intimes, plus exclusives et plus durables à l'adolescence que durant l'enfance. Des interactions sociales fréquentes et positives peuvent améliorer le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et être source de bonheur et d'estime de soi (Goodenow et Grady, 1993). Les adolescents qui n'ont pas d'amis sont souvent déprimés (Parker et Asher, 1993). L'entretien de relations saines avec des pairs peut aussi encourager les jeunes à travailler plus dur à l'école, à faire du sport ou du bénévolat, ou à s'adonner à d'autres activités productives.

Les pairs peuvent toutefois aussi avoir des effets nocifs sur les adolescents, par exemple lorsque le groupe social n'attache pas d'importance à l'école ou à l'éducation, ou critique le fait de s'efforcer d'avoir de bons résultats scolaires (Berndt, 1999). La pression des pairs peut également encourager les adolescents à boire, à fumer, à consommer de la drogue, à voler ou à commettre des actes de vandalisme (Bauman et Ennett, 1994).

L'enquête PISA 2015 demandait aux élèves s'ils rencontraient des amis ou leur parlaient avant ou après la journée de classe, sans toutefois qu'ils aient à préciser le nombre d'amis concernés ou leur sexe, ni la durée, la fréquence et la nature de leurs interactions avec eux.

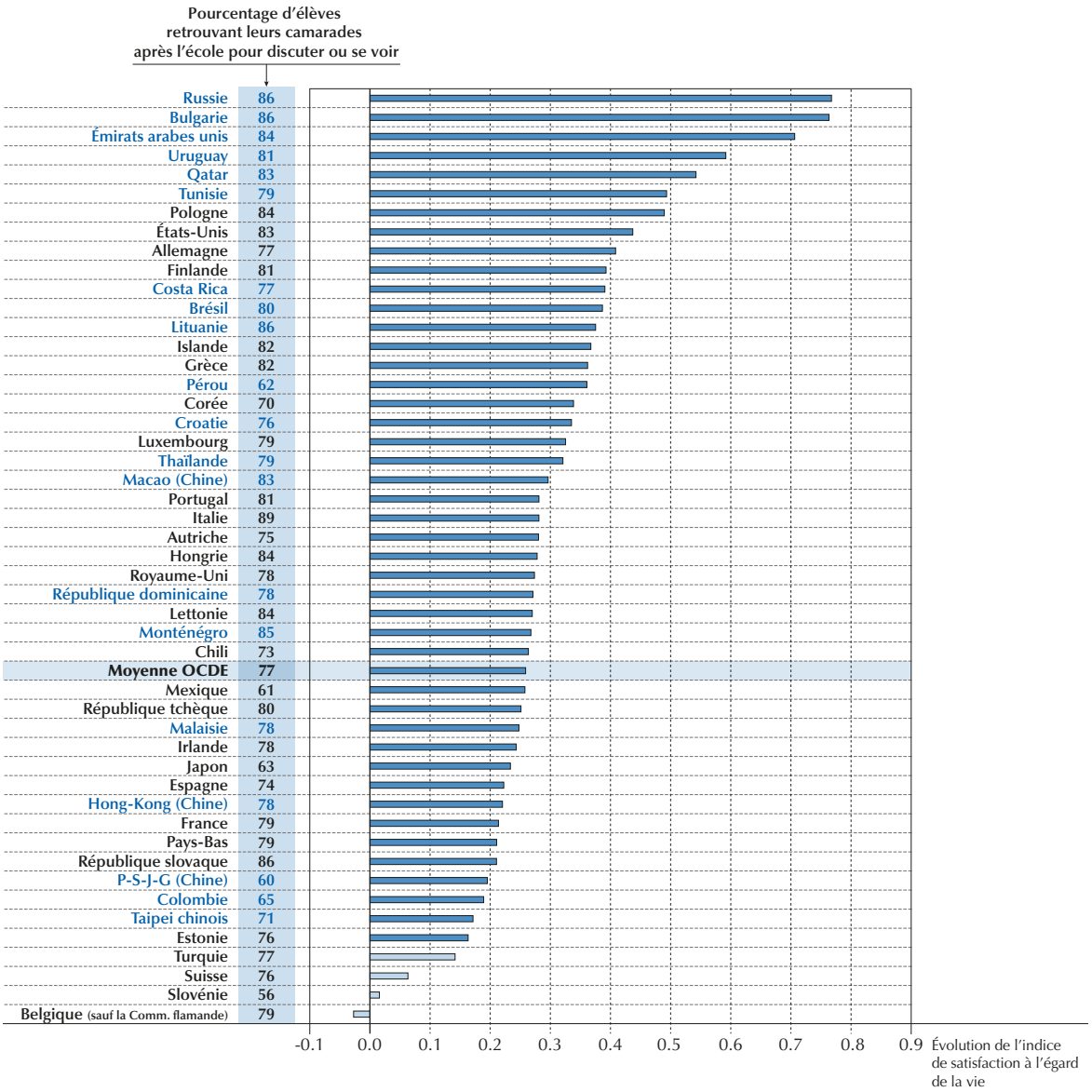
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 77.5 % des élèves rencontrent des amis ou leur parlent après l'école, et 57.7 % en font de même avant l'école (voir le tableau III.8.21). Le pourcentage d'élèves qui rencontrent des amis ou leur parlent après l'école s'établit à près de 90 % en Israël et en Italie, mais est plus proche des 60 % dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] ») et en Slovénie. Dans la majorité des pays et économies, les filles sont plus susceptibles que les garçons de rencontrer des amis ou de leur parler, mais le pourcentage d'élèves faisant état de telles interactions ne varie nulle part de plus de 10 points de pourcentage entre les sexes. Dans la plupart des pays et économies, les élèves issus de l'immigration sont moins susceptibles que leurs pairs autochtones de rencontrer des amis ou de leur parler avant ou après l'école (voir le tableau III.8.22).

…

Les élèves qui rencontrent des amis ou leur parlent avant ou après l'école tendent à être plus satisfaits de leur vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui rencontrent des amis ou leur parlent après l'école évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à un niveau supérieur d'environ 0.3 point (sur une échelle à 10 points) à celui des élèves qui n'ont pas ce type d'interactions. La différence entre ces deux groupes représente plus de 0.7 point en Bulgarie, aux Émirats arabes unis et en Fédération de Russie (voir le graphique III.8.7).

Graphique III.8.7 ▪ **Satisfaction des élèves à l'égard de la vie et socialisation avec leurs camarades**

Évolution de la satisfaction des élèves à l'égard de la vie associée au fait de retrouver leurs camarades après l'école pour discuter ou se voir, après contrôle des caractéristiques des élèves[1]



1. Les caractéristiques des élèves incluent leur indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), et leur sexe.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de satisfaction des élèves à l'égard de la vie associée au fait de discuter avec leurs camarades après l'école.

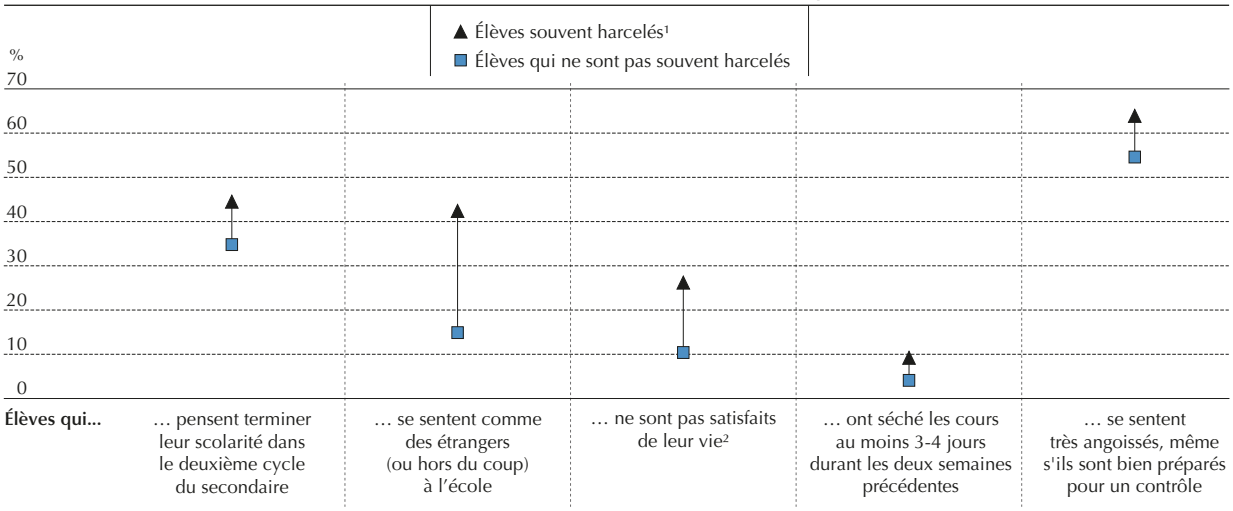
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.8.21 et III.8.23.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471615

Les événements stressants de la vie, comme le harcèlement, peuvent provoquer une dépression, de l'anxiété ou d'autres symptômes de problèmes psychologiques, par exemple des troubles du sommeil (Swearer et Hymel, 2015). Les victimes de formes graves de harcèlement songent plus souvent au suicide (Ybarra et al., 2006). Le graphique III.8.8 montre que 26 % des élèves souvent harcelés sont peu satisfaits de leur vie (ils choisissent un niveau inférieur ou égal à 4 sur une échelle à 10 points). Seuls 10 % environ des élèves qui ne sont pas souvent harcelés se disent aussi peu satisfaits de leur vie. Parmi les élèves souvent harcelés, plus d'un sur trois est peu satisfait de sa vie en Corée, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le tableau III.8.15). Cette relation ne semble pas être influencée par le sexe des élèves, leur statut socio-économique ou le profil socio-économique de leur établissement. Les victimes de harcèlement sont également plus susceptibles de souffrir d'anxiété liée au travail scolaire, que ce soit parce que les individus anxieux sont des proies faciles pour les harceleurs ou parce que les mauvais résultats scolaires sont plus préoccupants pour les élèves auxquels d'autres élèves s'en prennent (Berry et Hunt, 2009). Le tableau III.8.15 montre que dans la majorité des pays et économies, les élèves souvent harcelés sont plus susceptibles que ceux qui ne le sont pas souvent de se dire très angoissés avant un contrôle, même lorsqu'ils se sont bien préparés.

Graphique III.8.8 ■ **Relation entre la fréquence d'exposition à des actes de harcèlement et d'autres résultats de niveau Élève**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves (moyenne OCDE)



1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

2. Par élèves peu satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 0 et 4 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Remarque : Toutes les différences sont statistiquement significatives entre les élèves souvent harcelés et ceux qui ne le sont pas souvent (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.15.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471624

L'exposition à des formes graves de harcèlement peut affecter à la fois la façon dont les jeunes se sentent, mais aussi la façon dont ils se comportent. Les élèves concernés par le harcèlement, que ce soit en tant que harceleurs ou harcelés, en subissent des conséquences comportementales : ils peuvent agresser les autres, mal se conduire, prendre des risques excessifs et consommer des substances interdites (Kretschmer et al., 2016). Les victimes de harcèlement décident souvent de ne plus aller à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 9 % environ des élèves souvent harcelés (mais moins de 4.5 % de ceux qui ne le sont pas souvent) affirment avoir séché les cours plus de trois ou quatre fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA (voir le graphique III.8.8)[1].

Les élèves harcelés sont aussi plus susceptibles de ne pas avoir d'aspiration positive pour l'avenir. Les enfants anxieux à propos de leur vie sociale peuvent envisager la possibilité de ne plus du tout aller à l'école. Le graphique III.8.8 montre que 45 % environ des élèves souvent harcelés (contre 35 % de ceux qui ne le sont pas souvent) ne pensent pas poursuivre leurs études au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette relation est plus fortement influencée par le profil socio-économique et la performance des élèves et des établissements que les autres relations indiquées dans le graphique III.8.8 (voir le tableau III.8.15).

RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS, DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS DANS L'ÉRADICATION DU HARCÈLEMENT

Les enseignants et le personnel scolaire sont dans une position unique pour promouvoir l'établissement de relations saines entre les élèves et intervenir en cas de harcèlement et, avec les parents, pour aider harcelés et harceleurs à nouer, ou à renouer, des relations saines avec leurs pairs (Pepler et al., 2006). Tous les adultes, parents et enseignants au premier chef, ont la responsabilité de protéger les enfants contre toute forme de maltraitance. Une bonne communication entre ces adultes est essentielle pour faire passer des messages cohérents et soutenir les enfants dans tous leurs lieux de vie, de travail et de jeu. Les jeunes plus liés à leurs professeurs et à leurs parents sont moins susceptibles d'être harcelés ; et s'ils sont harcelés, ils sont moins susceptibles de rencontrer les problèmes psychologiques provoqués par le harcèlement (Morin et al., 2012).

Les enseignants peuvent réduire le nombre d'agressions et de victimes en créant un climat de soutien et d'empathie à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Espelage et al., 2013 ; Goldweber, Waasdorp et Bradshaw, 2013 ; Johnson, 2009). À l'école, la discipline et le soutien des adultes sont les deux composantes majeures d'un climat favorable pour les élèves, à même d'endiguer le harcèlement (Gregory et Cornell, 2009). La discipline renvoie au fait que le règlement intérieur des établissements est strict, mais appliqué avec justice. Le soutien des adultes renvoie au fait que les élèves ont le sentiment que leurs professeurs et les autres membres du personnel les traitent avec respect et veulent les voir réussir (Konold, 2014). Les élèves qui connaissent le règlement intérieur, estiment qu'il est juste et ont des relations positives avec leurs professeurs, tendent à être plus nombreux dans les établissements où les faits de violence physique et relationnelle sont plus rares (Gregory et Cornell, 2009).

Encadré III.8.3. **Programmes de lutte contre le harcèlement : principes et efficacité**

Les programmes de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire sont variés : ils peuvent consister à prendre des mesures de prévention, ou à renforcer le suivi et la surveillance dans les établissements. Nombre d'entre eux reposent sur une approche scolaire globale et un engagement coordonné des enseignants, des élèves et des parents. Plusieurs de ces programmes holistiques prévoient de former les enseignants afin de leur apprendre à gérer les problèmes de harcèlement, de sonder anonymement les élèves pour déterminer la prévalence du harcèlement, et d'adopter une stratégie pour informer les parents et les consulter (Smith, Pepler et Rigby, 2004).

Le Programme de prévention du harcèlement Olweus, conçu et mis en œuvre pour la première fois en Norvège, a fortement influencé l'élaboration des stratégies de lutte contre le harcèlement dans le monde. Ce programme prévoit l'organisation de réunions entre enseignants et entre parents et enseignants, l'amélioration de la supervision, la réalisation de sondages auprès des élèves, la participation des élèves à des jeux de rôle pour leur apprendre à se défendre contre les harceleurs, la préparation de documentation sur le harcèlement à diffuser parmi les parents et les élèves, l'adoption d'un règlement intérieur qui sanctionne le harcèlement, et la programmation d'entretiens avec les harceleurs et leurs parents sans sanction à la clé (Ttofi et Farrington, 2009). Parmi les autres programmes de prévention, citons le programme finlandais KiVa, désormais appliqué en Belgique, en Estonie, en Hongrie, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède (Salmivalli, Kärnä et Poskiparta, 2011 ; Salmivalli, Kaukiainen et Voeten, 2005), le programme néo-zélandais Kia Kaha (Raskauskas, 2007) et le programme norvégien Respect (Ertesvåg et Vaaland, 2007). La Communauté de Castille-et-León (Espagne) vient d'adopter une stratégie de lutte contre le harcèlement qui coordonne les projets et les mesures de tous les acteurs publics et privés concernés par ce phénomène (voir l'encadré III.14.4 au chapitre 14).

La majorité des évaluations de l'efficacité des programmes de prévention du harcèlement concluent à des effets positifs (Evans, Fraser et Cotter, 2014 ; Ferguson et al., 2007 ; Smith, Pepler et Rigby, 2004 ; Ttofi et Farrington, 2010, 2009). Dans la plupart des cas, toutefois, ces effets sont modestes. Selon des essais comparatifs randomisés, le programme KiVa a grandement contribué à réduire l'incidence du harcèlement et a également amené les élèves à changer d'attitude à l'égard des harceleurs et des harcelés (Nocentini et Menesini, 2016 ; Salmivalli, Kärnä et Poskiparta, 2011).

Ttoffi et Farrington (2009), qui ont comparé l'impact de chaque composante des programmes de lutte contre le harcèlement, ont établi que la formation et l'information des parents, le renforcement de la surveillance dans les cours de récréation, l'amélioration des mesures disciplinaires, le travail avec les pairs et la bonne gestion des classes comptaient parmi les mesures les plus efficaces (Ttofi et Farrington, 2009). Pour être efficaces,

…

les programmes doivent aussi s'inscrire dans le long terme et faire régulièrement l'objet d'un suivi et d'une évaluation (Ttofi et Farrington, 2010). Par ailleurs, les programmes qui combinent un suivi systématique et un ciblage des jeunes à haut risque tendent à être plus efficaces que ceux qui ne prévoient pas ces mesures (Ferguson et al., 2007 ; Smith, Pepler et Rigby, 2004).

Ces programmes ne réussiront peut-être pas à éradiquer le harcèlement totalement, mais des interventions appropriées peuvent faire évoluer les normes, les perceptions du harcèlement et les attitudes à l'égard de ce phénomène parmi les élèves, les enseignants et les parents. À moyen et long termes, ces changements d'attitude peuvent contribuer à réduire les effets néfastes auxquels s'exposent harceleurs et harcelés.

La discipline en classe et à l'école compte parmi les facteurs susceptibles de réduire l'incidence du harcèlement (Cornell et Huang, 2016 ; Gregory et al., 2010). Les élèves se sentent plus en sécurité, s'engagent plus dans leur travail scolaire et sont moins susceptibles d'adopter des comportements à haut risque s'ils évoluent dans un environnement structuré et ordonné (Kuperminc, 2001). Le graphique III.8.9 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves souvent harcelés est supérieur de 7 points de pourcentage environ dans les établissements où le climat de discipline est moins favorable (que la moyenne nationale) que dans ceux où le climat de discipline est plus favorable (que la moyenne nationale), avant contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements (cet écart représente 6 points de pourcentage après contrôle du profil socio-économique). La relation entre le harcèlement et le climat de discipline à l'école est particulièrement forte aux Émirats arabes unis, à Macao (Chine) et en République slovaque, avant contrôle du profil socio-économique des établissements.

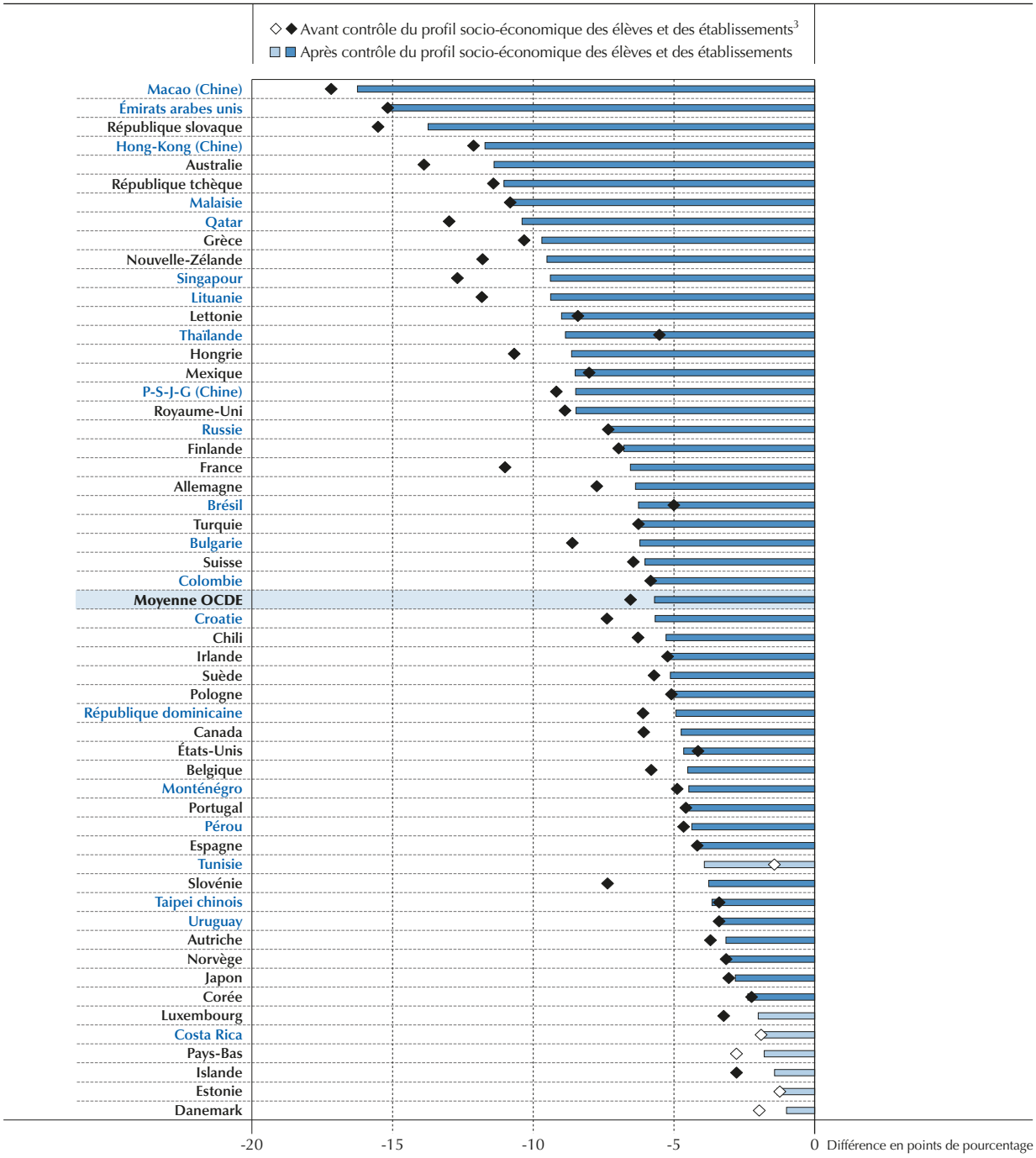
Les élèves qui ont l'impression que leurs professeurs les traitent de façon injuste peuvent parfois se croire en droit de s'en prendre aux autres élèves, une façon pour eux de s'arroger un certain pouvoir. Les élèves qui ont été humiliés ou ont perdu leur confiance en soi tentent souvent de la retrouver en affirmant leur supériorité sur des groupes plus vulnérables. Le graphique III.8.10 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont 12 points de pourcentage plus susceptibles d'être souvent harcelés s'ils fréquentent un établissement où les élèves ont plus le sentiment que leurs professeurs sont injustes envers eux (que la moyenne nationale) plutôt qu'un établissement où ils éprouvent moins ce sentiment (que la moyenne nationale). Ce constat suggère que le harcèlement est plus fréquent dans les établissements où les élèves n'ont pas le sentiment que leurs professeurs réussissent à transmettre des normes de respect et de non-violence. Cette relation n'est qu'en partie liée à d'autres caractéristiques des établissements, telles que leur performance moyenne ou leur profil socio-économique. L'association entre le harcèlement et le sentiment des élèves d'être traités de façon injuste par leurs professeurs est particulièrement intense (plus de 10 points de pourcentage, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements) au Brésil, au Chili, en Grèce, en Nouvelle-Zélande, en République dominicaine, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie, en Thaïlande et en Tunisie. Les enseignants peuvent contribuer à endiguer le harcèlement en s'érigeant en modèles de respect et d'équité (Veenstra et al., 2014).

Les enseignants sont en première ligne dans la mise en œuvre des stratégies de lutte contre le harcèlement, mais nombre d'entre eux n'ont pas connaissance de la fréquence et de l'ampleur de ce phénomène dans leur établissement, et ne sont pas suffisamment préparés à intervenir pour le prévenir (Veenstra et al., 2014). En moyenne, dans les pays et économies qui ont participé en 2013 à l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), 13 % des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (30 % en Corée et 40 % au Japon) ont dit avoir un fort besoin de formation professionnelle dans le domaine de la gestion de la classe (OCDE, 2014). Les formations ciblées des membres du personnel scolaire peuvent améliorer leurs compétences d'intervention en cas de harcèlement et leur efficacité à travailler avec les élèves pour prévenir le harcèlement (Duy, 2013 ; Gorsek et Cunningham, 2014).

L'enquête PISA n'a pas recueilli d'informations sur la participation des enseignants à des programmes de prévention du harcèlement. Toutefois, dans les 19 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Enseignant », les enseignants ont indiqué s'ils avaient été formés à la gestion du comportement des élèves et à la gestion de classe durant leur formation initiale ou continue. En moyenne, dans ces 19 pays et économies, les professeurs de 70 % des élèves ont suivi des modules de gestion du comportement des élèves durant leur formation initiale. En moyenne, les professeurs de 42 % seulement des élèves ont participé à des activités de développement professionnel (après leur formation initiale) axées sur la gestion des problèmes comportementaux. En Allemagne, en Australie et au Taipei chinois, les enseignants sont plus susceptibles de participer à des activités de développement professionnel de ce type s'ils sont en poste dans un établissement défavorisé plutôt que dans un établissement favorisé (voir le tableau III.8.20).

Graphique III.8.9 ■ **Exposition au harcèlement et climat de discipline de l'établissement**

Estimation de la différence de pourcentage d'élèves souvent harcelés[1] entre les établissements où le climat de discipline est positif et ceux où il est négatif[2]



1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

2. Par établissements où le climat de discipline est positif (négatif), on entend ceux où l'indice moyen du climat de discipline est statistiquement supérieur (inférieur) à la moyenne du pays/de l'économie.

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

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

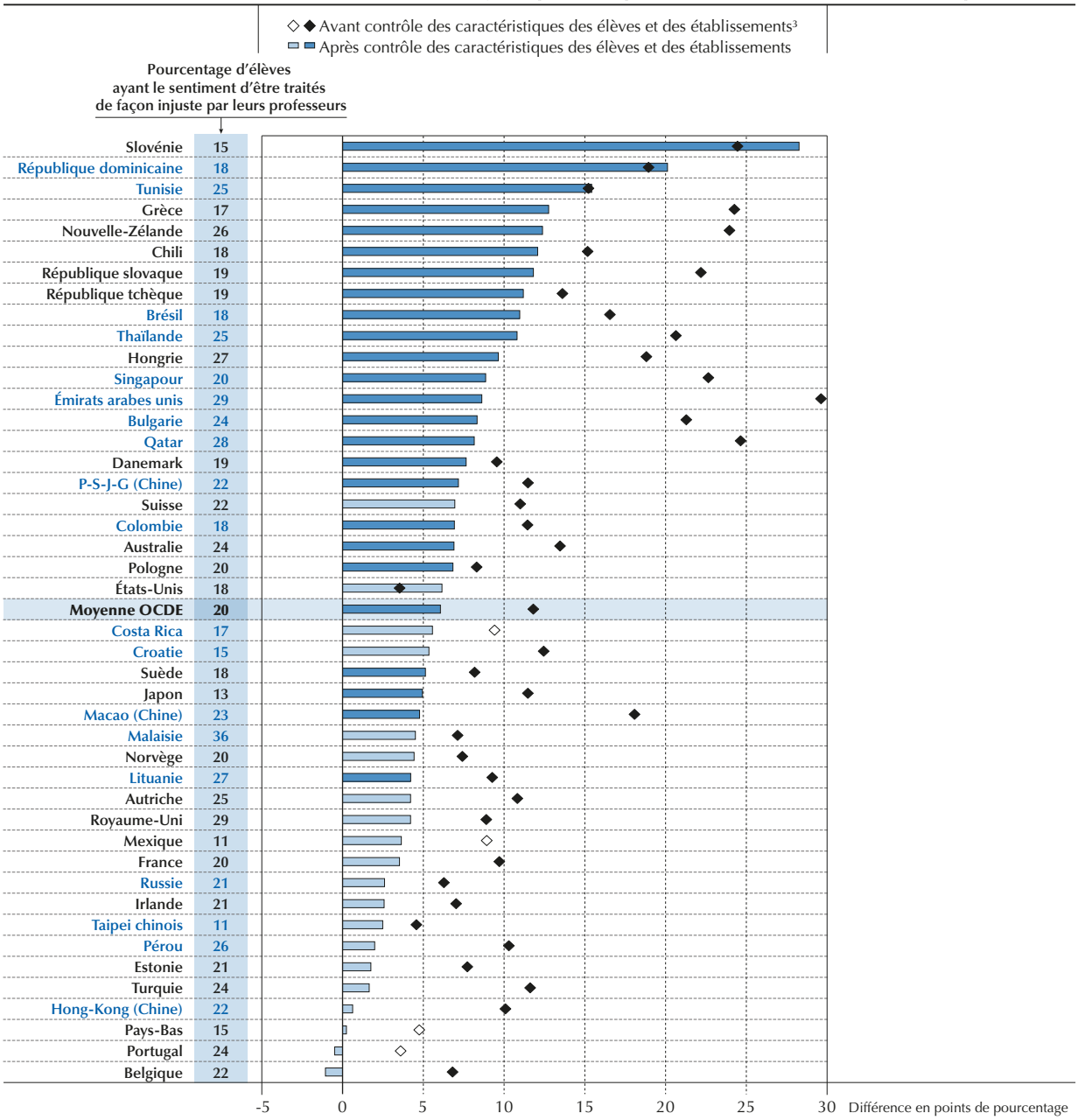
Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage d'élèves souvent harcelés entre les établissements où le climat de discipline est positif et ceux où il est négatif, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471630

Graphique III.8.10 ■ **Exposition des élèves au harcèlement et sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs**

Différence de pourcentage d'élèves souvent harcelés[1] entre les établissements où les élèves sont nombreux à avoir le sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs et ceux où ils ne le sont pas[2]



1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

2. Par sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs, on entend les élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent au moins quelques fois par mois : « Les professeurs m'ont puni(e) plus durement que les autres élèves » ; « Les professeurs m'ont ridiculisé(e) devant d'autres personnes » ; et « Les professeurs m'ont dit quelque chose d'insultant devant d'autres personnes ». Les établissements où les élèves sont nombreux (ou non) à avoir le sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs sont ceux où le pourcentage d'élèves ayant ce sentiment est supérieur (inférieur) à la moyenne nationale.

3. Les caractéristiques des élèves et des établissements incluent le sexe, l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) aux niveaux Élèves et Établissements, et la performance en sciences au niveau Établissements.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves souvent harcelés entre les établissements où les élèves sont nombreux à avoir le sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs et ceux où ils ne le sont pas, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.17.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471640

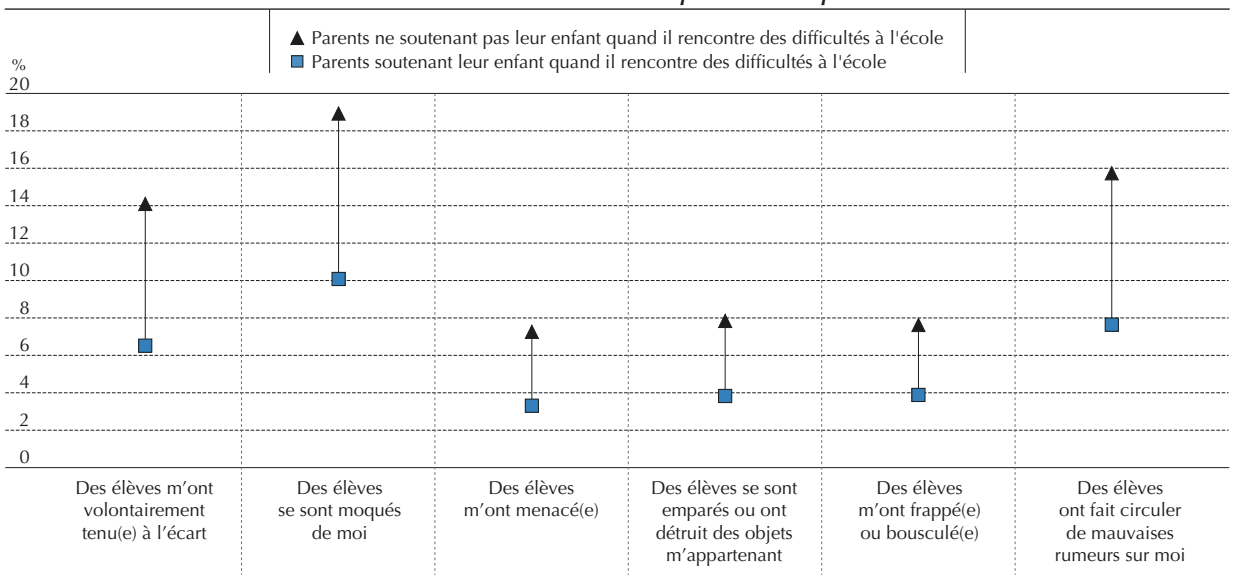
RÔLE DES PARENTS DANS L'ATTÉNUATION DE L'IMPACT NÉGATIF DU HARCÈLEMENT

Le soutien affectif stable des parents – leur écoute, leurs félicitations, leur affection, leur confiance et leur respect – est particulièrement important pour les adolescents harcelés (Amato, 1994 ; Gorman-Smith, Henry et Tolan, 2004 ; Leadbeater, Hoglund et Woods, 2003). Selon certains auteurs, les parents bienveillants peuvent atténuer le stress et la douleur des élèves harcelés (Rivara et Le Menestrel, 2016). À l'inverse, un environnement familial où les parents sont violents entre eux ou critiquent leurs enfants à tort et à travers, leur imposent peu de règles ou les maltraitent, est associé à une plus grande incidence du harcèlement (Holt, Kantor et Finkelhor, 2008).

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves étaient invités à évaluer le soutien affectif de leurs parents. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 91 % environ des élèves estiment que leurs parents les soutiennent lorsqu'ils rencontrent des difficultés à l'école (voir le tableau III.9.18). Les élèves défavorisés sont moins susceptibles d'en dire autant, vraisemblablement parce que les parents en difficulté financière n'ont peut-être pas le temps, ni la force affective et psychologique qu'il leur faudrait pour apporter à leurs enfants tout le soutien dont ils ont besoin. Comme le montre le graphique III.8.11, le pourcentage moyen d'élèves souvent harcelés est nettement supérieur parmi les élèves qui ne bénéficient pas du soutien affectif de leurs parents.

Graphique III.8.11 ▪ **Exposition au harcèlement et soutien parental**

Pourcentage d'élèves exposés à des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois parmi les élèves recevant du soutien ou non de la part de leurs parents[1]



1. Par élèves recevant du soutien (ou non) de la part de leurs parents, on entend ceux qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » (« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ») avec l'affirmation « Mes parents me soutiennent quand je rencontre des difficultés à l'école ».

Remarque : Toutes les différences sont statistiquement significatives entre les élèves qui reçoivent du soutien de la part de leurs parents et ceux qui n'en reçoivent pas (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.18.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933471653

L'école a la possibilité d'aider les parents dans leurs efforts en les associant aux stratégies de prévention. Un canal de communication avec les enseignants et le personnel scolaire peut aider les parents à mieux se rendre compte du problème et à agir. Les parents de harceleurs ne sont pas toujours conscients que leurs enfants s'en prennent à d'autres (Holt, Kantor et Finkelhor, 2008), et certains élèves victimes de traitements humiliants sont souvent réticents à l'idée d'en parler avec leurs parents. En moyenne, dans les 15 pays et économies dont les données sont disponibles, 46 % seulement des parents dont les enfants sont souvent harcelés déclarent avoir échangé des idées sur le rôle des parents, le soutien familial ou le développement de leur enfant avec des enseignants au cours de l'année scolaire écoulée (ce pourcentage est de l'ordre de 41 % chez les parents dont les enfants ne sont pas souvent harcelés). En France et en Irlande, moins de 30 % des parents dont les enfants sont souvent harcelés ont échangé ce type d'idées et d'informations avec des enseignants (voir le tableau III.8.19).

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Le harcèlement est un phénomène fréquent dans tous les pays et économies, et lourd de conséquences à long terme pour le bien-être des élèves. Les responsables politiques doivent consacrer plus de moyens à la mise en œuvre et à la diffusion de stratégies efficaces de lutte contre le harcèlement.
- Les enseignants peuvent avoir un réel impact sur la réduction de l'incidence du harcèlement, mais il faut qu'ils soient plus conscients de la gravité des formes de harcèlement autres que physiques. Ils doivent aussi faire savoir aux élèves qu'ils ne toléreront aucune forme de harcèlement et se poser en modèle dans la classe. Il est essentiel d'intégrer des modules de prévention du harcèlement dans la formation des enseignants.
- Les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves doivent travailler ensemble en classe pour réduire l'incidence du harcèlement. Les stratégies globales de prévention et d'intervention en milieu scolaire peuvent donner à tous la responsabilité de veiller au bien-être des élèves ; pour ce faire, il faut non seulement faire évoluer les normes en classe, mais aussi apprendre aux élèves et aux enseignants des stratégies pour venir en aide aux harcelés et communiquer avec les harceleurs.
- Les programmes de prévention du harcèlement doivent amener les parents à prendre conscience de leur rôle crucial pour aider leurs enfants à devenir des agents de prévention, plutôt que des témoins, de toutes les formes de harcèlement.

Note

1. Les élèves harcelés étant plus susceptibles de manquer l'école, il est possible que l'enquête PISA sous-estime, comme d'autres enquêtes, leur pourcentage réel.

Références

Agatston, P.W., R. Kowalski et **S. Limber** (2007), « Students' perspectives on cyber bullying », *Journal of Adolescent Health*, vol. 41/6, pp. S59-S60, http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.003.

Amato, P.R. (1994), « Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood », *Journal of Marriage and Family*, vol. 56/4, pp. 1031-1042, http://dx.doi.org/10.2307/353611.

Bauman, K.E. et **S.T. Ennett** (1994), « Peer influence on adolescent drug use », *American Psychologist*, vol. 49/9, pp. 820-822, http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.49.9.820.

Berndt, T.J. (1999), « Friends' influence on students' adjustment to school », *Educational Psychologist*, vol. 34/1, pp. 15-28.

Berry, K. et **C.J. Hunt** (2009), « Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school », *Journal of Adolescent Health*, vol. 45/4, pp. 376-382, http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.04.023.

Camodeca, M. et al. (2002), « Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression », *Social Development*, vol. 11/3, pp. 332-345, http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00203.

Card, N.A. et **E.V.E. Hodges** (2006), « Shared targets for aggression by early adolescent friends », *Developmental Psychology*, vol. 42/6, pp. 1327-1338, http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1327.

Cornell, D. et **F. Huang** (2016), « Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 45/11, pp. 2246-2259, http://dx.doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3.

Craig, W. et al. (2009), « A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 Countries », *International Journal of Public Health*, vol. 54/2, pp. 216-224, http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9.

Crothers, L.M. et al. (2010), « A preliminary study of bully and victim behavior in old-for-grade students: Another potential hidden cost of grade retention or delayed school entry », *Journal of Applied School Psychology*, vol. 26/4, pp. 327-338, http://dx.doi.org/10.1080/15377903.2010.518843.

Currie, C. et al. (éd.) (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People – Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*, Bureau régional de l'Organisation mondiale de la santé pour l'Europe, Copenhague, Danemark.

DeSmet, A. et al. (2014), « Traditional and cyberbullying victimization as correlates of psychosocial distress and barriers to a healthy lifestyle among severely obese adolescents – a matched case – control study on prevalence and results from a cross-sectional study », *BMC Public Health*, vol. 14, pp. 224, http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-14-224.

Drydakis, N. (2014), « Bullying at school and labour market outcomes », *International Journal of Manpower*, vol. 35/8, pp. 1185-1211, http://dx.doi.org/10.1108/IJM-08-2012-0122.

Dukes, R.L., J.A. Stein et **J.I. Zane** (2010), « Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying », *Journal of School Psychology*, vol. 48/6, pp. 511-532, http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.001.

Duy, B. (2013), « Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey », *Psychology in the Schools*, vol. 50/10, pp. 987-1002, http://dx.doi.org/10.1002/pits.21729.

Ertesvåg, S.K. et **G.S. Vaaland** (2007), « Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect program », *Educational Psychology*, vol. 27/6, pp. 713-736, http://dx.doi.org/10.1080/01443410701309258.

Espelage, D.L. et al. (2013), « The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence », *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, vol. 53/2, pp. 180-186, http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021.

Evans, C.B.R., M.W. Fraser et **K.L. Cotter** (2014), « The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review », *Aggression and Violent Behavior*, vol. 19/5, pp. 532-544, http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004.

Faris, R. et **D. Felmlee** (2014), « Casualties of social combat school networks of peer victimization and their consequences », *American Sociological Review,* vol. 79/2, pp. 228-257, http://dx.doi.org/10.1177/0003122414524573.

Ferguson, C.J. et al. (2007), « The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review », *Criminal Justice Review*, vol. 32/4, pp. 401-414, http://dx.doi.org/10.1177/0734016807311712.

Goldweber, A., T.E. Waasdorp et **C.P. Bradshaw** (2013), « Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bullying involvement », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42/2, pp. 206-219, http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9843-y.

Goodenow, C. et **K.E. Grady** (1993), « The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students », *The Journal of Experimental Education*, vol. 62/1, pp. 60-71, http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831.

Gorman-Smith, D., D.B. Henry et **P.H. Tolan** (2004), « Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, vol. 33/3, pp. 439-449, http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_2.

Gorsek, A. et **M. Cunningham** (2014), « A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying », *PURE Insights*, vol. 3/1, http://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6.

Gregory, A. et **D. Cornell** (2009), « Tolerating' adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school », *Theory Into Practice*, vol. 48/2, pp. 106-113, http://dx.doi.org/10.1080/00405840902776327.

Gregory, A. et al. (2010), « Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102/2, pp. 483-496, http://dx.doi.org/10.1037/a0018562.

Griffiths, L.J. et al. (2006), « Obesity and bullying: Different effects for boys and girls », *Archives of Disease in Childhood*, vol. 91/2, pp. 121-125, http://dx.doi.org/10.1136/adc.2005.072314.

Haynie, D.L. et al. (2001), « Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth », *The Journal of Early Adolescence*, vol. 21/1, pp. 29-49, http://dx.doi.org/10.1177/0272431601021001002.

Holt, M.K., G. Kaufman Kantor et **D. Finkelhor** (2008), « Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization », *Journal of School Violence*, vol. 8/1, pp. 42-63, http://dx.doi.org/10.1080/15388220802067813.

Huitsing, G. et **R. Veenstra** (2012), « Bullying in classrooms: participant roles from a social network perspective », *Aggressive Behavior*, vol. 38 (6), pp. 494-509, http://dx.doi.org/10.1002/ab.21438.

Janssen, I. et al. (2004), « Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children », *Pediatrics*, vol. 113/5, pp. 1187-1194.

Jimerson, S.R. et al. (2002), « Exploring the association between grade retention and dropout: A Longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students », *The California School Psychologist*, vol. 7/1, pp. 51-62, http://dx.doi.org/10.1007/BF03340889.

Johnson, S.L. (2009), « Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature », *The Journal of School Health*, vol. 79/10, pp. 451-465, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x.

Juvonen, J. et **S. Graham** (2014), « Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims », *Annual Review of Psychology*, vol. 65/1, pp. 159-185, http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030.

Juvonen, J. et **E.F. Gross** (2008), « Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace », *Journal of School Health*, vol. 78/9, pp. 496-505, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x.

Kochel, K.P., G.W. Ladd et **K.D. Rudolph** (2012), « Longitudinal associations among youths' depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective », *Child Development*, vol. 83/2, pp. 637-650, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x.

Konishi, C. et al. (2010), « Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis », *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 25/1, pp. 19-39, http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357550.

Konold, T.C. (2014), « Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey », *School Psychology Quarterly*, vol. 29/3, pp. 238-255, http://dx.doi.org/10.1037/spq0000062.

Kretschmer, T. et al. (2016), « Bullying development across adolescence, its antecedents, outcomes, and gender-specific patterns », *Development and Psychopathology*, juillet, 1-15, http://dx.doi.org/10.1017/S0954579416000596.

Kuperminc, G.P., B.J. Leadbeater et **S.J. Blatt** (2001), « School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students », *Journal of School Psychology*, vol. 39/2, pp. 141-159, http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0.

Leadbeater, B., W. Hoglund et **T. Woods** (2003), « Changing contexts? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer relational and physical victimization », *Journal of Community Psychology*, vol. 31/4, pp. 397-418, http://dx.doi.org/10.1002/jcop.10057.

Li, T.B.Q. (2005), « Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior », *Journal of Educational Computing Research*, vol. 32/3, pp. 265-277, http://dx.doi.org/10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH.

Ma, X. (2004), « Who are the victims », in C.E. Sanders et G.D. (éd.), *Bullying Implications for the Classroom*, Elsevier Academic Press, Londres, Royaume-Uni, pp. 20-31.

McEwen, B.S. et **J.H. Morrison** (2013), « The brain on stress: Vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course », *Neuron*, vol. 79/1, pp. 16-29, http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2013.06.028.

McKenney, K.S. et al. (2006), « Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of canadian immigrant youth », *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 4/2, pp. 239-264.

Mishna, F. et al. (2012), « Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims », *Children and Youth Services Review*, vol. 34/1, pp. 63-70, http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032.

Morin, A.J.S. et al. (2012), « Academic achievement and smoking initiation in adolescence: A general growth mixture analysis », *Addiction*, vol. 107/4, pp. 819-828, http://dx.doi.org/10.1111/j.1360-0443.2011.03725.x.

Nakamoto, J. et **D. Schwartz** (2010), « Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review », *Social Development*, vol. 19/2, pp. 221-242, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x.

Nansel, T.R. et al. (2004), « Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment », *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 158/8, pp. 730-736, http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730.

Nocentini, A. et **E. Menesini** (2016), « KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized control trial », *Prevention Science*, vol. 17/8, pp. 1012-1023, http://dx.doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z.

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

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

Olweus, D. (1994), « Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program », *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35/7, pp. 1171-1190, http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.

Parker, J.G. et **S.R. Asher** (1993), « Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction », *Developmental Psychology*, vol. 29/4, pp. 611-621, http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611.

Peguero, A.A. (2008), « Is immigrant status relevant in school violence research? An analysis with Latino students », *Journal of School Health*, vol. 78/7, pp. 397-404, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00320.x.

Pepler, D., W. Craig et **P. O'Connell** (2010), « Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies », in S.R. Jimerson, S.M. Swearer et D.L. Espelage (éd.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, New York, Routledge, pp. 469-479.

Pepler, D.J. et al. (2006), « A developmental perspective on bullying », *Aggressive Behavior*, vol. 32/4, pp. 376-384, http://dx.doi.org/10.1002/ab.20136.

Qin, D.B., N. Way et **M. Rana** (2008), « The 'model minority' and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth », *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2008/121, pp. 27-42, http://dx.doi.org/10.1002/cd.221.

Raskauskas, J. (2007), *Evaluation of The Kia Kaha Anti-Bullying Programme for Students in Years* 5-8, document web, http://thehub.superu.govt.nz/project/evaluation-kia-kaha-anti-bullying-programme-students-years-5-8 (consulté le 5 avril 2017).

Rigby, K. (2007), *Bullying in Schools: And What to Do about It*, Australian Council for Education Research, Melbourne, Australie.

Rivara, F. et **Le Menestrel, S.** (éd.) (2016), *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, National Academies Press, Washington, D.C.

Rivers, I. (2000), « Long-term consequences of bullying », in C. Neal et D. Davies (éd.), *Issues in Therapy with Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Clients*, Open University Press, Maidenhead, BRK, Angleterre, pp. 146-159.

Salmivalli, C, A. Kärnä et **E. Poskiparta** (2011), « Counteracting bullying in Finland: The KiVa Program and its effects on different forms of being bullied », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 35/5, pp. 405-411, http://dx.doi.org/10.1177/0165025411407457.

Salmivalli, C., A. Kaukiainen et **M. Voeten** (2005), « Anti-bullying intervention: Implementation and outcome », *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 75/3, pp. 465-487, http://dx.doi.org/10.1348/000709905X26011.

Salmivalli, C. et al. (1996), « Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group », *Aggressive Behavior*, vol. 22/1, pp. 1-15, http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T.

Salmivalli, C, M. Sainio et **E.V.E. Hodges** (2013), « Electronic victimization: Correlates, antecedents, and consequences among elementary and middle school students », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 42/4, pp. 442-453, http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2012.759228.

Smith, P.K. (2013), « School bullying », *Sociologia, Problemas E Práticas*, vol. 2013/71, pp. 81-98.

Smith, P.K., D. Pepler et **K. Rigby** (éd.) (2004), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge University Press, Cambridge, Royaume-Uni.

Smith, P.K. et **S. Sharp** (éd.) (1994), *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*, Routledge, Londres, Royaume-Uni.

Striegel-Moore, R.H. et al. (2002), « Abuse, bullying, and discrimination as risk factors for binge eating disorder », *The American Journal of Psychiatry*, vol. 159/11, pp. 1902-1907, http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.159.11.1902.

Strohmeier, D. et **C. Spiel** (2003), « Immigrant children in Austria », *Journal of Applied School Psychology*, vol. 19/2, pp. 99-116, http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02_07.

Sutton, J., P.K. Smith et **J. Swettenham** (1999), « Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 17/3, pp. 435-450, http://dx.doi.org/10.1348/026151099165384.

Swearer, S.M. et **S. Hymel** (2015), « Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model », *The American Psychologist*, vol. 70/4, pp. 344-353, http://dx.doi.org/10.1037/a0038929.

Tippett, N. et **D. Wolke** (2014), « Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis », *American Journal of Public Health*, vol. 104/6, pp. e48-e59, http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960.

Tokunaga, R.S. (2010), « Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization », *Computers in Human Behavior*, vol. 26/3, pp. 277-287, http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014.

Townsend, L. et al. (2008), « The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa », *South African Journal of Psychology*, vol. 38/1, pp. 21-32, http://dx.doi.org/10.1177/008124630803800102.

Ttofi, M.M. et **D.P. Farrington** (2010), « Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review », *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7/1, pp. 27-56, http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1.

Ttofi, M.M. et **D.P. Farrington** (2009), « What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes », *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, vol. 1/1, pp. 13-24, http://dx.doi.org/10.1108/17596599200900003.

Ybarra, M.L. et **K.J. Mitchell** (2007), « Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: Implications for adolescent health », *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, vol. 41/2, pp. 189-195, http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.03.005.

Ybarra, M.L. et al. (2006), « Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey », *Pediatrics*, vol. 118/4, pp. e1169-e1177, http://dx.doi.org/10.1542/péd.2006-0815.

Veenstra, R. et al. (2014), « The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying », *Journal of Educational Psychology*, vol. 106/4, pp. 1135-1143, http://dx.doi.org/10.1037/a0036110.

Veenstra, R. et al. (2005), « Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents », *Developmental Psychology*, vol. 41/4, pp. 672-682, http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672.

Wang, J., **R.J. Iannotti** et **T.R. Nansel** (2009), « School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber », *Journal of Adolescent Health*, vol. 45/4, pp. 368-375, http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.

Williams, K.R. et **N.G. Guerra** (2007), « Prevalence and predictors of internet bullying », *Journal of Adolescent Health,* vol. 41/6, supplément, pp. S14-S21, http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018.

Wolke, D. et **A.J. Skew** (2011), « Bullied at home and at school: Relationship to behaviour problems and unhappiness », in S.L. McFall et C. Garrington (éd.), *Understanding Society: Early Findings from the First Wave of The UK's Household Longitudinal Study,* Institute for Social and Economic Research, University of Essex, Wivenhoe Park, Colchester, UK, pp. 23-32.

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

Les parents et le milieu familial

Les ressources matérielles, sociales et culturelles que les élèves ont à leur disposition à la maison varient fortement entre eux. Cette variation peut être source de grandes différences de bien-être entre les élèves. Il est possible que les parents issus de milieux socio-économiques défavorisés aient moins de temps à consacrer à leur enfant et moins de moyens à investir dans son éducation. Pour promouvoir le bien-être des élèves, on peut encourager tous les parents à se soucier davantage des préoccupations et des centres d'intérêt de leur enfant, à s'intéresser à ses activités scolaires et à participer à la vie de son établissement. Cette section présente les données PISA sur les activités auxquelles les parents se livrent avec leurs enfants à la maison et à l'école, et identifie certains des obstacles courants à leur participation aux activités scolaires. Elle montre également en quoi l'inégalité des ressources matérielles et la composition socio-économique des établissements sont associées aux différences dans la façon dont les élèves voient leur vie et envisagent leur avenir.

9

L'implication des parents, la performance des élèves et leur satisfaction à l'égard de leur vie

Ce chapitre examine en quoi l'intérêt que les parents portent à la vie de leur enfant, certaines des activités auxquelles ils se livrent avec lui et leur participation aux activités scolaires sont associés à la performance des élèves et à leur satisfaction à l'égard de la vie. Il analyse aussi les facteurs que les parents considèrent comme des obstacles à leur participation aux activités de l'établissement de leur enfant.

Dans la vie, peu de relations sont aussi significatives et durables que celle entre les enfants et leurs parents ou les adultes qui les élèvent. La famille est la première unité sociale dans laquelle les enfants apprennent et s'épanouissent. Bien élever ses enfants est une notion variable qui dépend de divers facteurs sociaux et culturels, mais les soutenir, prendre soin d'eux, les aimer, les guider et les protéger sont autant de conditions à leur bon développement physique, mental et social. De nombreux auteurs s'accordent d'ailleurs à reconnaître que les interactions des élèves avec leurs parents influent sur leurs résultats scolaires, leurs aspirations, leurs attitudes et leur santé psychologique (Fan et Williams, 2010 ; Hill et Tyson, 2009 ; Juang et Silbereisen, 2002 ; Kaplan, 2013). Les activités que les parents font avec leurs enfants, les ambitions qu'ils nourrissent pour leur avenir, et les comportements et les attitudes qu'ils leur font adopter, comptent tous parmi les facteurs associés au bien-être psychologique des élèves (Marchant, Paulson et Rothlisberg, 2001 ; OCDE, 2012 ; Parker et al., 1999 ; Shumow et Lomax, 2002). Les parents jouent aussi un rôle majeur pour aider leurs enfants à réussir à l'école ; ils sont après tout leurs premiers professeurs et rempliront cette fonction très longtemps.

Le lien des enfants avec leurs parents évolue avec l'âge. La relation que les parents entretiennent avec leurs enfants de 15 ans reflète souvent le désir d'autonomie et d'indépendance qui naît à l'adolescence (Catsambis, 2002 ; Hartras, 2015 ; Seginer, 2006). Les activités que les enfants ont faites avec leurs parents durant leur prime enfance, par exemple lire avec eux ou faire leurs devoirs avec leur aide, laissent souvent la place, chez les adolescents, à l'exploration de leurs propres centres d'intérêt et à des interactions plus matures avec leurs parents, notamment sous forme de discussions et de négociations (Seginer, 2006 ; Smetana, 2011).

Ce chapitre montre en quoi certaines formes d'implication parentale, à savoir l'intérêt qu'ils portent à la vie de leur enfant, les activités qu'ils font avec lui et leur participation aux activités scolaires, sont associées aux résultats scolaires des élèves et à leur satisfaction à l'égard de la vie. Il se termine par une analyse des facteurs que les parents considèrent comme des obstacles à leur participation aux activités scolaires de leur enfant.

Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les 18 pays et économies à l'étude, 82 % des parents disent prendre le repas principal à table avec leur enfant, 70 %, passer du temps simplement à parler avec lui, et 52 %, discuter avec lui de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque. Les élèves dont les parents en font autant au moins une fois par semaine se distinguent par des scores plus élevés aux épreuves PISA de sciences et sont plus susceptibles d'être davantage satisfaits de leur vie.
- « Passer du temps simplement à parler » avec son enfant est l'activité parents-enfant la plus fortement associée à la satisfaction des élèves à l'égard de la vie.
- Dans les pays et économies participant à l'enquête PISA, la plupart des élèves estiment que leurs parents s'intéressent à leur vie à l'école. Les élèves qui ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à leur vie à l'école se distinguent par des scores plus élevés aux épreuves PISA de sciences et sont en particulier moins exposés au risque d'échec scolaire.
- Pour les parents, les obstacles les plus courants à leur participation aux activités scolaires sont l'impossibilité de quitter leur travail (citée par 36 % d'entre eux), l'inadéquation des horaires des réunions à l'école (citée par 33 % d'entre eux) et le fait qu'ils ignorent qu'ils en ont la possibilité (cité par 17 % d'entre eux).

IMPLICATION DES PARENTS À LA MAISON ET À L'ÉCOLE

Au cours des 30 dernières années, le nombre de ménages à un seul revenu a fortement diminué et le nombre de ménages à deux revenus a augmenté dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2012). Les parents éprouvent plus de difficultés que jamais à concilier vie professionnelle et vie privée ; très souvent, ils doivent caser leurs interactions avec leurs enfants dans les quelques heures de temps « libre » qu'ils trouvent dans leurs journées chargées. Parallèlement, à l'adolescence, leurs enfants commencent à avoir leur propre vie sociale ; et les réalités des diverses structures familiales – les parents qui vivent séparés ou qui travaillent beaucoup parce qu'ils élèvent seuls leurs enfants – peuvent s'ajouter aux difficultés que les parents ont pour dégager du « temps de qualité » à passer avec leurs enfants et pour s'impliquer dans leur éducation. En dépit de tous ces constats, les données PISA dépeignent des interactions positives durant le temps que parents et enfants passent ensemble.

Lors de l'enquête PISA, les parents ont répondu à des questions sur la fréquence à laquelle ils faisaient certaines choses avec leur enfant à la maison, et indiqué s'ils avaient eu des contacts avec le professeur de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée (voir le graphique III.9.1). Dans les 18 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Parents », s'attabler avec leur enfant pour prendre le repas principal est de loin l'activité la plus courante que citent les parents. En moyenne, 82 % des parents disent prendre chaque jour ou presque le repas principal à table avec leur enfant ; viennent ensuite dans ce classement le fait de passer simplement du temps à parler avec leur enfant, cité par 70 % d'entre eux, et de discuter avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire, cité par 52 % d'entre eux. Plus de 90 % des parents prennent le repas principal avec leur enfant chaque jour ou presque en Belgique (Communauté flamande), en Espagne, en France, en Italie et au Portugal.

Graphique III.9.1 ▪ **Activités des parents avec leur enfant et dans son établissement**

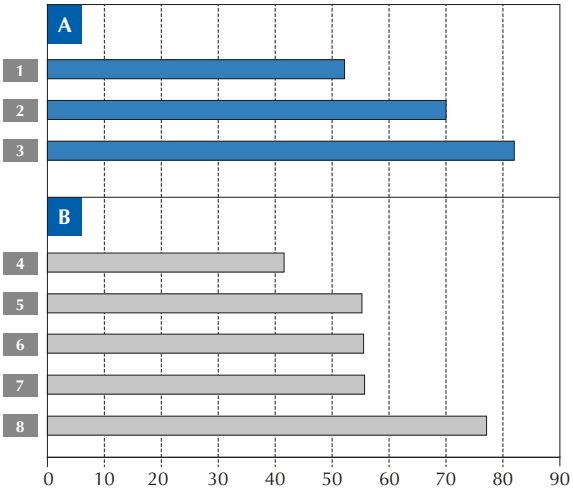
Pourcentage de parents déclarant entreprendre régulièrement certaines activités à la maison et avoir pris part, au cours de l'année scolaire écoulée, à des activités en rapport avec l'établissement de leur enfant (moyenne de 18 pays/économies)

A **Pourcentage de parents déclarant entreprendre les activités suivantes « chaque jour ou presque chaque jour »**

1 Discuter avec mon enfant de la qualité de son travail scolaire
2 Passer du temps simplement à parler avec mon enfant
3 Prendre le <repas principal> à table avec mon enfant

B **Pourcentage de parents déclarant avoir pris part, au cours de l'année scolaire écoulée, aux activités suivantes en rapport avec l'établissement de leur enfant**

4 Échanger des idées avec les professeurs de mon enfant sur le rôle des parents, le soutien familial et le développement de l'enfant
5 Discuter des progrès de mon enfant avec un professeur, à ma demande
6 Échanger des idées avec les professeurs sur les stratégies pouvant aider mon enfant dans ses apprentissages et ses devoirs à la maison
7 Discuter du comportement de mon enfant avec un professeur, à ma demande
8 Assister à une réunion programmée ou à des conférences dans l'établissement



		A			B				
		1	2	3	4	5	6	7	8
OCDE	Belgique (Comm. flamande)	34.5	71.2	90.7	25.5	35.7	40.5	33.7	79.4
	Chili	55.8	48.7	69.0	58.5	67.2	75.0	67.4	87.2
	France	44.0	73.1	91.4	20.0	41.4	37.1	42.3	69.1
	Allemagne	31.2	93.1	83.1	28.8	54.1	45.7	63.5	91.2
	Irlande	48.3	80.9	75.3	26.7	35.7	54.2	31.3	84.0
	Italie	75.2	77.1	94.9	35.9	64.4	44.0	58.2	62.9
	Corée	33.0	53.7	70.2	42.3	40.3	30.2	46.3	55.7
	Luxembourg	44.0	80.8	87.4	28.1	57.0	49.7	56.2	74.1
	Mexique	63.4	43.4	76.5	39.2	57.6	65.5	58.3	85.4
	Portugal	79.7	90.2	94.7	60.4	73.8	62.7	76.3	72.8
	Espagne	74.0	79.1	92.6	58.3	75.0	67.4	71.4	81.9
	Royaume-Uni (Écosse)	56.7	84.1	68.2	20.4	25.9	69.6	14.6	87.6
	Moyenne-18	52.2	70.0	82.0	41.6	55.2	55.5	55.7	77.1
Partenaires	Croatie	67.4	65.2	73.4	48.1	64.9	52.5	72.1	99.0
	République dominicaine	49.6	56.3	69.9	71.9	76.7	84.2	75.8	94.5
	Géorgie	61.9	82.5	85.6	52.8	80.6	69.8	79.0	91.7
	Hong-Kong (Chine)	36.4	67.0	87.1	41.9	54.6	45.2	55.1	29.9
	Macao (Chine)	22.1	39.5	82.6	47.3	34.8	49.0	37.4	62.6
	Malte	61.9	74.2	83.3	42.3	54.7	57.4	63.8	79.3

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472181

Les parents citent relativement moins souvent le fait de passer du temps simplement à discuter avec leur enfant, mais la plupart d'entre eux ont cette habitude dans les 18 pays dont les données sont disponibles. Dans l'ensemble, le pourcentage de parents qui discutent avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire est moins élevé et plus variable que le pourcentage de parents qui prennent le repas principal avec lui ou passent simplement du temps à parler avec lui chaque jour ou presque (voir le tableau III.9.1). Toutefois, 75 % environ des parents discutent avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque en Espagne, en Italie et au Portugal. Ils en ont nettement moins l'habitude dans certains pays et économies très performants d'Asie. En Corée et à Hong-Kong (Chine), par exemple, à peine plus d'un parent sur trois discute avec son enfant de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque ; à Macao (Chine), environ un sur cinq seulement dit en faire autant aussi souvent. Ces différences entre des pays asiatiques et d'autres pays peuvent peut-être s'expliquer en partie par les taux de réponse plus élevés au questionnaire « Parents » en Asie (voir l'encadré III.9.1).

Les réponses des parents en 2015 sont très proches de celles de 2012, si ce n'est une légère augmentation de la fréquence de certaines activités. Prendre le repas principal avec son enfant était l'activité la plus fréquente à la maison en 2012 (en augmentation de 2.6 points de pourcentage en 2015), puis passer du temps simplement à parler avec son enfant (en augmentation de 0.8 point de pourcentage en 2015) et discuter avec son enfant de la qualité de son travail scolaire chaque jour ou presque (pas d'évolution significative entre 2012 et 2015). Les données sur l'évolution des tendances dans le temps sont disponibles dans 10 pays ; elles montrent qu'aucun changement majeur n'a eu lieu dans la plupart de ces pays. C'est en Corée que le degré d'engagement des parents dans ces activités a le plus augmenté (dans une mesure comprise entre 4.7 et 10.4 points de pourcentage) (voir le tableau III.9.3).

Encadré III.9.1. **Le questionnaire « Parents » de l'enquête PISA 2015**

L'enquête PISA évalue l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants depuis 2006. C'est cette année-là qu'un questionnaire a pour la première fois été distribué aux parents des élèves PISA. Lors de l'enquête PISA 2015, des aspects spécifiques de l'implication des parents ont été ajoutés dans le questionnaire « Établissement » (la collaboration et la communication entre les parents et la communauté scolaire) et dans le questionnaire « Élève » (le soutien de leurs parents dans l'apprentissage). Précisons que quatre items sur le soutien des parents figurent à la fois dans le questionnaire « Élève » et dans le questionnaire « Parents » pour pouvoir comparer les perceptions des uns et des autres.

Il ressort de l'analyse des données du questionnaire « Parents » administré en 2009 que certaines formes d'engagement parental sont plus fortement associées que d'autres aux résultats cognitifs et non cognitifs chez les élèves (Borgonovi et Montt, 2012), notamment lire des livres avec son enfant durant sa prime enfance, avoir des discussions qui promeuvent son esprit critique et lui montrer le bon exemple.

En 2015, 18 pays et économies ont distribué le questionnaire « Parents » aux élèves qui ont passé les épreuves PISA. Les parents ont rempli ce questionnaire chez eux. Le questionnaire « Parents » vise à recueillir des informations sur : les activités que les parents font avec leur enfant et les activités à caractère scientifique auxquelles leur enfant avait l'habitude de se livrer à l'âge de 10 ans ; la façon dont les parents perçoivent l'école de leur enfant, les critères qu'ils jugent importants pour la choisir et les activités scolaires auxquelles ils participent ; le type d'éducation que leur enfant a reçu durant sa prime enfance, notamment sa préscolarisation et le recours à d'autres modalités de garde ; le point de vue des parents sur la science et l'environnement ; et le pays d'origine des parents, leurs revenus et leurs dépenses d'éducation.

Comme les élèves sont priés de remettre le questionnaire à leurs parents chez eux et de le rendre rempli le lendemain, les taux de réponse peuvent être moins élevés s'ils oublient de ramener le questionnaire chez eux, de le montrer à leurs parents et/ou de le rendre rempli à l'école. Des taux de réponse moins élevés peuvent biaiser les estimations si certains types d'élèves (ceux dont les parents sont plus impliqués, ceux qui ont de meilleurs résultats scolaires, etc.) sont plus susceptibles que d'autres de ramener le questionnaire rempli (Borgonovi et Montt, 2012).

Dans tous les pays et économies, le taux de réponse du questionnaire « Parents » tend à être moins élevé que celui du questionnaire « Élève ». Les taux de non-réponse sont nettement plus élevés dans certains pays que dans d'autres. Ainsi, le pourcentage d'élèves dont les parents n'ont pas répondu à la question de savoir si eux-mêmes ou quelqu'un d'autre à la maison avaient l'habitude de « discuter avec [leur] enfant de la qualité de son travail scolaire » est inférieur à 5 % en Géorgie, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et en République dominicaine, mais supérieur à 40 % en Allemagne et en Écosse (Royaume-Uni) (voir le tableau A1.8c à l'annexe A1). Comme certaines questions sont plus délicates que d'autres, leur taux de non-réponse est plus élevé. La question la plus délicate porte sur les revenus des parents. Le taux de non-réponse à cette question n'est inférieur à 10 % qu'en Corée, à Hong-Kong (Chine) et en République dominicaine, mais il est supérieur à 50 % en Allemagne et en Écosse (Royaume-Uni). La comparaison des caractéristiques des élèves selon que leurs parents ont ou non répondu à toutes les questions de leur questionnaire révèle que dans la plupart des pays et économies, les élèves dont les parents ont répondu à toutes les questions sont issus de milieux socio-économiques plus favorisés et sont plus performants en sciences que ceux dont les parents n'ont pas répondu à toutes les questions, même si les différences varient entre les pays.

Parmi les activités scolaires reprises dans le graphique III.9.1, celle la plus souvent citée par les parents consiste à assister à une réunion programmée ou à des conférences dans l'établissement de leur enfant. En moyenne, quelque 77 % des parents disent avoir assisté à de tels événements durant l'année scolaire écoulée. Un peu plus de la moitié des parents disent que durant l'année scolaire écoulée, il leur est arrivé de « discuter du comportement de [leur] enfant avec un professeur, à [leur] demande », de « discuter des progrès de [leur] enfant avec un professeur, à [leur] demande » ou d'« échanger des idées avec les professeurs sur les stratégies pouvant aider [leur] enfant dans ses apprentissages et ses devoirs à la maison ». Par comparaison avec la plupart des autres pays, le pourcentage de parents qui disent avoir discuté à leur demande avec le professeur de leur enfant est moins élevé (compris entre 15 % et 37 %) en Belgique (Communauté flamande), en Écosse (Royaume-Uni), en Irlande et à Macao (Chine). Au Chili, en Corée, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Mexique, le pourcentage de parents qui ont discuté des progrès de leur enfant avec un professeur a augmenté dans une mesure comprise entre 2.3 et 13.5 points de pourcentage depuis 2012. Dans ces pays et économies, ainsi qu'en Croatie et en Italie, le pourcentage de parents qui ont discuté du comportement de leur enfant avec un professeur a aussi augmenté sensiblement (entre 2.4 et 11 points de pourcentage) depuis 2012 (voir le tableau III.9.3).

En moyenne, les parents disent qu'il leur est moins souvent arrivé d'« échanger des idées avec les professeurs de [leur] enfant sur le rôle des parents, le soutien familial et le développement de l'enfant », par comparaison avec les activités citées ci-dessus. Quelque 42 % des parents disent avoir eu de tels échanges lors de l'année scolaire écoulée. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que certains parents estiment que ces questions sont de nature plus privée que scolaire. Des pourcentages moins élevés de parents citent d'autres activités scolaires, par exemple participer à la gestion de l'établissement et siéger au comité consultatif de parents d'élèves ou au comité de direction de l'établissement (19 %), ou se porter volontaires pour des tâches manuelles ou des activités parascolaires (15 %), ou pour des activités scolaires (12 %) (voir le tableau III.9.1).

Les parents ont moins l'habitude d'entrer en interaction avec leur enfant à la maison et de participer aux activités scolaires dans les pays et économies asiatiques que dans les autres pays dont les données sont disponibles. Les résultats relatifs aux activités à la maison peuvent s'expliquer par des différences sociales et culturelles : dans le style de communication des parents ; dans les nuances subtiles qu'ils voient entre le fait d'encourager leur enfant à bien travailler à l'école et le fait d'exercer des pressions sur lui à cette fin ; ou dans leurs ambitions sociétales plus vastes concernant la réussite scolaire de leur enfant. Dans les cultures qui attendent de tous les élèves qu'ils réussissent à l'école, les parents comptent peut-être davantage sur l'école et l'influence des pairs pour faire en sorte que leur enfant reste dans la bonne voie. La variation qui s'observe concernant les activités scolaires peut suggérer l'existence de différences culturelles dans la forme et l'intensité de l'implication parentale, ou dans la relation entre la famille et l'école, voire dans ces deux aspects. Des biais liés à la désirabilité sociale ne sont pas non plus à exclure. La désirabilité sociale est la tendance des répondants à répondre à certaines questions d'une façon qu'ils jugent plus socialement acceptable ou souhaitable (Edwards, 1953). Le degré de sensibilité des parents à ce type de biais peut varier selon les cultures.

Dans l'ensemble, ces résultats sont encourageants, car ils montrent que dans les pays et économies à l'étude, la plupart des parents réussissent à trouver du temps à passer avec leurs enfants, et ont l'habitude de parler et de manger avec eux et de participer à leur vie à l'école. Qu'elles soient quotidiennes ou hebdomadaires, ces interactions familiales simples peuvent donner aux élèves le cadre, la régularité et le soutien dont ils ont besoin pour s'épanouir.

IMPLICATION DES PARENTS ET RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES PISA

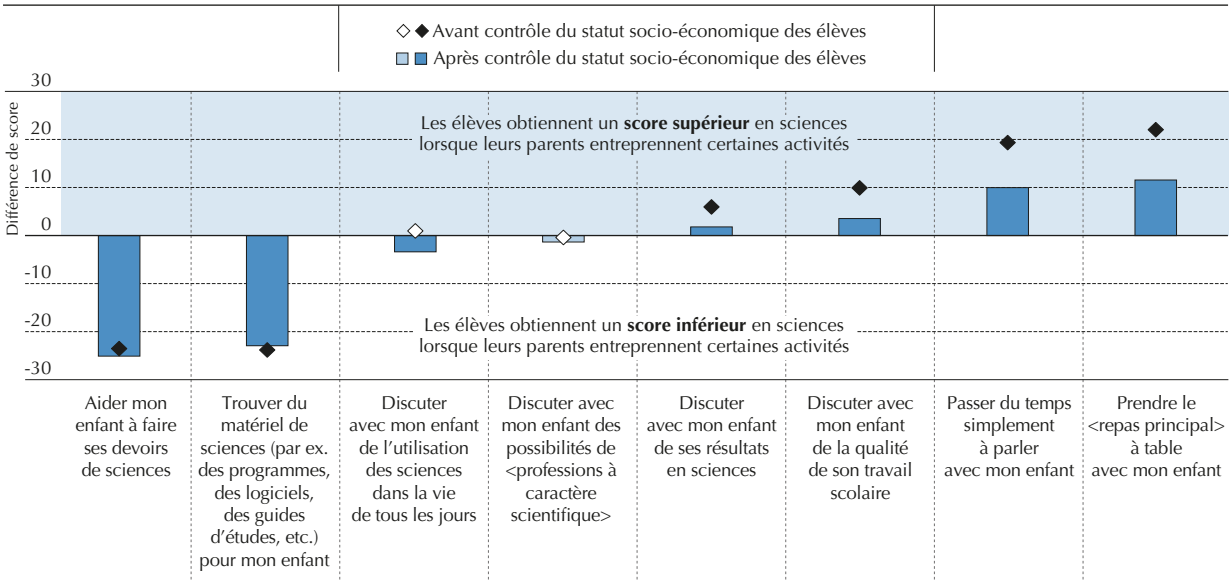
La littérature foisonne d'éléments à l'appui d'associations positives entre une série d'activités des parents à la maison et à l'école et les résultats scolaires des élèves, mesurés sur la base de leur bulletin ou de leurs notes à des tests standardisés. Cette relation positive s'observe quels que soient les disciplines, les groupes ethniques, le sexe et l'époque (Bogenschneider, 1997 ; Catsambis, 2002 ; Fan et Williams, 2010 ; Kaplan et Seginer, 2015 ; Keith et al., 1998 ; Marjoribanks, 1996 ; Rodriguez, 2002 ; Shumow et Lomax, 2002). Toutefois, les activités parents-enfants n'ont pas nécessairement toutes des effets positifs établis sur l'apprentissage. Le graphique III.9.2 montre en quoi la participation des parents à certaines activités est associée à la variation de la performance des élèves en sciences.

Les activités des parents qui ont typiquement lieu à la maison ou dans le cadre familial, à savoir « discuter avec [leur] enfant de la qualité de son travail scolaire », « prendre le repas principal à table avec [leur] enfant » et « passer du temps simplement à parler avec [leur] enfant », sont toutes en relation positive avec la performance des élèves en sciences lors de l'enquête PISA 2015. Une habitude aussi simple que manger ensemble au moins une fois par semaine est en moyenne associée à un accroissement de 12 points au moins en sciences, après contrôle du statut socio-économique des élèves. Il n'y a en théorie pas de raison qui explique pourquoi il y aurait un lien direct entre les résultats scolaires

des élèves et le fait qu'ils mangent souvent avec leurs parents, mais la relation qui s'observe pourrait être imputable à des traits caractéristiques des familles qui ont pris cette habitude et plus étroitement liés aux résultats scolaires des élèves. Les parents peuvent par exemple se servir du temps du repas pour encourager leurs enfants, se tenir au courant de leurs progrès scolaires et leur montrer qu'ils les soutiennent. Ces familles sont peut-être plus à même d'offrir à leurs enfants un environnement ordonné et structuré, moins stressant et plus stable. Cette relation est positive et significative dans 7 des 18 pays et économies à l'étude, notamment à Hong-Kong (Chine), où l'écart de score atteint 18 points, et à Macao (Chine), où il atteint 30 points – deux économies où le pourcentage de parents qui disent avoir l'habitude de manger avec leur enfant est relativement peu élevé. Elle n'est négative que dans un pays, à savoir en Croatie, où l'écart de score s'établit à 16 points après contrôle du statut socio-économique (voir le tableau III.9.4).

Graphique III.9.2 ▪ **Activités des parents et performance des élèves en sciences**

Différence de performance en sciences entre les élèves dont les parents entreprennent certaines activités au moins une fois par semaine et ceux dont les parents entreprennent ce type d'activités moins fréquemment (moyenne de 18 pays/économies)



Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.4.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472199

De même, à statut socio-économique similaire, les élèves dont les parents passent du temps « simplement à parler » avec eux au moins une fois par semaine affichent un score supérieur de 10 points, en moyenne, à celui des élèves dont les parents n'en font pas autant aussi souvent. Cette relation est positive et significative en Corée, en Géorgie, à Hong-Kong (Chine) et au Portugal. Il est possible aussi que la relation positive entre les conversations parents-enfants et la performance des élèves s'explique par le fait que les parents estiment peut-être plus facile de parler d'école avec leurs enfants si ceux-ci réussissent relativement bien et sont motivés à l'idée d'apprendre.

À l'inverse, la plupart des activités qui reflètent l'implication directe des parents dans l'apprentissage de leur enfant en sciences sont en relation négative avec la performance des élèves en sciences. Les élèves dont les parents disent « 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 accusent en sciences des scores inférieurs de plus de 20 points, en moyenne, à ceux des élèves dont les parents ne disent pas en faire autant aussi souvent (voir le graphique III.9.2). C'est peut-être parce que les élèves sont peu performants en sciences que leurs parents s'impliquent plus directement dans leur travail scolaire.

Les résultats de l'enquête PISA corroborent en outre les constats faits dans d'autres études : il existe une relation négative entre l'aide des parents aux devoirs et la performance des élèves au début de l'adolescence et au-delà (Fan, 2001 ; Hill et Tyson, 2009 ; Hoover-Dempsey et al., 2001). Cette aide aux devoirs peut être efficace durant les premières années

de la scolarité, mais il est possible qu'à l'adolescence, les élèves réagissent mieux à d'autres formes de soutien parental respectant leur besoin croissant d'autonomie. En témoignent les associations positives qui s'observent entre la performance des élèves en sciences et le fait que leurs parents disent « discuter avec [leur] enfant de la qualité de son travail scolaire » ou « passer du temps simplement à parler avec [leur] enfant ».

Comme le montre le graphique III.9.2, le fait que les parents aident leur enfant à faire ses devoirs de sciences ou suivent ses progrès en sciences n'est pas fortement lié au statut socio-économique. Ce constat suggère que tous les parents, dans tous les groupes socio-économiques, tentent d'aider leurs enfants quand ils sont en difficulté scolaire, même si leurs interactions avec eux à la maison peuvent varier sensiblement selon qu'ils sont favorisés ou défavorisés.

Encadré III.9.2. **Préparer les scientifiques de demain**

La science n'est pas la chasse gardée des scientifiques. Tout le monde doit, jusqu'à un certain point, être capable de « réfléchir comme un scientifique ». La société contemporaine offre maintes occasions de se livrer à des raisonnements scientifiques, que ce soit lire la composition des aliments, comprendre les différents traitements proposés par les médecins ou encore adopter des comportements plus respectueux de l'environnement. Pour ce faire, il faut jauger les faits pour parvenir à une conclusion et comprendre que la « vérité » scientifique d'aujourd'hui ne sera peut-être pas celle de demain grâce aux nouvelles découvertes (OCDE, 2016). Les acquis et les facultés de raisonnement en sciences sont le fruit d'expériences cumulées à l'école et à la maison ; la plupart des enfants s'intéressent à la science à un jeune âge. Les parents qui attachent de l'importance à l'éducation de leurs enfants pourraient stimuler leur intérêt en les amenant à participer à des activités qui améliorent leur capacité d'apprendre ou en les y encourageant.

Lors de l'enquête PISA, les parents ont indiqué si, à l'âge de 10 ans, leur enfant avait l'habitude de se livrer à des activités témoignant de son intérêt pour la science. Selon les parents, les activités auxquelles leur enfant se livrait le plus souvent à cet âge sont les suivantes : jouer à des jeux de construction (par ex. Lego®) (47 % des parents disent que leur enfant se livrait à cette activité régulièrement ou très souvent), puis regarder des programmes télévisés sur des thèmes scientifiques (22 % des parents citent cette activité). Par ailleurs, 11 % environ des parents indiquent qu'à 10 ans, leur enfant avait l'habitude de faire des expériences avec un coffret-jeu de science ou de surfer sur des sites web à caractère scientifique ; et 3 % seulement des parents affirment qu'au même âge, leur enfant fréquentait un club de sciences (voir le tableau III.9.6).

Certaines de ces activités sont associées à une meilleure performance des élèves en sciences et à leur ambition d'exercer une profession scientifique à l'âge adulte (voir les tableaux III.9.9 et III.9.15 ; OCDE, 2008). Tous les parents n'attachent cependant pas la même importance à ces activités ou n'ont pas les moyens de les proposer à leur enfant. Offrir un télescope ou un coffret de matériel scientifique à son enfant est loin d'être une priorité pour de nombreux parents. En moyenne, dans les 18 pays et économies à l'étude, le pourcentage d'enfants qui faisaient des expériences scientifiques avec un coffret-jeu de science ou utilisaient un télescope à l'âge de 10 ans s'établit à 14 % si leurs parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire, mais à 9 % si leurs parents ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement. Les différences imputables au niveau de formation des parents varient entre les pays ; c'est en Corée, à Malte et au Portugal qu'elles sont les plus marquées (en faveur des élèves dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire) (voir le tableau III.9.7).

Scruter le ciel avec un télescope ou jouer avec un coffret de matériel de chimie peut cultiver l'intérêt des enfants pour la science et les amener à croire davantage en leurs capacités en sciences. L'engagement des élèves en sciences dépend de deux facteurs : ce que les élèves pensent d'eux-mêmes – les domaines dans lesquels ils s'estiment performants et qui les intéressent – ; et leurs attitudes à l'égard de la science et des activités scientifiques – la mesure dans laquelle ils considèrent ces activités importantes, agréables et utiles (OCDE, 2016).

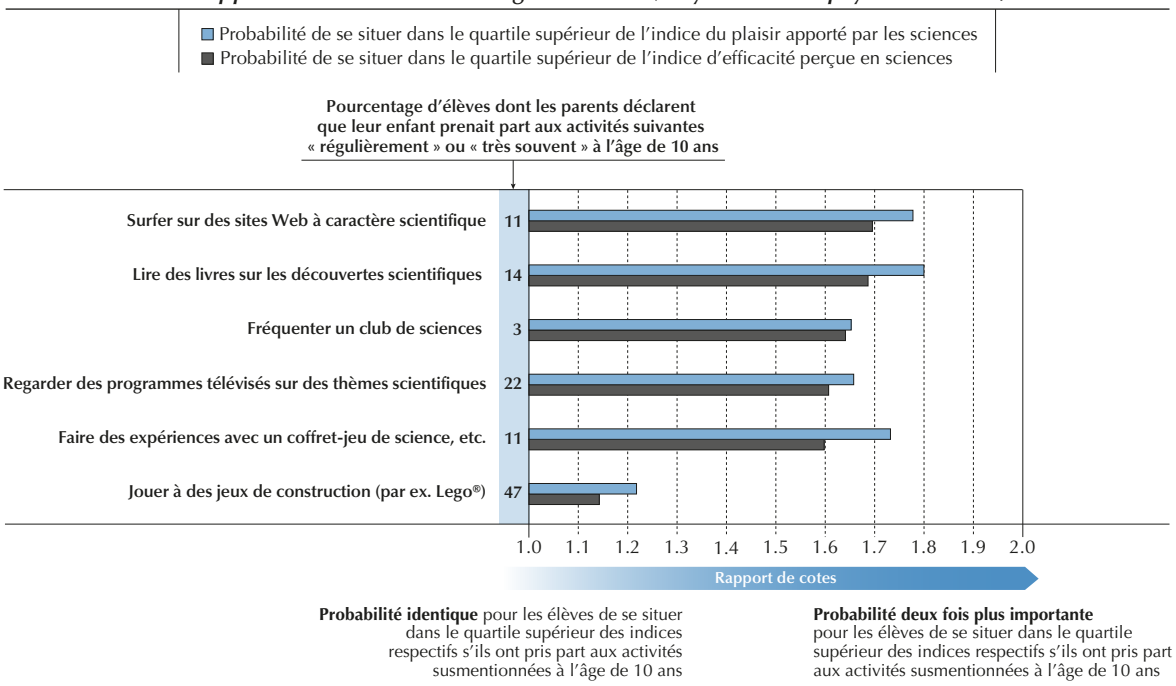
Le graphique III.9.3 montre qu'à performance en sciences et statut socio-économique similaires, les élèves qui surfaient souvent sur des sites web à caractère scientifique à l'âge de 10 ans sont plus susceptibles de se situer dans le quartile supérieur des indices PISA du plaisir de la science (78 % plus susceptibles) et de l'efficacité perçue en sciences (70 % plus susceptibles) dans leur pays. Les activités qui consistent à lire des livres sur les découvertes scientifiques, à regarder des programmes télévisés sur des thèmes scientifiques et à faire des expériences avec un coffret-jeu de science sont également associées à des niveaux élevés de plaisir de la science et d'efficacité perçue en sciences.

…

Ces associations ne révèlent pas de lien causal, mais montrent l'existence d'une relation étroite entre l'engagement dans des activités scientifiques durant l'enfance et les attitudes à l'égard de la science à l'âge de 15 ans. Ces élèves peuvent s'être livrés à ces activités plus souvent que d'autres avant tout parce qu'ils s'intéressaient plus à la science. Mais il est possible aussi que ces activités les aient amenés à retirer plus de plaisir de la science et à croire davantage en leur capacité d'apprendre en sciences. Comme c'est souvent le cas avec ce qui se passe durant l'apprentissage, les activités et les intérêts peuvent avoir un rôle qui se renforce mutuellement, que les parents attentifs peuvent observer et accentuer au bénéfice de leur enfant.

Graphique III.9.3 ▪ **Activités en rapport avec les sciences à l'âge de 10 ans, et plaisir et efficacité perçue des élèves en sciences**

Probabilité pour les élèves de se situer dans le quartile supérieur des indices du plaisir apporté par les sciences et d'efficacité perçue en sciences dans leur pays/économie s'ils ont pris part à des activités en rapport avec les sciences à l'âge de 10 ans (moyenne de 18 pays/économies)



Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.9.6, III.9.11 et III.9.13.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472200

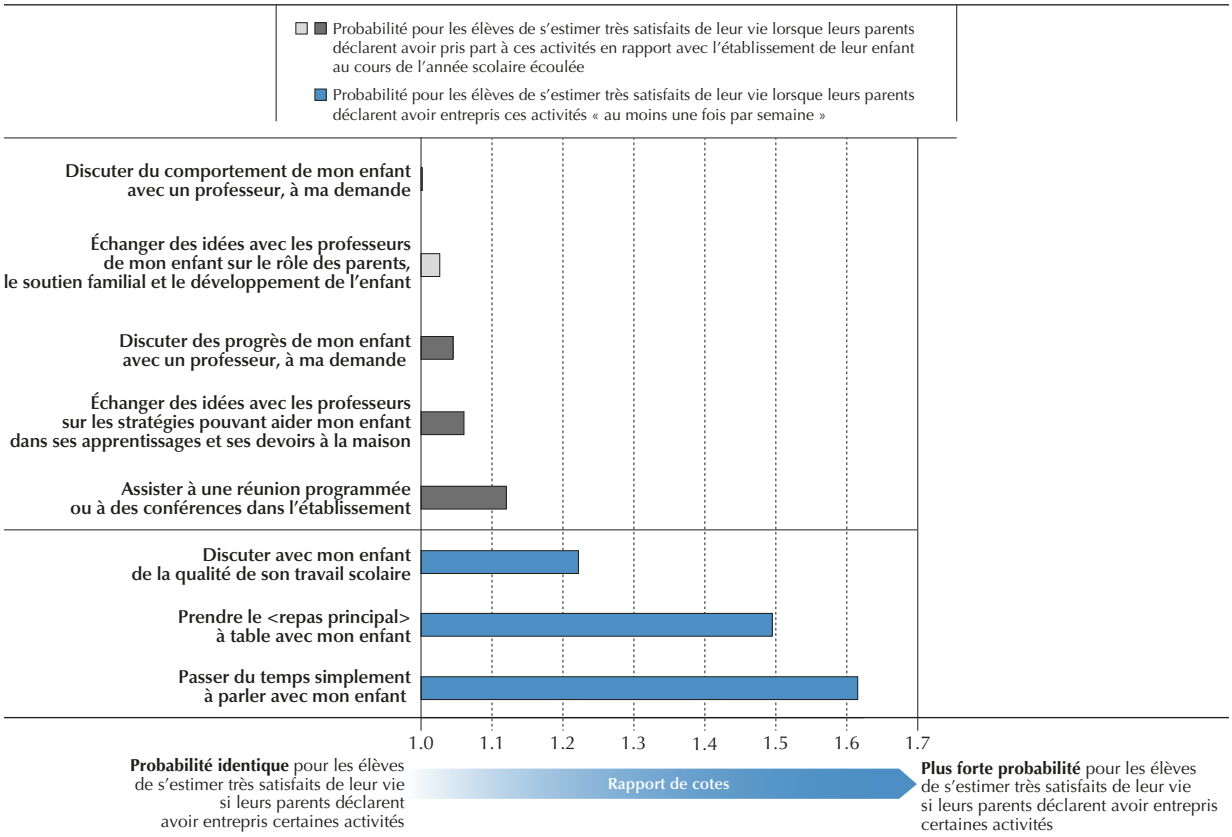
IMPLICATION DES PARENTS ET SATISFACTION DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE LA VIE

Les données PISA montrent que certaines activités des parents sont en relation positive non seulement avec la performance des élèves, mais aussi avec d'autres aspects de leur vie, notamment leur satisfaction à l'égard de la vie. Les élèves dont les parents disent « 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 » au moins une fois par semaine sont entre 22 % et 62 % plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie (c'est-à-dire d'évaluer leur satisfaction à l'égard de la vie à 9 ou 10 points sur une échelle à 10 points) que les élèves dont les parents n'en font pas autant aussi souvent (voir le graphique III.9.4). Certaines formes d'implication des parents à l'école, par exemple le fait d'avoir assisté à des réunions ou à des conférences les concernant, ou d'avoir discuté avec le professeur de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée, sont également en relation positive avec la satisfaction des élèves à l'égard de la vie, mais l'intensité de ces associations est nettement moindre. Les parents dont les enfants sont en difficulté scolaire et sont peut-être moins satisfaits de leur vie sont sans doute plus susceptibles d'entrer plus souvent en interaction avec les professeurs, ce qui pourrait en partie expliquer la moindre intensité de ces associations.

Les activités des parents qui ont le plus d'impact sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie varient selon les pays. En Croatie, en France, à Hong-Kong (Chine) et au Portugal, par exemple, les élèves sont environ deux fois plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie si leurs parents prennent le repas principal avec eux, mais sont moins de 60 % aussi susceptibles d'en être très satisfaits si leurs parents passent du temps simplement à parler avec eux. Au Mexique, en revanche, les élèves sont près de 80 % plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie si leurs parents passent du temps simplement à parler avec eux, mais sont moins de 60 % aussi susceptibles d'en être très satisfaits si leurs parents prennent souvent le repas principal avec eux (voir le tableau III.9.5).

Graphique III.9.4 ▪ **Activités des parents et satisfaction des élèves à l'égard de la vie**

Probabilité pour les élèves de s'estimer très satisfaits de leur vie[1] lorsque leurs parents déclarent avoir entrepris certaines activités, après contrôle du statut socio-économique des élèves (moyenne de tous les pays et économies disposant de données)



1. Par élèves très satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 9 et 10 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Toutes les valeurs relatives aux activités que les parents déclarent avoir entreprises « au moins une fois par semaine » sont statistiquement significatives.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472215

En dépit de ces différences, « passer du temps simplement à parler avec [s]on enfant » est l'habitude parentale la plus souvent et la plus fortement associée à la satisfaction des élèves à l'égard de la vie dans l'ensemble des pays dont les données sont disponibles. L'Allemagne, la Corée et l'Italie sont les seuls pays où cette habitude n'a pas d'impact significatif sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie. Dans 12 pays, les élèves sont plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie si leurs parents se livrent à au moins l'une de ces activités à la maison au moins une fois par semaine.

Il n'est pas possible de déduire de ces résultats le sens de la causalité dans la relation entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et leurs interactions familiales. Les parents sont peut-être plus susceptibles de se livrer à ces activités si leurs enfants sont dans l'ensemble plus satisfaits de leur vie et, donc, plus disposés à communiquer et à échanger avec eux et leur

entourage. La façon dont les adolescents perçoivent le comportement de leurs parents qui tentent de communiquer avec eux peut aussi intervenir. Selon plusieurs études, les adolescents sont moins exposés à la dépression s'ils ont le sentiment que leurs parents les soutiennent, mais plus exposés à la dépression et à l'adoption de comportements antisociaux s'ils ont le sentiment que leurs parents cherchent à les contrôler (Barber, Stolz et Olsen, 2005 ; McNeely et Barber, 2010). Il est possible aussi qu'en parlant avec leurs enfants et en mangeant avec eux régulièrement, les parents donnent en exemple des comportements sociaux qui aident leurs enfants à améliorer leurs facultés de communication et leurs compétences sociales, ce qui les amène à avoir plus confiance en eux et à être plus satisfaits de leur vie (Bandura, 1977).

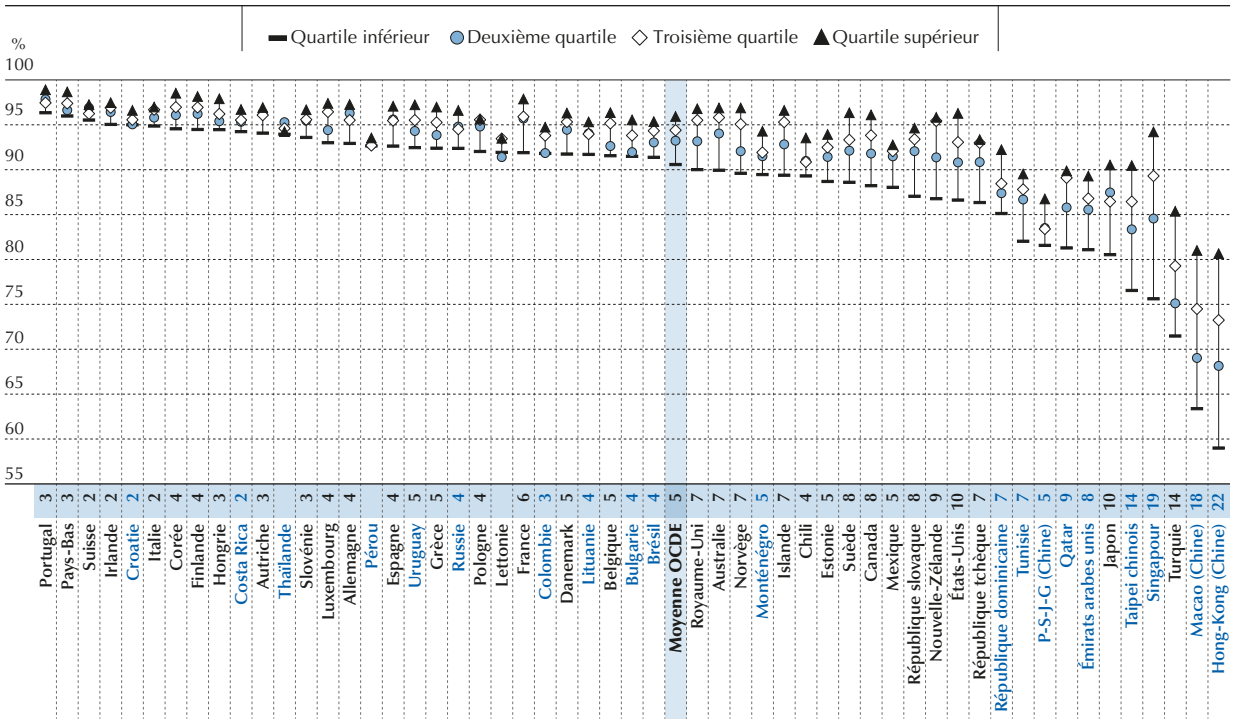
PERCEPTION DES ÉLÈVES DE L'INTÉRÊT QUE LEURS PARENTS PORTENT À LEUR VIE À L'ÉCOLE

Par les activités auxquelles ils se livrent à la maison et à l'école, les parents expriment leurs valeurs ainsi que les ambitions et les préoccupations qu'ils ont pour leur enfant, en général, et pour sa réussite scolaire, en particulier. Toutefois, ce que les parents disent à leurs enfants et la façon dont ils leur expriment leur affection et leur intérêt, et dont ils les aident à avoir de bons résultats scolaires, sont en fin de compte interprétés par leurs enfants. Dans les pays de l'OCDE, 94 % des élèves ayant passé les épreuves PISA se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires » (voir le tableau III.9.18).

Dans la plupart des pays où ce pourcentage est supérieur à la moyenne de l'OCDE, les réponses des élèves à cette question varient peu selon leur statut socio-économique (voir le tableau III.9.19 et le graphique III.9.5). En revanche, dans les pays où ce pourcentage est inférieur à la moyenne de l'OCDE, les élèves défavorisés sont nettement moins nombreux à se dire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires ».

Graphique III.9.5 ▪ **Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant, selon le statut socio-économique**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaire »



Remarque : Les différences statistiquement significatives de pourcentage d'élèves déclarant que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires entre les élèves du quartile supérieur et ceux du quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du quartile inférieur de l'indice SESC déclarant que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.20.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472221

Une différence comprise entre 10 et 15 points de pourcentage s'observe à cet égard entre les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et ceux situés dans le quartile supérieur de cet indice aux États-Unis, au Japon, au Taipei chinois et en Turquie. Les différences les plus marquées s'observent à Hong-Kong (Chine) (22 points de pourcentage), à Macao (Chine) (18 points de pourcentage) et à Singapour (19 points de pourcentage).

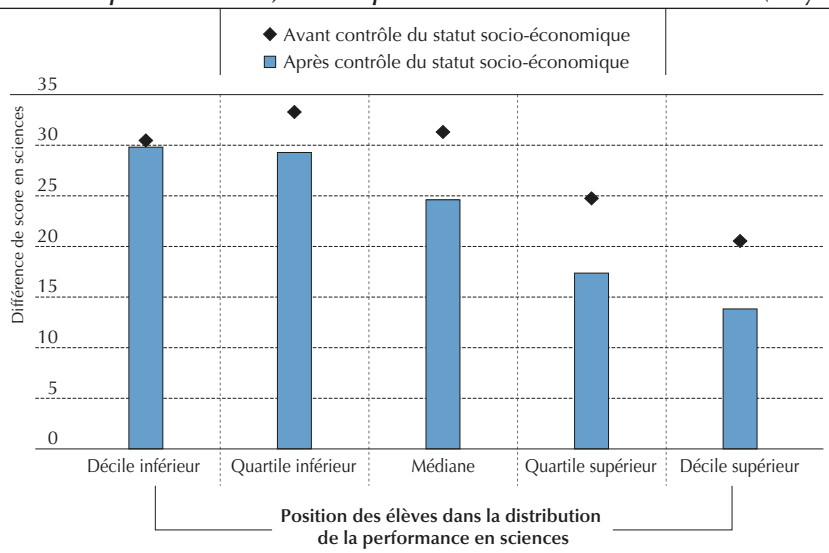
INTÉRÊT DES PARENTS POUR LA SCOLARITÉ DE LEUR ENFANT ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES PISA ET SATISFACTION À L'ÉGARD DE LEUR VIE

La mesure dans laquelle les élèves ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à eux et à leur vie à l'école peut influer sur l'importance qu'ils attachent à leur scolarité, sur les objectifs qu'ils se fixent et sur les efforts qu'ils déploient pour apprendre – autant d'aspects susceptibles d'avoir une incidence sur leur performance et leur motivation à l'idée de réussir à l'école (d'Ailly, 2003 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Grolnick et al., 1991). Leur perception de cet intérêt peut aussi être en lien avec la mesure dans laquelle ils ont le sentiment que leurs parents les apprécient, s'en occupent et les aiment en général (McNeely et Barber, 2010), ce qui est susceptible d'influer sur leur degré de satisfaction à l'égard de leur vie.

Il apparaît de fait que le score des élèves aux épreuves PISA est plus élevé s'ils ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à leurs activités que s'ils ont le sentiment que leurs parents ne s'y intéressent pas. Cette association s'observe à tous les niveaux de compétence en sciences, même si elle est plus forte chez les élèves peu performants (voir le graphique III.9.6). Elle suggère que l'intérêt des parents protège contre l'échec scolaire, sans nécessairement être aussi efficace pour garantir la réussite scolaire.

Graphique III.9.6 ▪ **Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant et performance en sciences**

Différence de score entre les élèves déclarant que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires[1] et ceux ne se disant pas dans ce cas, selon la performance des élèves en sciences (moyenne OCDE)

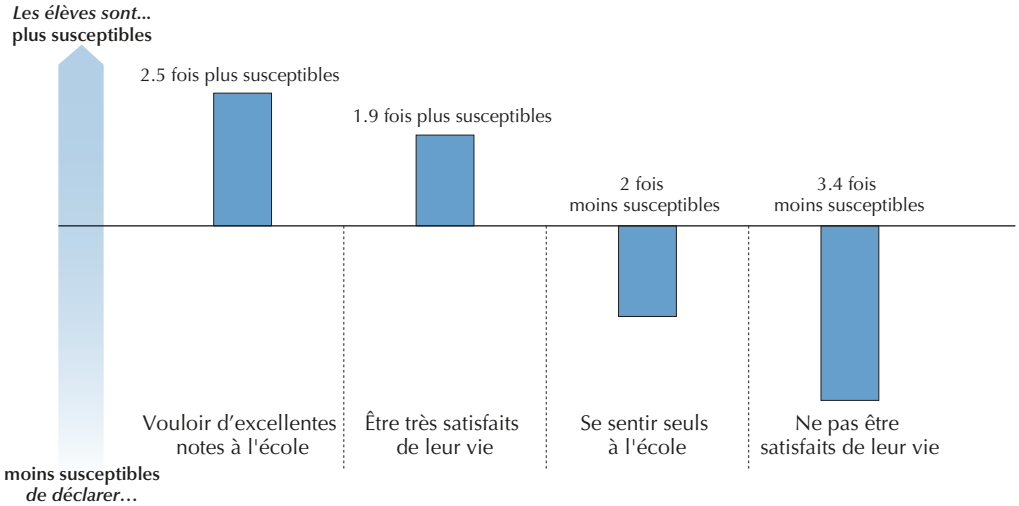


1. Élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires ».
Remarque : Toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.22.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472232

Les élèves « 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 réussir à l'école. Dans les pays de l'OCDE, ils sont en moyenne 2.5 fois plus susceptibles de vouloir « avoir d'excellentes notes » à l'école (voir le graphique III.9.7). De même, les élèves qui perçoivent cet intérêt chez leurs parents sont près de deux fois plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie (c'est-à-dire de l'évaluer à 9 ou 10 points sur une échelle à 10 points) que les élèves qui ne le perçoivent pas. Les élèves qui ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires sont moins susceptibles de se sentir seuls à l'école et d'être peu satisfaits de leur vie, signe peut-être que de bonnes relations avec les parents et le soutien de ceux-ci ont un effet protecteur.

Graphique III.9.7 ▪ **Intérêt des parents pour les activités scolaires de leur enfant et bien-être**

Augmentation de la probabilité pour les élèves de faire part des indicateurs suivants de bien-être[1] s'ils se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Mes parents s'intéressent à mes activités scolaires », après contrôle du statut socio-économique des élèves (moyenne OCDE)



1. Par élèves voulant d'excellentes notes ou se sentant seuls à l'école, on entend ceux qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations correspondantes dans le questionnaire. Par élèves très satisfaits (peu satisfaits) de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 9 et 10 (entre 0 et 4) sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Remarques : Le graphique présente une transformation logarithmique de la probabilité (rapport de cotes) d'un résultat donné (par ex., vouloir d'excellentes notes à l'école) associée à l'intérêt des parents. Cette transformation logarithmique permet la comparabilité dans le graphique des valeurs des rapports de cotes inférieures ou supérieures à 1. La légende de chaque barre indique le rapport de cotes correspondant (soit l'évolution de la probabilité du résultat). Toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.24.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472242

OBSTACLES À LA PARTICIPATION DES PARENTS AUX ACTIVITÉS SCOLAIRES

L'école n'a pas toujours cherché à encourager les parents à participer à ses activités. De nombreux enseignants, chefs d'établissement et responsables politiques considéraient que les parents, en particulier ceux de condition modeste et ceux issus de l'immigration, faisaient obstacle à la création d'une société basée sur une idéologie et des valeurs dominantes (Bowles et Gintis, 2000 ; Johnson, 1976 ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2006 ; Seginer, 2006). La thèse plus récente selon laquelle parents et enseignants peuvent être des partenaires efficaces pour aider les enfants à réussir à l'école a amené des responsables politiques et des chefs d'établissement de nombreux pays à prendre des mesures ciblées pour accroître la participation des parents à la vie scolaire (Bronfenbrenner, 1989 ; D'Agostino et al., 2001 ; Epstein, 2001 ; Raikes et Love, 2002). Divers éléments montrent que les politiques et les pratiques scolaires visant à accroître la participation des parents favorisent l'adoption par les élèves de comportements et d'attitudes positifs à l'école (Avvisati et al., 2014 ; Berlinski et al. 2016 ; Dizon-Ross, 2016). L'implication des parents a le mérite non seulement de renforcer l'appui à l'apprentissage de leur enfant, mais également de responsabiliser davantage les systèmes d'éducation. Pour aider les parents à s'investir plus souvent et plus efficacement dans l'école de leur enfant, les chefs d'établissement peuvent utilement commencer par contribuer à éliminer les obstacles qui les empêchent de participer régulièrement aux activités scolaires.

Certains de ces obstacles peuvent être liés à des facteurs extérieurs à l'école, par exemple lorsque le moment auquel les réunions et d'autres activités scolaires ont lieu n'est pas compatible avec l'horaire professionnel des parents, que des parents ne peuvent y participer à cause de problèmes de transport ou de garde d'enfants, ou qu'ils ne parlent pas la même langue que les enseignants. D'autres peuvent être liés à une méconnaissance de l'institution, à un manque d'informations sur les possibilités de participation des parents, ou au fait que des parents sont intimidés à cause de la barrière de la langue ou de la culture – autant d'obstacles que l'école peut contribuer à éliminer.

Lors de l'enquête PISA, les parents ont indiqué s'il leur avait été difficile de participer à des activités organisées par l'établissement de leur enfant à cause de ces types d'obstacles au cours de l'année scolaire écoulée. Parmi les obstacles extérieurs à l'école, 36 % des parents ont répondu « Je ne pouvais pas quitter mon travail », 33 %, « Les heures des

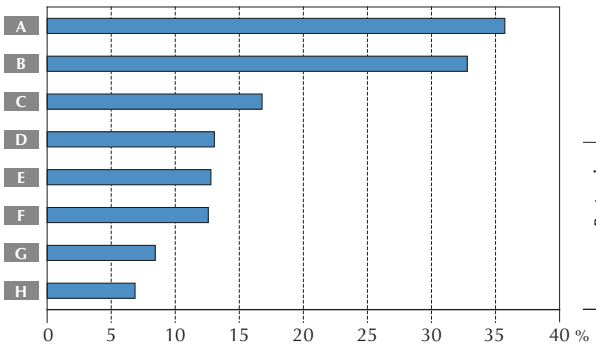
réunions ne me convenaient pas » et 13 %, « Je n'avais personne pour garder mon ou mes enfants », en moyenne, dans les 18 pays à l'étude (voir le graphique III.9.8). Parmi les obstacles relatifs à la communication, 17 % des parents ont répondu « J'ignorais que je pouvais participer à des activités de l'établissement ». Quelque 13 % des parents ont invoqué les obstacles suivants : « Je pensais que cela n'avait rien à voir avec le développement de mon enfant » et « Mon enfant ne voulait pas que j'y participe ». Par ailleurs, 8 % environ des parents ont cité la barrière de la langue, et 7 %, des problèmes de transport.

Les parents sont souvent confrontés à plusieurs de ces obstacles en même temps. Ces obstacles peuvent être liés à leur horaire professionnel et aux quartiers dans lesquels ils vivent et aux infrastructures et aux services sociaux qui y sont disponibles, ainsi qu'au profil démographique de leur région. Dans la plupart des pays et économies, les parents sont relativement plus nombreux à avoir répondu que les heures des réunions ne leur convenaient pas ou qu'ils ne pouvaient pas quitter leur travail plutôt qu'à avoir cité d'autres raisons (voir le tableau III.9.26 et le graphique III.9.8). À Hong-Kong (Chine), 68 % des parents ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas quitter leur travail et 66 %, que les heures de réunion ne leur convenaient pas. Ces deux obstacles peuvent se chevaucher : des parents peuvent en effet avoir répondu que les heures des réunions ne leur convenaient pas, car ils ne pouvaient pas quitter leur travail. L'horaire des réunions est également un obstacle important pour environ 66 % des parents en Corée. Dans ces pays et économies, les contraintes professionnelles et la rigidité des horaires de travail semblent être des obstacles majeurs à la participation des parents.

Graphique III.9.8 ▪ **Obstacles à la participation des parents aux activités scolaires de leur enfant**

Pourcentage de parents se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée en raison des facteurs suivants (moyenne de 18 pays/économies)

A Je ne pouvais pas quitter mon travail
B Les heures des réunions ne me convenaient pas
C J'ignorais que je pouvais participer à des activités de l'établissement
D Je pensais que cela n'avait rien à voir avec le développement de mon enfant
E Je n'avais personne pour garder mon ou mes enfants
F Mon enfant ne voulait pas que j'y participe
G Je ne savais pas suffisamment la <langue d'évaluation>
H J'avais des problèmes de transport



		A	B	C	D	E	F	G	H
OCDE	Belgique (Comm. flamande)	16.6	19.6	7.0	11.7	5.2	4.9	3.9	3.6
	Chili	30.9	24.9	19.0	21.2	18.2	22.9	4.6	15.1
	France	41.5	39.1	14.9	4.1	11.1	3.6	2.6	5.8
	Allemagne	35.7	35.0	6.5	14.8	7.5	6.8	2.6	2.7
	Irlande	19.0	16.7	16.1	5.7	8.5	8.9	3.6	3.4
	Italie	31.1	31.9	17.5	11.2	8.9	7.7	6.0	9.0
	Corée	59.2	66.3	15.4	16.4	12.4	11.8	5.3	5.1
	Luxembourg	27.4	26.2	13.0	9.8	8.7	6.7	9.3	3.2
	Mexique	45.5	45.9	32.3	28.8	32.7	32.3	30.5	14.8
	Portugal	37.2	29.8	13.4	7.6	10.7	5.7	6.1	7.7
	Espagne	34.5	24.7	14.8	12.1	10.8	8.8	4.8	3.4
	Royaume-Uni (Écosse)	20.5	18.5	12.5	5.7	8.0	11.2	1.5	3.7
	Moyenne-18	35.7	32.8	16.8	13.0	12.8	12.6	8.4	6.9
Partenaires	Croatie	22.9	20.2	19.7	4.8	6.0	5.6	1.9	8.7
	République dominicaine	44.4	29.5	40.7	36.5	33.2	45.5	26.2	9.7
	Géorgie	29.1	19.8	13.5	14.1	8.7	12.9	6.4	4.4
	Hong-Kong (Chine)	68.3	66.1	10.5	10.0	15.5	11.1	13.4	4.7
	Macao (Chine)	44.2	39.3	20.0	10.5	13.0	11.3	12.0	6.8
	Malte	35.1	36.9	15.5	10.0	11.1	8.8	11.1	11.8

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.26.

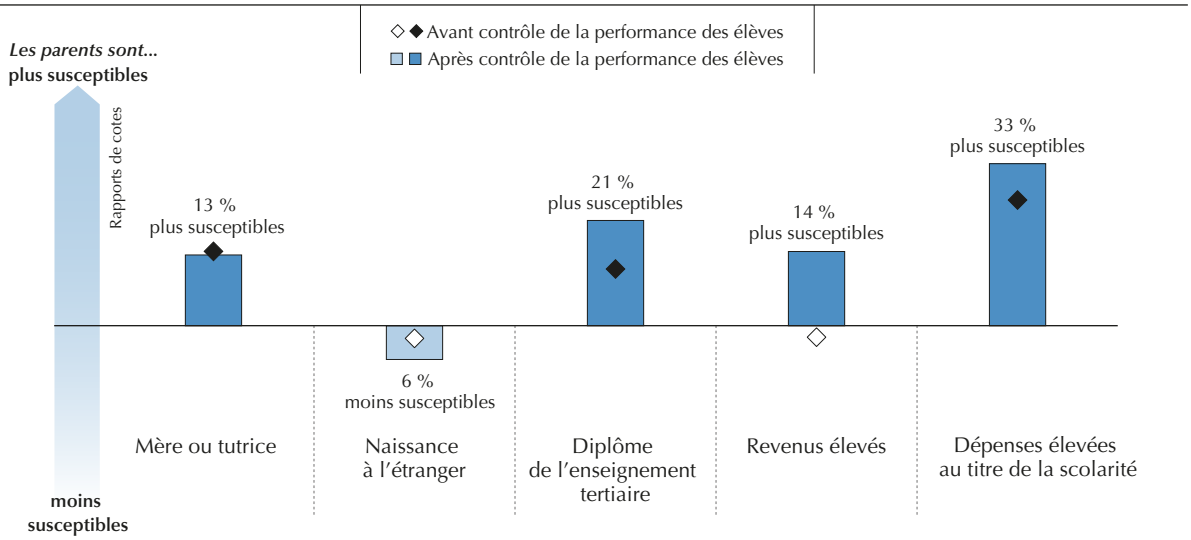
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472257

Dans certains pays d'Amérique latine, notamment au Chili, au Mexique et en République dominicaine, les parents ont souvent évoqué l'inadéquation des horaires des réunions et la rigidité de leur horaire de travail, ainsi que le manque de services de garde d'enfants et les problèmes de transport (voir le graphique III.9.8). Dans ces pays, les pourcentages de parents qui ignoraient qu'ils pouvaient participer à des activités de l'établissement, qui pensaient que cela n'avait rien à voir avec le développement de leur enfant ou que leur enfant ne voulait pas qu'ils participent, sont aussi parmi les plus élevés. Au Mexique et en République dominicaine, entre 29 % et 46 % des parents ont cité au moins un de ces obstacles à leur participation. Les chefs d'établissement et les enseignants peuvent chercher à établir le contact avec les parents, leur expliquer combien il est important qu'ils s'investissent dans la scolarité de leurs enfants, et les informer sur les nombreuses manières dont ils peuvent participer aux activités scolaires tout en respectant le besoin d'autonomie de leur enfant.

Les réponses à la question PISA sur les obstacles à la participation des parents aux activités organisées dans l'établissement de leur enfant sont révélatrices des préoccupations des parents dont les interactions avec l'école sont limitées pour diverses raisons. Mais qu'en est-il des parents qui participent à la vie de l'établissement de leur enfant ? Se distinguent-ils à l'un ou l'autre égard des parents qui n'y participent pas ? Les données PISA montrent que le niveau de formation des parents ou tuteurs, leur catégorie de revenu, leurs dépenses d'éducation et leur sexe sont autant d'indicateurs pertinents de leur propension à prendre l'initiative de discuter avec le professeur de leur enfant (voir le graphique III.9.9). Les parents diplômés de l'enseignement tertiaire sont en particulier 21 % plus susceptibles d'avoir pris l'initiative de discuter des progrès de leur enfant avec un professeur au cours de l'année scolaire écoulée, après contrôle de la performance des élèves. Les parents sont plus susceptibles d'en avoir fait autant si leurs revenus sont élevés (14 % plus susceptibles) ou si leurs dépenses d'éducation sont plus élevées (33 % plus susceptibles). En moyenne, les mères ou tutrices sont 13 % plus susceptibles que les pères ou tuteurs d'avoir discuté des progrès scolaires de leur enfant avec un professeur (un seul des deux parents peut avoir répondu au questionnaire) ; les parents nés à l'étranger sont aussi susceptibles d'en avoir fait autant que les parents autochtones, après contrôle des scores des élèves aux épreuves PISA.

Graphique III.9.9 ▪ **Initiative des parents de discuter avec le professeur de leur enfant, selon leur statut socio-économique, leur sexe et leur statut au regard de l'immigration**

Probabilité pour les parents de discuter, à leur demande, des progrès de leur enfant avec son professeur, selon les caractéristiques des parents/tuteurs (moyenne de 18 pays/économies)



Remarques : Le graphique présente une transformation logarithmique de la probabilité (rapport de cotes) pour les parents de prendre l'initiative d'une discussion avec le professeur de leur enfant associée aux caractéristiques des parents. Cette transformation logarithmique permet la comparabilité dans le graphique des valeurs des rapports de cotes inférieures ou supérieures à 1. L'interprétation des rapports de cotes (en termes d'évolution, en pourcentage, de la probabilité du résultat), après contrôle de la performance des élèves, est indiquée au-dessus ou en dessous de chaque barre. Sont exclus de l'analyse les élèves dont les deux parents ou tuteurs ont répondu ensemble au questionnaire « Parents ».

Les parents d'élèves étaient invités à faire part des revenus de leur ménage avant impôts, ainsi que de leurs dépenses totales au titre de la scolarité de leur enfant. Leurs réponses ont ensuite été codées en six tranches de revenus (dépenses), définies indépendamment par chaque pays. Les élèves présentant des revenus (dépenses) faibles (élevé[e]s) sont ceux qui se situent dans les deux tranches inférieures (supérieures) des revenus (dépenses) des ménages. Voir le tableau III.10.10 pour consulter les valeurs de revenus correspondant aux différentes tranches.

Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.23.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472263

Barrière de la langue et participation des parents aux activités scolaires

Il serait logique de penser que la barrière de la langue est un obstacle à la participation des parents aux activités scolaires qui concerne plus les immigrants, ce qui expliquerait le pourcentage relativement peu élevé de parents qui invoquent cette raison (la barrière de la langue peut aussi influer sur les taux de réponse au questionnaire « Parents »). Il apparaît toutefois que dans les faits, le pourcentage de parents qui ont répondu « Je ne savais pas suffisamment la langue d'évaluation » varie sensiblement entre les pays (voir le tableau III.9.26). Le pourcentage de parents qui ont invoqué le manque de maîtrise de la langue d'évaluation s'établit à moins de 5 % dans 8 des 18 pays à l'étude, mais atteint 26 % en République dominicaine

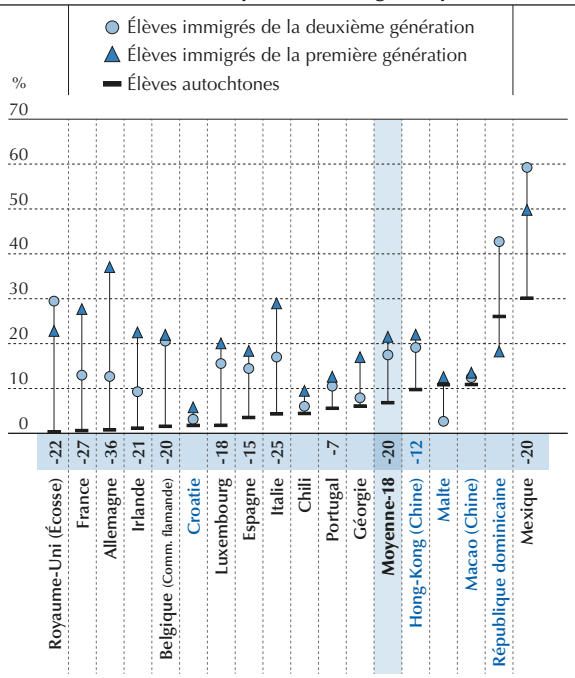
et 31 % au Mexique. Par son énoncé, la question vise non seulement les parents dont la langue principale diffère de la ou des langues d'évaluation, mais également les parents autochtones moins instruits, mal à l'aise à l'idée de s'entretenir avec des enseignants et du personnel scolaire très instruits. Il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure ces parents pourraient sous-entendre que l'environnement scolaire est socialement intimidant.

Une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation des comparaisons internationales basées sur l'ascendance allochtone des élèves et de leur famille, car la variation qui s'observe est influencée par les différences dans les populations issues de l'immigration dans les pays et économies à l'étude. Ceci dit, plusieurs des tendances qui ressortent des données PISA sont révélatrices du lien entre l'ascendance allochtone des élèves et l'incapacité de leurs parents à participer aux activités scolaires à cause de la barrière de la langue. La variation des réponses des parents associée à l'ascendance allochtone des élèves peut aussi permettre de distinguer les pays qui réussissent mieux à intégrer les parents immigrants dans la vie de l'école.

Le graphique III.9.10 montre qu'en moyenne, dans les 18 pays et économies à l'étude, le pourcentage de parents qui invoquent la barrière de la langue pour expliquer pourquoi ils ne participent pas aux activités scolaires s'établit à 7 % chez les élèves autochtones et, parmi les élèves immigrés, à 21 % chez ceux de la première génération et à 17 % chez ceux de la deuxième génération. Dans un certain nombre de pays et économies d'Europe, à savoir en Allemagne, en Belgique (Communauté flamande), en Écosse (Royaume-Uni), en France, en Irlande et en Italie, le pourcentage de parents qui disent que la barrière de la langue entrave leur participation est supérieur de 20 points de pourcentage au moins chez les élèves immigrés de la première génération par comparaison avec leurs pairs autochtones. En Allemagne, les parents de 36 % des élèves immigrés de la première génération, mais de moins de 1 % des élèves autochtones, ont cité cet obstacle.

Graphique III.9.10 ▪ **Statut au regard de l'immigration et compétences linguistiques entravant la participation des parents aux activités scolaires**

Pourcentage d'élèves dont les parents déclarent qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée en raison de l'insuffisance de leurs compétences linguistiques



Remarque : Les différences statistiquement significatives entre le pourcentage d'élèves autochtones et celui d'élèves immigrés de la première génération dont les parents déclarent qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant en raison de l'insuffisance de leurs compétences linguistiques sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves autochtones dont les parents déclarent qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée en raison de l'insuffisance de leurs compétences linguistiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.9.25.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472270

Les parents immigrés dont les enfants sont nés dans le pays de l'évaluation (c'est-à-dire les élèves immigrés de la deuxième génération) devraient en principe avoir eu davantage le temps et la possibilité d'apprendre la langue de leur pays d'accueil, et se sentir plus à l'aise à l'idée de participer aux activités scolaires de leurs enfants. Dans plusieurs pays et économies, toutefois, les parents qui ont immigré avant la naissance de leurs enfants sont aussi nombreux à invoquer la barrière de la langue que ceux qui ont immigré après la naissance de leurs enfants (voir le tableau III.9.25). Ce constat pourrait être lié à l'évolution des compétences des immigrés au fil du temps ou par le sentiment d'exclusion sociale partagé par les immigrés de la première et de la deuxième génération. Les responsables politiques devraient se livrer à un examen approfondi des aspects de leurs politiques d'éducation, d'action sociale, d'emploi et d'immigration qui maintiennent les groupes issus de l'immigration à la marge de la société, et adopter une approche transversale dans les domaines de l'action publique pour favoriser une intégration sociale et économique plus rapide des familles immigrées.

Les familles autochtones peuvent également buter sur la barrière de la langue. À Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et à Malte, les parents de 10 % environ des élèves autochtones indiquent que leur maîtrise insuffisante de la langue fait obstacle à leur participation aux activités scolaires (voir le graphique III.9.10). Au Mexique et en République dominicaine, ce pourcentage est extrêmement élevé : les parents de près d'un élève autochtone sur trois déclarent que la barrière de la langue fait obstacle à leur participation. Ce problème pourrait être encore plus grave pour les familles défavorisées sur le plan socio-économique. Au Mexique, le pourcentage de parents citant cet obstacle s'établit à 44 % chez les parents défavorisés, mais à 15 % chez les parents favorisés. En République dominicaine, 32 % des parents défavorisés le citent – soit près du double du pourcentage des parents favorisés (voir le tableau III.9.27).

La diversité linguistique chez les autochtones, en particulier parmi les groupes indigènes, pourrait expliquer ce constat. D'autres facteurs que le fait pour les parents de ne pas maîtriser la ou les langues officielles du pays où ils vivent pourraient toutefois intervenir aussi et avoir un impact plus important sur les parents moins instruits et moins privilégiés. Il est possible en effet que l'environnement scolaire leur paraisse hostile, que des enseignants aient une vision stéréotypée du manque d'intérêt dans les familles de condition modeste et que la direction des établissements applique des stratégies inefficaces de communication, par exemple s'en tenir à des messages écrits qui peuvent être difficiles à comprendre pour des parents analphabètes ou moins instruits. L'école doit réfléchir à la manière dont elle peut accueillir les parents compte tenu de leur diversité linguistique, culturelle et socio-économique.

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- On peut encourager les parents à prendre de bonnes habitudes toutes simples qui les rapprochent de leur enfant, par exemple s'attabler avec leur enfant au moment des repas et lui parler. Les activités que les parents font avec leur enfant doivent être en adéquation avec leurs modes d'engagement favoris et respecter leur besoin grandissant d'autonomie à l'adolescence.
- Les établissements peuvent identifier les parents ne pouvant pas participer aux activités scolaires pour d'autres raisons que leur manque d'intérêt. L'introduction d'une certaine souplesse dans les façons dont les parents peuvent communiquer avec l'équipe pédagogique pourrait les encourager à participer davantage. Les appels téléphoniques ou vidéo pourraient être aussi efficaces que certains face-à-face, et plus faciles à intégrer dans l'emploi du temps chargé de certains parents.
- Les enseignants peuvent être encouragés à accueillir tous les parents en tant que partenaires pédagogiques, en particulier ceux issus de milieux défavorisés dont les enfants ont le plus besoin de leur soutien pour réussir à l'école et dans la vie. Au travers de leur engagement dans la scolarité de leur enfant, les parents peuvent contribuer à créer un environnement d'apprentissage propice à la réussite scolaire et au bien-être de tous les élèves.
- Lever la barrière de la langue qui empêche les parents de participer aux activités scolaires pourrait nécessiter l'établissement de partenariats au-delà de l'école. Dans les pays où vivent d'importantes communautés immigrées, dont de nombreux pays européens, les établissements pourraient avoir à solliciter l'aide des services chargés de l'immigration et de l'action sociale, qui pourraient leur fournir un appui utile, notamment des interprètes, pour faciliter leur communication avec les familles issues de l'immigration.
- Les gouvernements peuvent prendre des mesures pour inciter les employeurs à adopter des stratégies qui aident les travailleurs à concilier leur vie professionnelle et leur vie privée et, ainsi, à dégager suffisamment de temps pour s'occuper de leurs enfants. Comme les jeunes épanouis sont des membres plus engagés et plus productifs de la société, les gouvernements peuvent favoriser l'avènement de sociétés plus inclusives en adoptant des politiques qui aident les parents à s'investir dans la vie de leurs enfants.

Références

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

Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York, NY.

Barber, B., H. Stolz et **J.O. Olsen** (2005), « Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 70/4, pp. 1-147, www.jstor.org/stable/3701442.

Berlinski, S. et al. (2016), « Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high frequency text messaging in Chile », J-PAL Working Paper, www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/726_%20Reducing-Parent-School-information-gap_BBDM-Dec2016.pdf (consulté le 4 avril 2017).

Bogenschneider, K. (1997), « Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, pp. 718-733, http://dx.doi.org/10.2307/353956.

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

Bowles, S. et **Gintis, H.** (2000), « The origins of mass public education », in R. Lowe (éd.), *History of Education: vol. 2. Major Themes*, Routledge Falmer, Londres, Royaume-Uni, pp. 61-91.

Bronfenbrenner, U. (1989), « Ecological systems theory », in R. Vasta (éd.), *Annals of Child Development: vol. 6. Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*, JAI Press Greenwich, Connecticut, pp. 187-249.

Catsambis, S. (2002), « Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high seniors' academic success », *Social Psychology of Education*, vol. 5/2, pp. 149-177, http://dx.doi.org/10.1023/A:1014478001512.

D'Agostino, J.V., Hedges, L.V. et **Borman, G.D.** (2001), « Title I parent involvement programs: Effects on parenting practices and student achievement », in G.D. Borman, S.C. Stringfield et R. Slavin (éd.), *Title I: Contemporary Education at the Crossroads,* Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey, pp. 117-136.

d'Ailly, H. (2003), « Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95/1, pp. 84-96, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.84.

Dizon-Ross, R. (2016), « Parents' beliefs and children's education: Experimental evidence from Malawi », manuscrit non publié, Booth School of Business, University of Chicago, Chicago, Illinois.

Edwards, A.L. (1953), « The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed », *Journal of Applied Psychology*, vol. 37/2, pp. 90-93, http://dx.doi.org/10.1037/h0058073.

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

Fan, X. (2001), « Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis », *The Journal of Experimental Education*, vol. 70/1, pp. 27-61, http://dx.doi.org/10.1080/00220970109599497.

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

Grolnick, W.S. et **Slowiaczek, M.L.** (1994), « Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model », *Child Development*, vol. 65/1, pp. 237-252, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x.

Grolnick, W.S., R.M. Ryan et **Deci, E.L.** (1991), « Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children perceptions of their parents », *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, pp. 508-517, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508.

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

Hoover-Dempsey, K.V. et al. (2001), « Parental involvement in homework », *Educational Psychology*, vol. 36/3, pp. 195-209, http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5.

Johnson, R. (1976), « Notes on the schooling of the English working class 1780-1850 », in R. Dale, G. Esland et M. Macdonald (éd.), *Schooling and Capitalism*, Routledge/Kegan Paul, Londres, Royaume-Uni, pp. 44-54.

Juang, L.P. et **R.K. Silbereisen** (2002), « The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades », *Journal of Adolescence*, vol. 25/1, pp. 3-18, http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0445.

Kaplan T.N. (2013), « The multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement », *Psychology in the Schools,* vol. 50/6, pp. 634-649, http://dx.doi.org/10.1002/pits.21698.

Kaplan T.N. et **R. Seginer** (2015), « Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study », *Social Psychology of Education*, vol. 18/4, pp. 811-827, http://dx.doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8.

Keith, T. Z. et al. (1998), « Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups », *Journal of School Psychology*, vol. 36/3, pp. 335-363, http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9.

Marchant, G.J., S.E. Paulson et **B.A. Rothlisberg** (2001), « Relations of middle students' perceptions of family and school contexts with academic achievement », *Psychology in the Schools*, vol. 38/6, pp. 505-519, http://dx.doi.org/10.1002/pits.1039.

Marjoribanks, K. (1996), « Ethnicity, proximal family environment, and young adolescents' cognitive performance », *Journal of Early Adolescence*, vol. 16/3, pp. 340-359, http://dx.doi.org/10.1177/0272431696016003005.

McNeely, C. et **Barber, B.** (2010), « How do parents make adolescents feel loved? Perspectives on supportive parenting from adolescents in 12 cultures », *Journal of Adolescent Research*, vol. 25/4, pp. 601-631, https://doi.org/10.1177/0743558409357235.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignment supérieur et de la Recherche (2006), *La place et le rôle des parents dans l'école,* rapport – n° 2006-057, document en ligne, www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_la_place_et_le_role_des_parents_dans_l_ecole_octobre_2006.pdf (consulté le 4 avril 2017).

OCDE (2016), Résultats du *PISA 2015 (Volume I): L'excellence et l'équité dans l'éducation,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr.

OCDE (2012), *The Future of Families to 2030*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264168367-en.

OCDE (2008), *Encouraging Student Interest in Science and Technology Studies*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264040892-en.

Parker, F. L. et al. (1999), « Parent–child relationship, home learning environment, and school readiness », *Social Psychology Review*, vol. 28/3, pp. 413-425.

Raikes, H.H. et **J.M. Love** (2002), « Early Head Start: A dynamic new program for infants and toddlers and their families », *Infant Mental Health Journal*, vol. 23/1-2, pp. 1-13, https://doi.org/10.1002/imhj.10000.

Rodriguez, J.L. (2002), « Family environment and achievement among three generations of Mexican American high school students », *Applied Developmental Science*, vol. 6/2, pp. 88-94, http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0602_4.

Seginer, R. (2006), « Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective », *Parenting: Science and Practice*, vol. 6/1, pp. 1-48, http://dx.doi.org/10.1207/s15327922par0601_1.

Shumow, L. et **Lomax, R.** (2002), « Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcome », *Parenting: Science and Practice*, vol. 2/2, pp. 127-150, http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03.

Smetana, J.G. (2011), « Adolescents' social reasoning and relationships with parents: Conflicts and coordinations within and across domains », in E. Amsel et J.G. Smetana (éd.), *Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Constructivist and Developmental Perspectives*, Cambridge University Press, New York, pp. 139-158.

10

La richesse, le statut social et la variation du bien-être

Ce chapitre examine en quoi la profession des parents, leurs revenus et leur richesse sont associés à la performance des élèves, à leur satisfaction à l'égard de la vie et à leurs aspirations concernant la poursuite de leurs études et leur carrière. Il montre aussi que la composition socio-économique des établissements d'enseignement influe sur la façon dont les élèves défavorisés évaluent leur qualité de vie et sur ce qu'ils attendent de l'avenir.

L'argent multiplie de toute évidence les possibilités en matière d'éducation : c'est avec de l'argent qu'on achète des livres et qu'on paie une préscolarisation et un accueil de jour de qualité durant la petite enfance, des activités de perfectionnement et, au besoin, des cours particuliers. Le manque de moyens affecte la capacité des parents d'aider leurs enfants à s'épanouir et de répondre à leurs besoins, à tel point que la pauvreté durant l'enfance et l'adolescence est souvent associée à un développement cognitif plus lent et à état de santé moins bon (Case et al., 2001 ; Currie et al., 2012). La richesse et le statut social peuvent influer sur le bien-être à l'école, car le milieu familial a souvent un effet sur le type d'établissement que les élèves fréquentent et sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport à leurs pairs (Pajares et Urdan, 2006).

Que nous apprennent les résultats ?

- La richesse familiale est plus fortement associée à la performance des élèves dans les pays où les inégalités de revenu sont relativement grandes que dans ceux où elles sont relativement faibles.
- La concentration des élèves dans certains établissements en fonction de la profession de leurs parents est associée à des caractéristiques des systèmes d'éducation, notamment des différences entre les établissements publics et privés, ou entre les établissements d'enseignement général et professionnel.
- La satisfaction d'un élève à l'égard de la vie est associée à son statut relatif au sein de son établissement, c'est-à-dire la différence de richesse entre cet élève et les autres élèves qui fréquentent le même établissement.
- Les élèves dont les parents exercent une profession manuelle nourrissent de plus grandes aspirations concernant la poursuite de leurs études et leur carrière s'ils fréquentent un établissement accueillant un pourcentage important d'élèves dont les parents exercent une profession intellectuelle.

Ce chapitre montre en quoi la profession des parents, leurs revenus et leur richesse sont associés à la performance des élèves, à la composition socio-économique de leur établissement, à leurs aspirations et à leur satisfaction à l'égard de la vie. Le premier volume des *Résultats du PISA 2015* (OCDE, 2016a) met en évidence l'existence d'une relation étroite entre la performance des élèves et leur statut socio-économique, tel que mesuré par l'indice composite dérivé du niveau de formation de leurs parents, de leur profession, de leur richesse et de leurs ressources culturelles (l'indice PISA de statut économique, social et culturel). Cette relation varie grandement entre les pays, et les systèmes scolaires peuvent devenir plus équitables en relativement peu de temps (OCDE, 2017). Ce chapitre prolonge cette analyse par un examen des relations entre divers indicateurs du bien-être des élèves et la variation de différentes ressources entre les ménages, levant un coin du voile sur les effets cachés du statut socio-économique. Il est important d'isoler les différentes sources de l'étroite relation entre le statut socio-économique et le bien-être des élèves, car les mesures politiques à prendre pour lutter contre les inégalités dépendent des façons dont l'avantage socio-économique se transmet de génération en génération. La compréhension des implications des inégalités socio-économiques pour divers aspects du bien-être des élèves peut aussi permettre de concevoir des politiques d'égalité des chances à l'échelle du système et d'axer les pratiques scolaires sur la création de lieux d'apprentissage équitables.

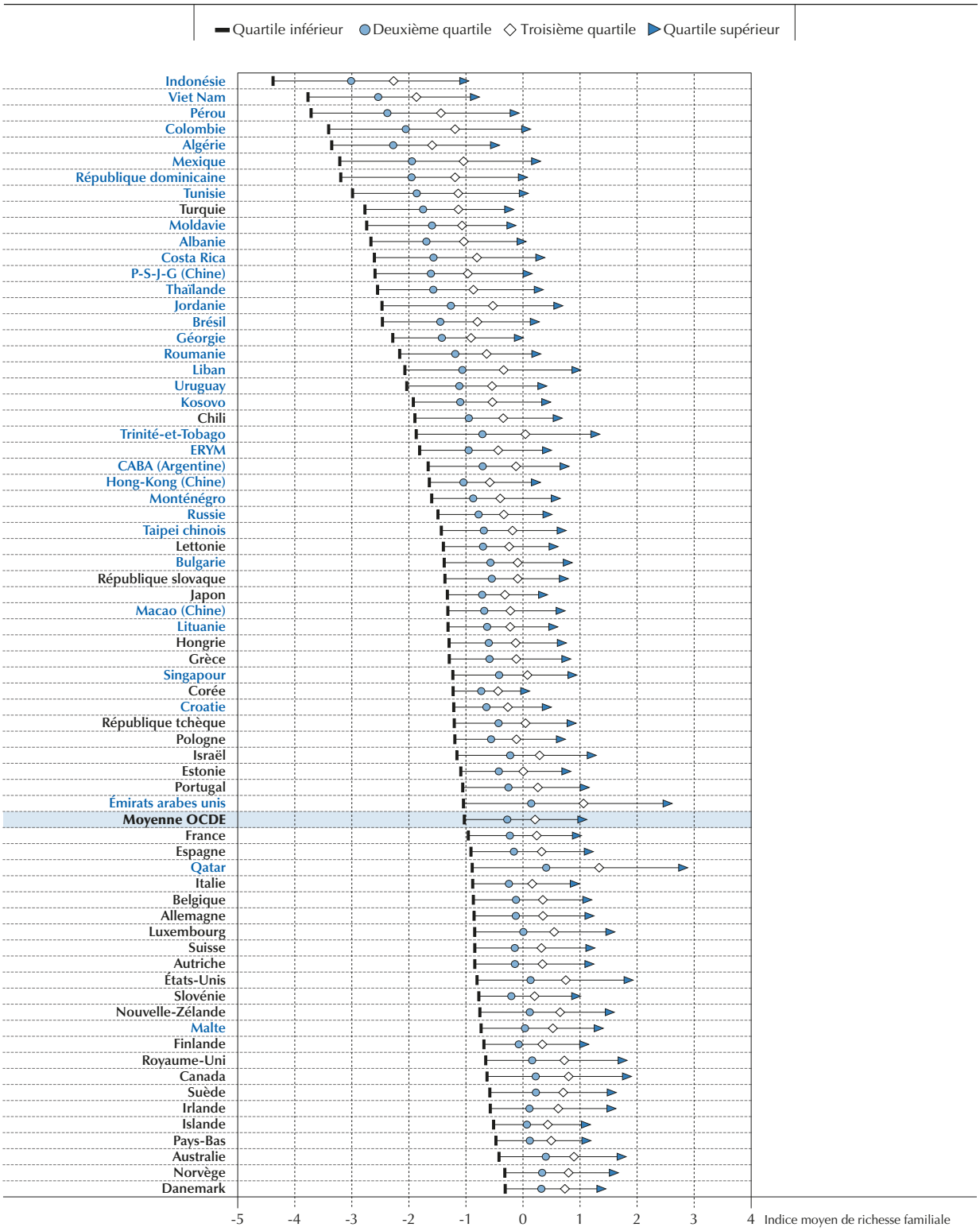
INÉGALITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES, SÉGRÉGATION SOCIALE À L'ÉCOLE ET PERFORMANCE

Dans les pays de l'OCDE, l'évolution récente de la répartition des revenus fait apparaître des signes de « polarisation » : le nombre de ménages augmente aux deux extrémités de la distribution et diminue dans la zone médiane (OCDE, 2015). Les inégalités de revenus sont moins préoccupantes si les enfants de condition modeste ont de bonnes chances de gagner plus que leurs parents à l'âge adulte. Elles ont toutefois tendance à se transmettre de génération en génération (Corak, 2013).

Les données PISA sur le patrimoine familial et les revenus des ménages permettent de décrire la variation de la situation matérielle des élèves. L'indice PISA de richesse familiale est dérivé du nombre de téléphones portables, d'ordinateurs, de véhicules, et de pièces avec baignoire ou douche que les élèves disent avoir chez eux. Le graphique III.10.1 montre que les valeurs de cet indice varient grandement entre les pays et au sein même de ceux-ci. Les inégalités de richesse, qui se mesurent sur la base de la différence de richesse entre les élèves situés dans les quartiles supérieur et inférieur de l'indice, sont relativement importantes (égales ou supérieures à 3.5 unités) aux Émirats arabes unis, au Pérou et au Qatar (voir le tableau III.10.6). Dans l'ensemble, la variation du patrimoine entre les ménages (déduite des réponses des élèves) est marquée dans les pays où le revenu par habitant est relativement peu élevé.

Graphique III.10.1 ▪ **Indice de richesse familiale, par quartile de cet indice**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves



Remarque : L'indice de richesse familiale est dérivé du nombre et du type de biens, tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures et les pièces avec bain ou douche, dont les élèves disent disposer à la maison.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'indice moyen de richesse familiale parmi les élèves du quartile inférieur de cet indice.

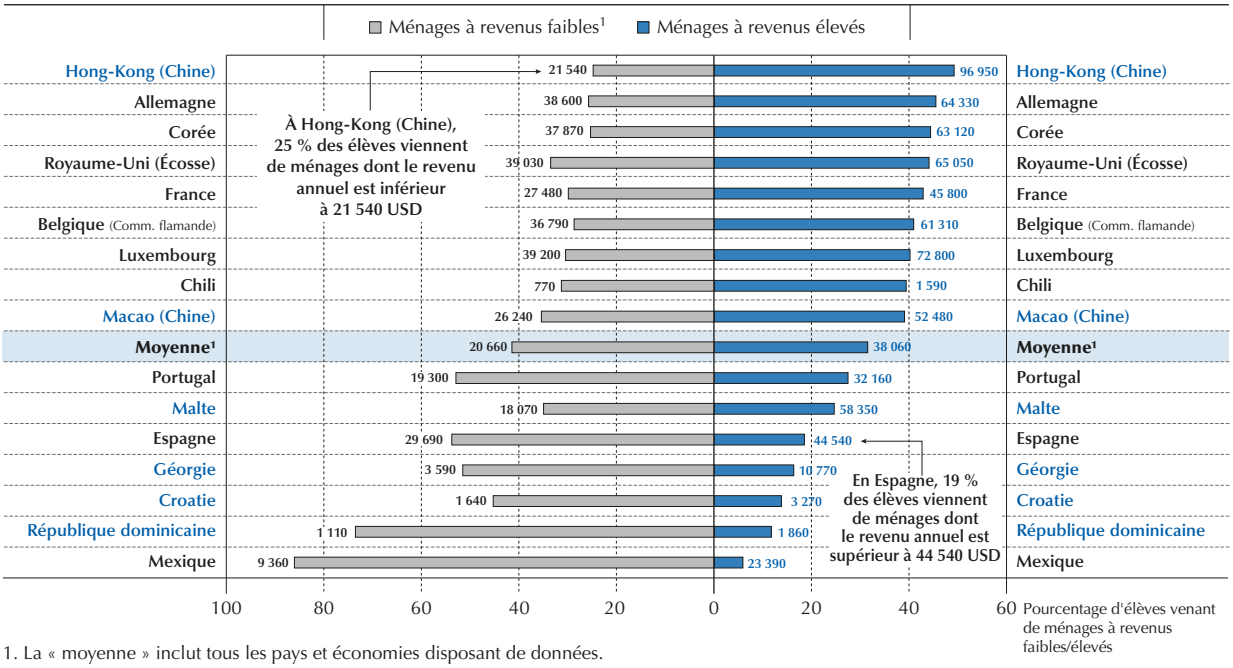
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787//888933472442

Dans 16 des pays et économies qui ont administré le questionnaire « Parents », les parents ont également fourni des informations sur leurs revenus. Ces données ont été utilisées pour constituer six tranches nationales de revenus en USD (revenus inférieurs à tel montant, revenus compris entre tel et tel montant, etc.) dans les pays participants. Le graphique III.10.2 montre que dans les pays dont les données sont disponibles, les élèves ne sont pas équitablement répartis entre les six tranches de revenus. Le Mexique et la République dominicaine sont les deux pays où les élèves PISA sont proportionnellement les plus nombreux à vivre dans un ménage à bas revenu (dans les deux tranches inférieures de revenu). En République dominicaine, par exemple, 74 % des élèves vivent dans une famille de condition modeste, où le revenu du ménage indiqué par les parents est inférieur à 1 110 USD par an (montant converti sur la base des parités de pouvoir d'achat), tandis que 12 % vivent dans une famille aisée, où le revenu du ménage indiqué par les parents est supérieur à 1 860 USD par an. Par contraste, en Allemagne, en Belgique, en Corée, en Écosse (Royaume-Uni), en France, à Hong-Kong (Chine) et au Luxembourg, les pourcentages d'élèves issus de milieux aisés sont relativement élevés (égaux ou supérieurs à 40 %), et les revenus correspondant à la limite inférieure de ces tranches sont également élevés (de 45 800 USD en France à 96 950 USD à Hong-Kong [Chine]). Il est possible que la part du revenu familial consacrée à chaque enfant varie plus fortement que ne le montre le graphique lorsque le nombre d'enfants est plus élevé dans les familles de condition modeste que dans les familles aisées.

Graphique III.10.2 ▪ **Répartition des élèves selon les revenus des ménages**

Pourcentage d'élèves venant de ménages à revenus élevés/faibles, et revenus correspondants (en USD)



1. La « moyenne » inclut tous les pays et économies disposant de données.

Remarques : Les parents d'élèves étaient invités à faire part des revenus de leur ménage avant impôts. Leurs réponses ont ensuite été codées en six tranches de revenus, définies indépendamment par chaque pays. Les élèves venant de ménages à revenus faibles (élevés) sont ceux qui se situent dans les deux tranches inférieures (supérieures) des revenus des ménages.

Le niveau de revenus (en USD) correspondant aux deux tranches supérieures et inférieures des revenus est indiqué en regard de la barre de pourcentage correspondante.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves venant de ménages à revenus élevés.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.10.

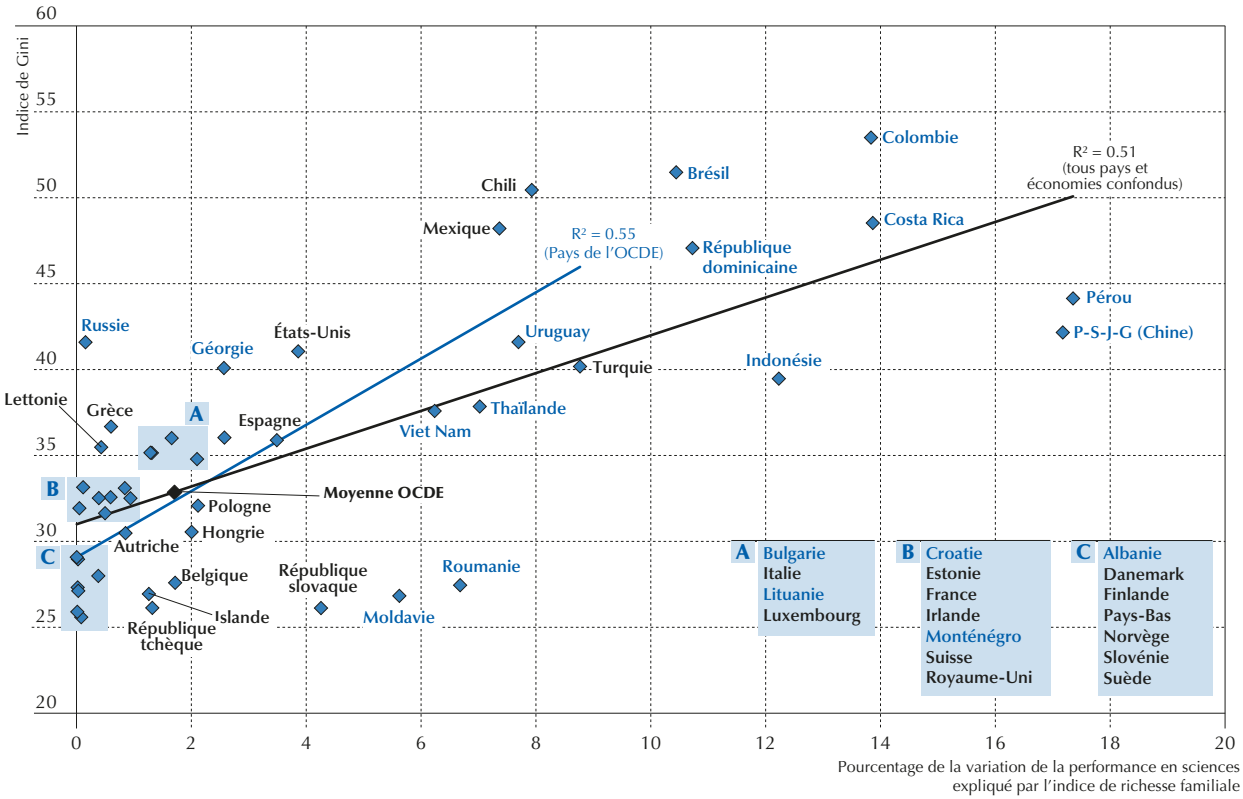
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472457

L'impact le plus visible et le mieux documenté des inégalités de revenu et de richesse sur le bien-être des élèves est la performance relativement faible des élèves du bas de l'échelle socio-économique. Il ressort systématiquement des enquêtes PISA que les élèves défavorisés sont moins performants que leurs pairs favorisés, même si l'intensité de la relation varie grandement entre les pays (OCDE, 2016a). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'augmentation d'une unité de l'indice de richesse familiale donne lieu à une élévation de 10 points du score des élèves en sciences avant contrôle du niveau de formation de leurs parents, et de 4 points après contrôle de cette variable (voir le tableau III.10.7). De même, les élèves affichent des scores plus élevés en sciences si leurs parents font état de revenus élevés que s'ils font état de revenus modestes (voir le tableau III.10.11).

La richesse familiale a-t-elle plus d'impact sur la réussite scolaire dans les sociétés où les inégalités sont plus fortes ? La part de la variation de la performance aux épreuves PISA qui s'explique par l'indice de richesse est un indicateur de l'importance des ressources matérielles d'une génération pour la réussite scolaire de la génération suivante (Sandefur, 2015). Le graphique III.10.3 montre l'existence d'une forte relation entre la variation de la performance en sciences imputable à la richesse familiale et l'importance globale des inégalités de revenu dans les pays. Dans les pays de l'OCDE, les inégalités de revenu (telles que mesurées par l'indice de Gini) ne sont dans l'ensemble pas aussi fortes que dans certains pays partenaires, et l'indice de richesse n'y explique que 2 % de la variation de la performance (voir le tableau III.10.7). Dans les pays où les inégalités de revenu sont fortes, comme le Brésil, la Colombie, la République dominicaine et l'Uruguay, la relation est également marquée entre l'indice de richesse et la performance en sciences. En Colombie, par exemple, où de profondes inégalités de revenu s'observent (l'indice de Gini y est égal à 54 sur 100), la richesse familiale explique 14 % environ de la variation de la performance. Cette association suggère que les inégalités qui s'observent plus globalement dans un pays se reflètent dans la performance des élèves. En d'autres termes, les parents aisés peuvent dépenser davantage pour donner une meilleure éducation à leurs enfants dans tous les systèmes, mais ils leur offrent plus que cet avantage dans les sociétés plus inégalitaires (Sandefur, 2015). Ce constat confirme la relation négative entre les inégalités de revenu et la mobilité intergénérationnelle, que certains appellent la « courbe de gatsby le magnifique » (Corak, 2013). Il suggère que l'éducation est un facteur important de la relation entre la mobilité sociale et les inégalités de revenu (Jerrim et Macmillan, 2015).

Graphique III.10.3 ▪ **Richesse familiale, performance et inégalité des revenus**

Association entre l'indice de Gini et le pourcentage de la variation de la performance en sciences expliqué par la richesse familiale



Remarques : L'indice de richesse familiale est dérivé du nombre et du type de biens, tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures et les pièces avec bain ou douche, dont les élèves disent disposer à la maison. Le pourcentage de la variation de la performance aux épreuves PISA expliqué par l'indice de richesse familiale est un indicateur de la pertinence des ressources matérielles d'une génération pour la réussite éducative de la suivante.

L'indice de Gini mesure le degré de déviation de la distribution des revenus entre les ménages d'une économie par rapport à une distribution parfaitement égale. Des indices de Gini de 0 et de 100 représentent respectivement des situations d'égalité et d'inégalité parfaites.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472460

Il serait abusif de déduire de l'intensité de la relation entre les inégalités sociales et la variation des résultats scolaires que la politique d'éducation n'a aucune prise sur les possibilités d'ascension sociale. De fait, cette politique influe sur la relation entre les ressources des parents et le rendement de l'apprentissage, en permettant par exemple de privilégier lors de l'affectation des budgets les établissements publics ou privés, ou situés dans des villes ou dans des zones rurales retirées (Greenwald, Hedges et Laine, 1996 ; OCDE, 2016b ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005).

Encadré III.10.1. **L'importance de disposer d'un endroit calme pour travailler**

La famille est le premier système social dans lequel les élèves commencent à acquérir les compétences cognitives et sociales fondamentales dont ils auront besoin à l'école et dans la vie (Machida et al., 2002 ; OCDE, 2012). Les ressources matérielles à leur disposition chez eux peuvent influer sur leur développement cognitif et psychologique, mais certaines comptent plus que d'autres.

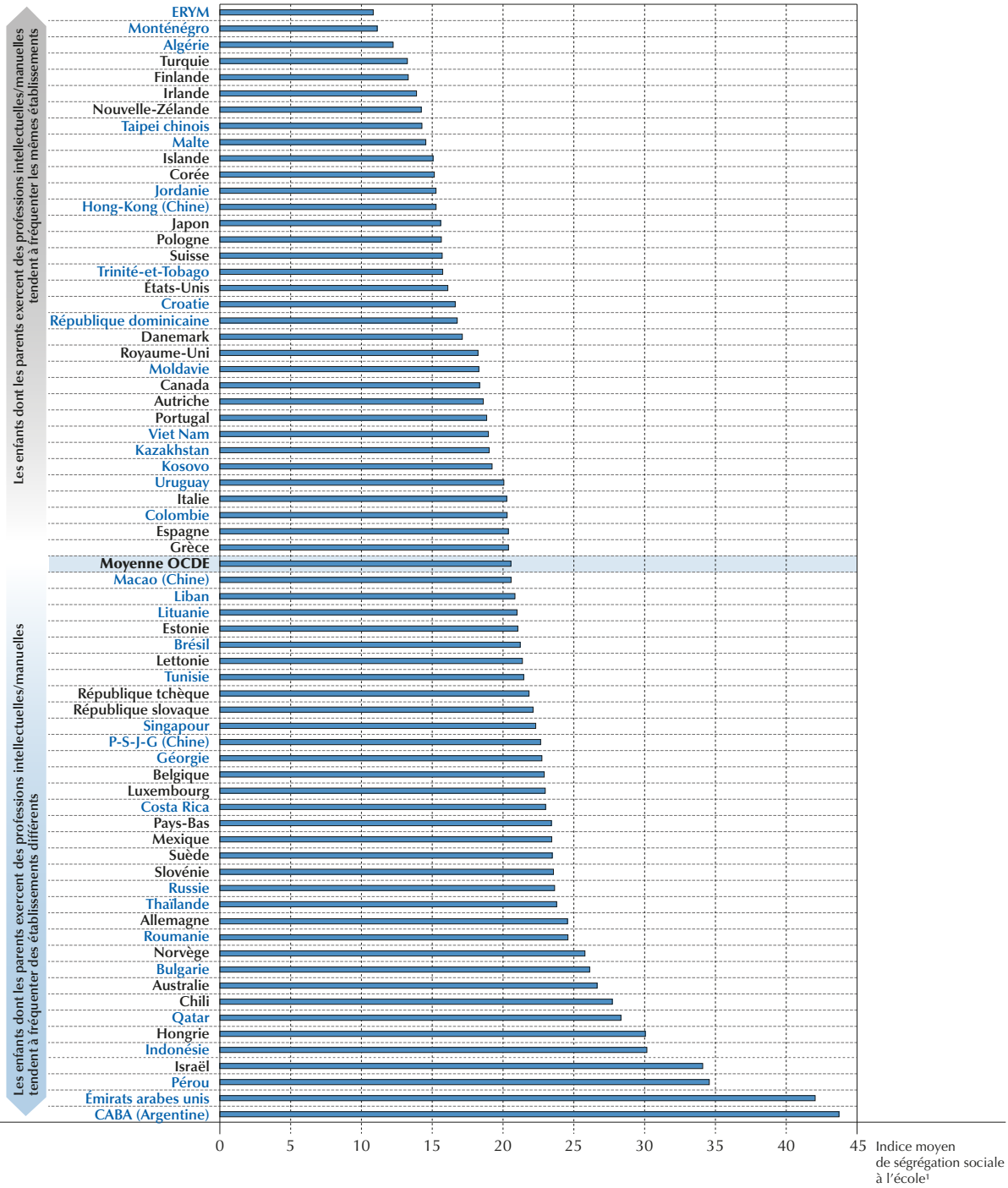
Vivre dans un foyer où il y a un endroit calme pour travailler ou se livrer à d'autres activités est particulièrement important pour l'apprentissage des élèves. Dans les pays de l'OCDE, 92 % environ des élèves disent avoir à leur disposition un bureau ou une table et un endroit calme pour travailler. Toutefois, en Colombie, en Indonésie, au Mexique, en Thaïlande et à Trinité-et-Tobago, un élève sur quatre au moins dit ne pas avoir chez lui d'endroit calme pour travailler (voir le tableau III.10.1).

Les élèves de condition plus modeste sont plus susceptibles de partager leur chambre et de vivre dans un logement où davantage de personnes cohabitent et, donc, d'avoir plus de mal à se concentrer. Les parents peuvent aussi éprouver plus de difficultés à maintenir l'ordre et le calme si de nombreuses personnes vivent sous le même toit. Il n'est donc pas surprenant que dans les pays de l'OCDE, les élèves qui ont un endroit calme pour travailler chez eux aient obtenu en sciences 30 points de plus environ (soit l'équivalent d'une année de scolarité ; voir l'encadré I.2.1 dans OCDE, 2016a) que les élèves qui n'en ont pas (voir le tableau III.10.2). L'écart de score en faveur des élèves qui ont un endroit calme pour travailler reste significatif après contrôle du niveau de formation des parents ; il est le plus marqué dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), l'une des rares économies où le temps d'étude en dehors de l'école est en relation positive avec les scores aux épreuves PISA. Dans l'entité P-S-J-G (Chine), le pourcentage d'élèves qui ont à leur disposition un endroit calme pour travailler à l'école s'établit à 61 % s'ils fréquentent un établissement favorisé, mais à 14 % seulement s'ils fréquentent un établissement défavorisé (OCDE, 2016b, tableau II.6.43). Au Japon, 96 % des élèves disposent d'un endroit calme pour travailler à l'école et ce pourcentage ne varie pas qu'ils fréquentent un établissement favorisé ou défavorisé.

En Allemagne, en Belgique, en France et au Luxembourg, l'écart de score en sciences en faveur des élèves qui disposent d'un endroit calme pour travailler est compris entre 46 et 61 points (voir le tableau III.10.2). Dans ces pays, le pourcentage d'élèves qui disent ne pas disposer d'un endroit calme pour travailler est nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (8 %) (voir le tableau III.10.1). Il est possible que de surcroît, ces élèves soient privés d'autres ressources matérielles et que leur milieu familial ne soit pas aussi protecteur. Les données PISA ne permettent pas d'établir l'existence d'un lien de causalité entre les logements saturés ou en désordre et la performance académique. Il ressort toutefois d'une analyse de la variation aléatoire de la saturation des logements (le fait que des enfants de même sexe sont plus susceptibles de partager une chambre) que c'est probablement une relation de cause à effet qui existe entre de mauvaises conditions de vie et l'échec scolaire (Goux et Maurin, 2005). L'association négative entre le fait de disposer d'un endroit calme pour travailler et les résultats scolaires débute durant la prime enfance et peut gagner en intensité au fil du temps.

Une aide sociale et financière aux familles les plus pauvres peut améliorer les résultats scolaires des enfants, mais les établissements peuvent également prendre des mesures qui contribuent à réduire l'inégalité des chances dans l'éducation. Des stratégies scolaires globales, qui associent les chefs d'établissement, les enseignants, les conseillers d'orientation, les parents, des acteurs publics et des organisations de la société civile, s'imposent pour identifier les ressources qui manquent aux enfants peu performants et le type de soutien que l'école peut leur apporter. Même des mesures modestes et faciles à prendre, comme mettre à disposition des élèves un endroit calme pour étudier l'après-midi, peuvent aider les enfants qui vivent dans le dénuement matériel.

Graphique III.10.4 ▪ **Ségrégation sociale à l'école, selon la profession des parents**



1. L'indice de ségrégation sociale à l'école mesure la concentration des élèves dans des établissements différents selon la profession de leurs parents (Jenkins et al., 2008 ; Hutchens, 2001 et 2004). Ses valeurs sont comprises entre 0 et 100, les valeurs plus proches de 100 indiquant une distribution inégale des enfants dont les parents exercent des professions manuelles/intellectuelles entre les établissements.

Par professions intellectuelles, on entend : les directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CITP-08) ; les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2 de la CITP-08) ; et les professions intermédiaires (grand groupe 3 de la CITP-08).

Par professions manuelles, on entend : les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6 de la CITP-08) ; les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7 de la CITP-08) ; les conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8 de la CITP-08) ; et les professions élémentaires (grand groupe 9 de la CITP-08).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'indice de ségrégation sociale à l'école.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.14.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472473

La variation de la composition sociale des établissements est souvent liée à des caractéristiques structurelles des systèmes d'éducation. Toutes choses égales par ailleurs, la composition sociale des établissements est susceptible d'être plus polarisée dans de grands pays où les différences entre milieu rural et urbain sont fortes que dans de petits pays plus homogènes. La politique de l'éducation peut toutefois jouer aussi un rôle important. La concentration des élèves selon que leurs parents exercent une profession soit intellectuelle, soit manuelle[1] permet d'analyser la mixité sociale des établissements (voir le graphique III.10.4). Cette concentration se mesure sur la base d'un indice de ségrégation sociale allant de 0 à 100 points : moins les valeurs sont élevées, plus les élèves sont susceptibles de fréquenter le même établissement, que leurs parents exercent une profession manuelle ou intellectuelle, et plus elles sont élevées, plus les élèves sont susceptibles de fréquenter un établissement différent si leurs parents exercent une profession manuelle ou intellectuelle[2] (Hutchens, 2004 ; Hutchens, 2001 ; Jenkins et al., 2008). Les trois pays où les élèves sont plus susceptibles de fréquenter le même établissement, que leurs parents exercent une profession manuelle ou intellectuelle, sont l'Algérie, l'ex-République yougoslave de Macédoine (ci-après dénommée l'« ERYM ») et le Monténégro. Les pays et économies où la ségrégation est plus forte en fonction de la catégorie professionnelle des parents (c'est-à-dire où l'indice de ségrégation est supérieur à 25 points) sont l'Australie, la Bulgarie, le Chili, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après dénommée la « région CABA [Argentine] »), les Émirats arabes unis, la Hongrie, l'Indonésie, Israël, la Norvège, le Pérou et le Qatar (voir le graphique III.10.4).

Au Brésil, dans la région CABA (Argentine), en Colombie, en Espagne, à Malte, au Pérou, en République dominicaine et en Uruguay (autant de pays/économies où les inégalités de revenu sont relativement fortes), la variation de la composition sociale de l'effectif d'élèves des établissements publics et privés explique plus de 20 % de l'indice de ségrégation (voir le tableau III.10.13). En d'autres termes, la répartition inégale des élèves entre les établissements tient en grande partie au fait qu'ils sont plus susceptibles de fréquenter un établissement privé si leurs parents exercent une profession intellectuelle plutôt qu'une profession manuelle. Les établissements privés peuvent induire une ségrégation socio-économique dans les systèmes d'éducation s'ils sont très sélectifs, et sont plus exclusifs dans certains pays que dans d'autres (Jenkins et al., 2008).

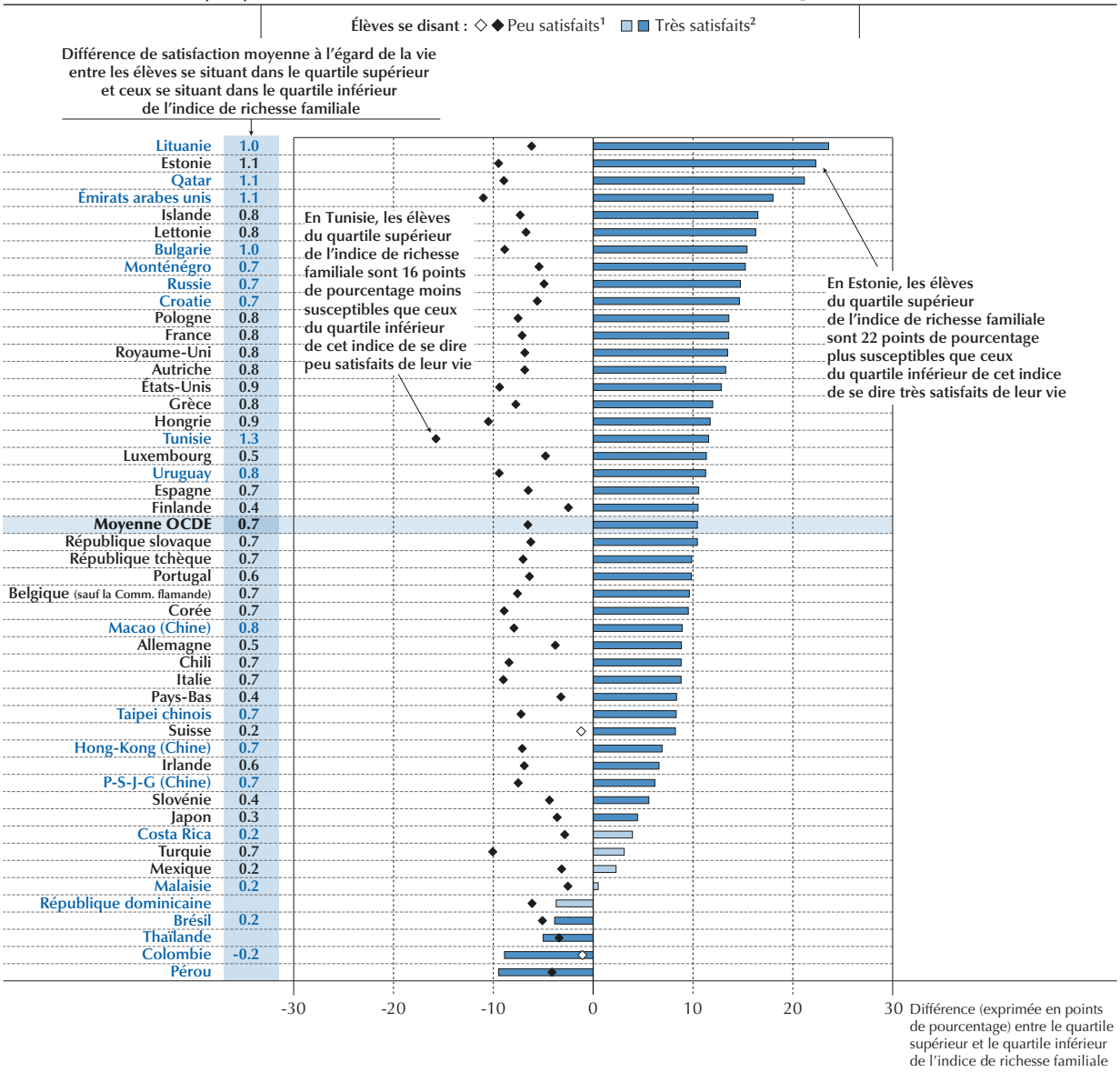
Dans plusieurs pays européens, la ségrégation sociale à l'école s'explique en grande partie par le fait que les élèves tendent à suivre une filière qui les préparent à une formation universitaire si leurs parents exercent une profession intellectuelle, mais une filière professionnelle si leurs parents exercent une profession manuelle. Le tableau III.10.14 montre que les différences de milieu social entre les élèves en filière générale et en filière professionnelle expliquent 45 % de l'indice de ségrégation en Croatie (et en expliquent 33 % au Monténégro, 31 % en Italie, 29 % en Slovénie et 27 % aux Pays-Bas). La politique de l'éducation peut donc influer sur la polarisation de la composition sociale des établissements, au même titre que des facteurs structurels, comme les inégalités entre milieu rural et urbain, ou les différences liées au lieu de résidence.

COMPOSITION SOCIALE DES ÉTABLISSEMENTS, ASPIRATIONS DES ÉLÈVES ET SATISFACTION À L'ÉGARD DE LA VIE

La richesse et le statut social de la famille ont un effet non seulement sur la performance académique des adolescents, mais aussi sur leur satisfaction à l'égard de la vie, leur perception d'eux-mêmes et leurs aspirations pour l'avenir. Le bien-être des adolescents peut pâtir d'une limitation de leur pouvoir d'achat et de leurs loisirs à cause de la situation financière de leurs parents. Les adolescents issus de milieux défavorisés peuvent avoir à se passer de choses qu'ils jugent importantes pour se fondre dans la masse et ressembler à leurs pairs (Becchetti et Pisani, 2014). Selon des chercheurs, des indicateurs du statut socio-économique objectif – tels que la richesse des familles ou du voisinage – influent sur le statut social subjectif des élèves à l'école. Les élèves évaluent subjectivement leur statut social à l'école sur une échelle dont l'échelon supérieur correspond aux élèves les plus respectés et du plus haut rang (Goodman et al., 2001). Ce positionnement dans le groupe peut influer sur la satisfaction des élèves à l'égard leur vie (Sweeting et Hunt, 2014).

Le graphique III.10.5 montre dans quelle mesure la satisfaction des élèves à l'égard de la vie varie selon la richesse de leur famille. La partie droite du graphique (où les valeurs sont positives) indique que dans la plupart des pays, le pourcentage d'élèves très satisfaits de leur vie est plus élevé chez les élèves aisés (ceux qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice de richesse) que chez les élèves de condition modeste (ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice de richesse). Cette différence atteint en moyenne 10 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE, mais représente au moins le double en Estonie, en Lituanie et au Qatar. Les élèves aisés sont également moins susceptibles que leurs pairs moins privilégiés de se dire peu satisfaits de leur vie, comme le montre la partie gauche du graphique (où les valeurs sont négatives). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves peu satisfaits de leur vie est supérieur de 7 points de pourcentage environ chez les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice de richesse, par comparaison avec ceux qui se situent dans le quartile supérieur de cet indice. Cet écart est compris entre 10 et 16 points de pourcentage aux Émirats arabes unis, en Hongrie, en Tunisie et en Turquie, mais est négligeable en Colombie et en Suisse.

Graphique III.10.5 ■ **Richesse familiale et satisfaction à l'égard de la vie**



1. Par élèves peu satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 0 et 4 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

2. Par élèves très satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 9 et 10 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Remarques : L'indice de richesse familiale est dérivé du nombre et du type de biens, tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures et les pièces avec bain ou douche, dont les élèves disent disposer à la maison.

Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves se disant très satisfaits de leur vie entre les élèves du quartile supérieur et ceux du quartile inférieur de l'indice de richesse familiale.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.10.8 et III.10.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472483

Dans quelques pays, toutefois, les élèves aisés sont moins susceptibles que leurs pairs moins privilégiés d'être très satisfaits de leur vie. Au Brésil, en Colombie, au Pérou et en Thaïlande, les élèves sont entre 4 et 10 points de pourcentage plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie s'ils se situent dans le quartile inférieur plutôt que dans le quartile supérieur de l'indice de richesse. L'une des raisons qui pourrait expliquer ce constat réside dans le rôle du capital social au sein des communautés moins bien loties (Woolcock et Narayan, 2000). Lorsque les revenus et la richesse ne suffisent pas pour vivre dans le confort et la sécurité, et acheter un certain nombre de biens sociaux et culturels, les individus peuvent être plus enclins à compter sur l'entraide et à créer des réseaux solidaires de services pratiques (garde d'enfants, transport,

vie sociale, etc.), ce qui peut contribuer à améliorer leur sentiment d'intégration sociale et leur satisfaction à l'égard de la vie (Saegert et al., 2001). D'autres raisons plausibles pourraient expliquer ces résultats. Le statut socio-économique des élèves pourrait par exemple influer sur les facteurs dont ils tiennent compte pour évaluer leur satisfaction à l'égard de la vie (Diener et al., 2003 ; Neff, 2007 ; Tucker et al., 2006). Même dans les pays où la différence en faveur des élèves les plus pauvres est la plus marquée, un pourcentage important d'élèves aisés se disent très satisfaits de leur vie (38 % au Pérou, 39 % en Thaïlande, 43 % au Brésil et 47 % en Colombie) (voir le tableau III.10.8).

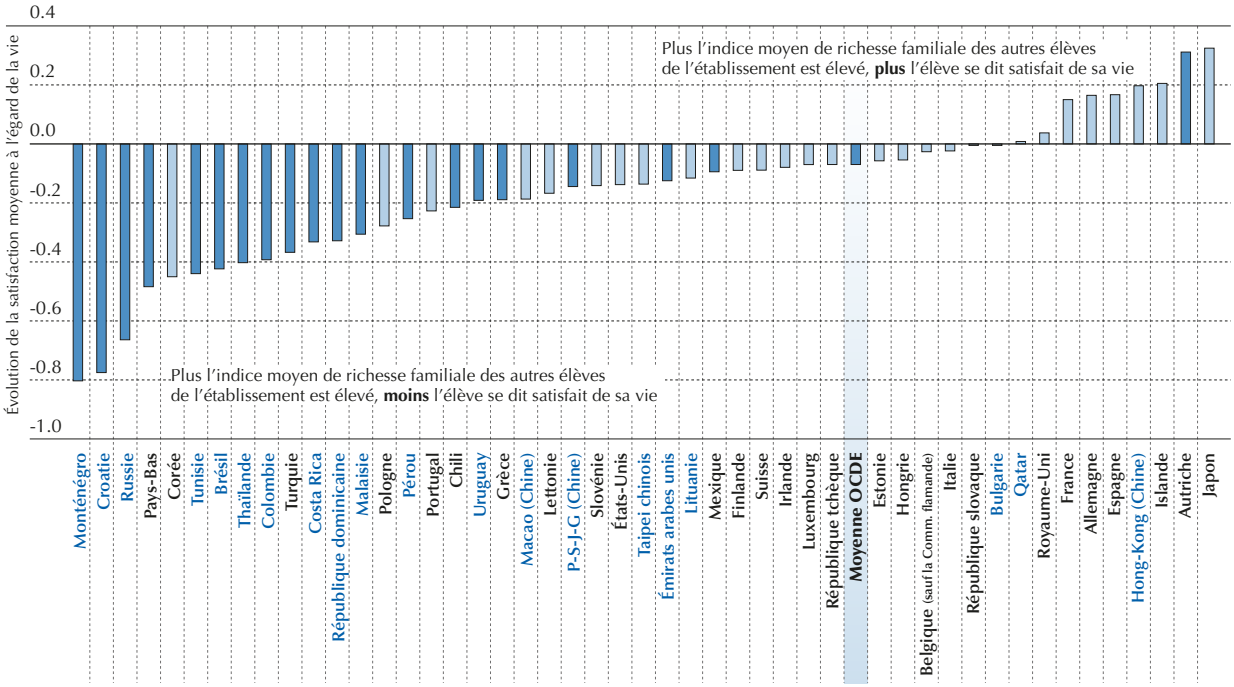
Le graphique III.10.6 montre la relation entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et la richesse de l'effectif d'élèves de leur établissement. Dans la plupart des pays, les élèves sont moins satisfaits de leur vie s'ils ne sont pas aussi riches que les autres élèves de leur établissement (leur richesse relative est inférieure), après contrôle de leur indice de richesse familiale (leur richesse absolue). Cette relation est frappante en Croatie, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie ») et au Monténégro. La richesse, tant absolue que relative, peut donc influer sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie (Hudson, 2013).

Les adolescents se font une idée d'eux-mêmes en se comparant à leurs camarades de classe. Les élèves défavorisés qui fréquentent un établissement favorisé peuvent souffrir d'isolement social, voire se sentir victimes de discrimination s'ils ne sont pas préparés à faire partie d'une minorité défavorisée au sein de l'école. Aux États-Unis, par exemple, de nombreux élèves défavorisés ne vont pas au bout des programmes d'intégration (Carter, 2007 ; Davis, 2014). Au Chili, les élèves pauvres ont également des problèmes d'intégration sociale dans les établissements prestigieux (Montt, 2012).

Faut-il en conclure que les élèves défavorisés sont mieux lotis s'ils fréquentent un établissement défavorisé ? D'un côté, les élèves défavorisés qui se comparent à des pairs favorisés peuvent perdre confiance en eux et être moins satisfaits de leur vie. De l'autre, s'ils fréquentent le même établissement et apprennent dans la même classe qu'eux, ils peuvent s'imprégner de leurs attitudes et nourrir de plus grandes ambitions personnelles.

Graphique III.10.6 ▪ **Richesse relative à l'école et satisfaction à l'égard de la vie**

Évolution de la satisfaction d'un élève à l'égard de la vie associée à l'augmentation d'une unité de l'indice moyen de richesse familiale des autres élèves de l'établissement



Remarques : L'indice de richesse familiale est dérivé du nombre et du type de biens, tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures et les pièces avec bain ou douche, dont les élèves disent disposer à la maison.

Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'évolution de la satisfaction d'un élève à l'égard de la vie associée à l'augmentation d'une unité de l'indice moyen de richesse familiale des autres élèves de l'établissement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472499

Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études et leur carrière professionnelle sont façonnées par la richesse et le statut social de leur famille, ainsi que par les caractéristiques de leur voisinage (Stewart et al., 2007). Le tableau III.10.15 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui ont l'intention d'obtenir un diplôme universitaire s'établit à 29 % si leurs parents exercent une profession manuelle, mais à 55 % s'ils exercent une profession intellectuelle. Les élèves dont les parents exercent une profession manuelle sont aussi nettement moins susceptibles de s'imaginer directeurs ou de se voir exercer une profession intellectuelle ou scientifique que ceux dont les parents exercent une profession intellectuelle (la différence entre ces deux groupes représente en moyenne 21 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE).

Encadré III.10.2. **Les élèves se voient-ils exercer la même profession que leurs parents ?**

Dans ses travaux sur les différences de revenus entre les pères et leurs fils adultes, Miles Corak montre que les économies plus inégalitaires tendent à être associées à des sociétés moins fluides (Corak, 2013). Selon ses conclusions, la part des différences de revenus dans une génération qui est imputable à des différences dans la génération précédente s'établit à 50 % environ dans certains pays, notamment aux États-Unis et au Royaume-Uni, mais à moins de 30 % dans certains pays plus égalitaires d'Europe du Nord. Toutefois, selon d'autres recherches sur la surreprésentation des patronymes aristocratiques dans les plus hautes fonctions, l'essentiel du statut social des familles se transmet de génération en génération pendant des siècles – même en Suède (Clark, 2012).

La perpétuation de l'avantage socio-économique s'explique en partie par la propension des adolescents à vouloir exercer la même profession que leurs parents. Les parents sont des figures emblématiques, qui montrent l'exemple à leurs enfants, leur offrent des possibilités, leur prodiguent des conseils, et les encouragent à suivre la même trajectoire professionnelle qu'eux ou à s'en écarter. Certains parents veulent que leurs enfants suivent leurs traces, alors que d'autres les incitent plutôt à explorer d'autres pistes et à assouvir leurs propres ambitions.

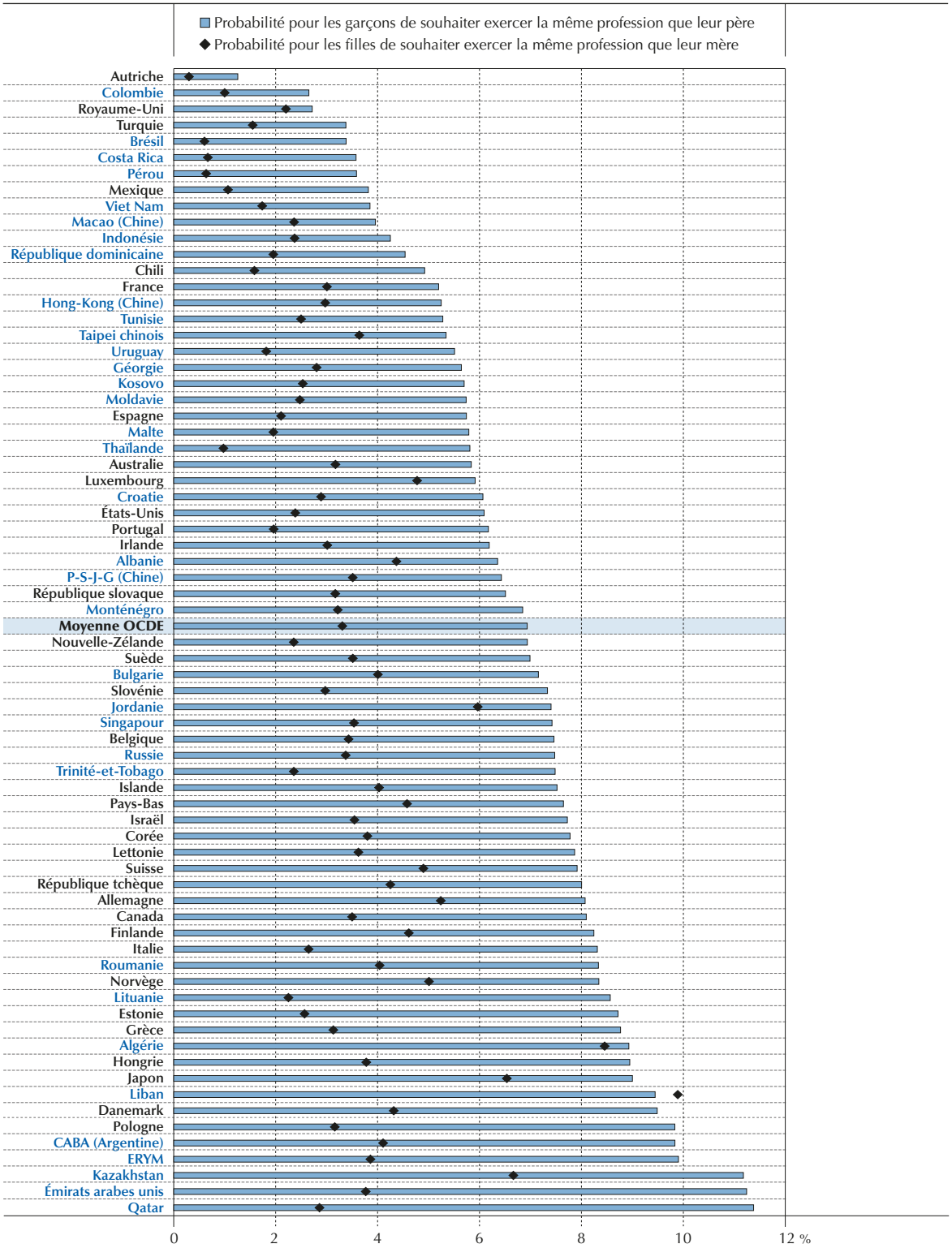
Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué la profession qu'ils espéraient exercer à l'âge de 30 ans en réponse à une question ouverte sans option de réponse pour leur laisser la possibilité de citer une profession ou de la décrire. Leurs réponses ont été codées selon la version de 2008 de la Classification internationale type des professions (CITP-08). Dans les pays et économies de l'OCDE, 7 % environ des élèves se voient exercer à l'âge de 30 ans la même profession que leurs parents (voir le tableau III.10.16). Ce pourcentage varie entre les pays : il va d'environ 1 % en Indonésie, au Pérou, en Turquie et au Viet Nam, à plus de 10 % en Algérie et au Liban (cette analyse porte sur les sous-groupes de professions, à trois chiffres dans la CITP, par exemple le sous-groupe 222, où se classent les cadres infirmiers et les sages-femmes).

La comparaison des réponses entre les garçons et les filles apporte des nuances intéressantes à ces données. En théorie, les professions devraient toutes ou presque être accessibles aux hommes et aux femmes, mais les adolescents n'ont pas toujours le sentiment que c'est réaliste, en partie à cause de l'influence des stéréotypes sexistes dans les choix de carrière. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 7 % des garçons se voient exercer la même profession que leur père, mais 3 % seulement des filles, la même profession que leur mère (voir le graphique III.10.7). En moyenne, 2 % environ des garçons pensent exercer la même profession que leur mère et 2 % des filles, la même profession que leur père. Aux Émirats arabes unis et au Qatar, plus de 10 % des garçons espèrent exercer la même profession que leur père. Le pourcentage de filles qui comptent suivre les traces de leur mère est égal ou supérieur à 5 % en Algérie, en Allemagne, au Japon, en Jordanie et au Liban, mais inférieur à 1 % en Autriche, au Brésil, au Costa Rica et au Pérou. Plus de 15 % des filles pensent exercer la même profession que leur mère en Albanie, en Allemagne, au Danemark et au Liban (voir le tableau III.10.16).

Les différences entre les sexes s'expliquent en partie par le fait que les aspirations professionnelles des filles se concentrent dans un nombre plus limité de métiers qui ne correspondent généralement pas à ceux exercés par leur père ou leur mère. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 35 % environ des garçons espèrent exercer l'une des cinq professions les plus prisées par les élèves de sexe masculin de leur pays, et 38 % environ des filles ont cette ambition (voir le tableau III.10.16). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 9 % des filles se voient médecins à l'âge de 30 ans (voir le tableau III.10.17). En Algérie, en Colombie, au Costa Rica, au Liban, au Qatar, en République dominicaine et en Tunisie, plus d'une fille sur cinq espère devenir médecin.

…

Graphique III.10.7 ■ **Pourcentage d'élèves souhaitant exercer la même profession que leurs parents, selon le sexe**



Remarques : Les élèves ont indiqué la profession qu'ils souhaitent exercer à l'âge de 30 ans. Cette profession, ainsi que la profession actuelle de leurs parents, sont codées conformément à l'édition de 2008 de la Classification internationale type des professions (CITP-08), au niveau à 3 chiffres (par exemple, code CITP 111 : membres des corps législatifs et cadres supérieurs de l'administration publique).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de garçons souhaitant exercer la même profession que leur père.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472516

...

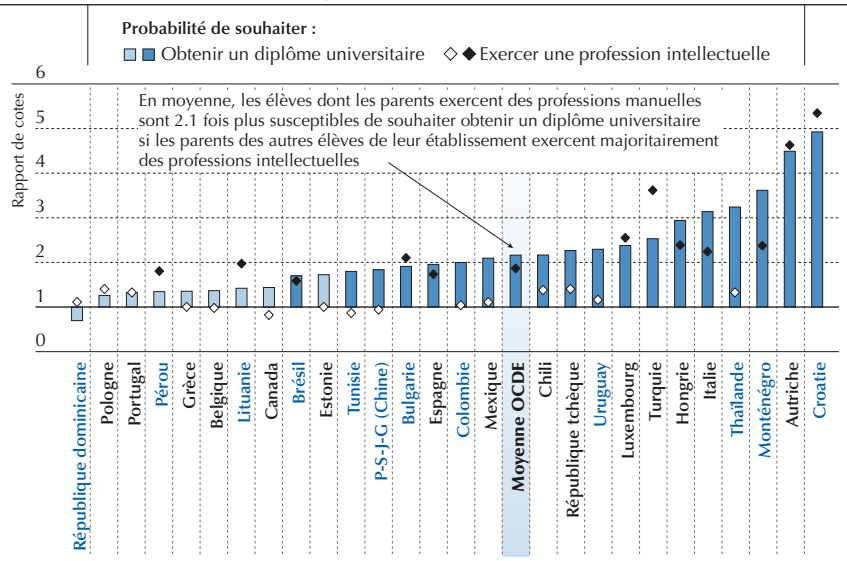
Les autres professions prisées chez les filles sont : spécialistes des sciences sociales et du travail social (7 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) et spécialistes de la justice (5 %). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 7 % des garçons s'imaginent ingénieurs ; 5 %, travailleurs du secteur des sports et des activités de remise en forme ; 4 %, mécaniciens ; et 4 %, médecins. Le pourcentage d'élèves qui ignorent quelle profession ils exerceront à l'âge de 30 ans s'établit à 6 % chez les garçons et à 5 % chez les filles.

Des analyses plus approfondies des aspirations professionnelles des adolescents permettraient de mieux cerner les différences qui s'observent entre les garçons et les filles, et entre les élèves favorisés et défavorisés, au sujet des postes à responsabilité, des fonctions de direction et des professions de prestige. Elles pourraient aussi donner plus de précisions sur la façon dont le bien-être et la mobilité sociale des enfants sont façonnés par les attitudes et les normes sociales de leurs parents.

Le graphique III.10.8 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les élèves dont les parents exercent une profession manuelle sont, à performance similaire, environ deux fois plus susceptibles d'espérer obtenir un diplôme universitaire et devenir directeur ou spécialiste s'ils fréquentent un établissement accueillant en majorité des élèves dont les parents exercent une profession intellectuelle plutôt qu'un autre établissement. En d'autres termes, le profil socio-économique et la composition de leur établissement influent sur les aspirations des élèves défavorisés concernant la poursuite de leurs études et leur carrière professionnelle. Ce constat suggère que quel que soit leur statut social, les élèves qui fréquentent un établissement où les élèves sont optimistes, attachent de l'importance à leur scolarité et nourrissent de grandes ambitions tendent à avoir de plus hautes aspirations.

Graphique III.10.8 ▪ **Aspirations des élèves et composition sociale de leur établissement**

Aspirations scolaires et professionnelles des élèves dont les parents exercent des professions manuelles lorsque les parents des autres élèves de leur établissement exercent majoritairement des professions intellectuelles



Remarques : Par professions intellectuelles, on entend : les directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CITP-08) ; les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2 de la CITP-08) ; et les professions intermédiaires (grand groupe 3 de la CITP-08).

Par professions manuelles, on entend : les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6 de la CITP-08) ; les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7 de la CITP-08) ; les conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8 de la CITP-08) ; et les professions élémentaires (grand groupe 9 de la CITP-08).

Par établissements où les parents d'élèves exercent majoritairement des professions intellectuelles, on entend ceux où le pourcentage d'élèves dont les parents exercent des professions intellectuelles est supérieur, dans une mesure statistiquement significative, à la moyenne du pays/de l'économie.

Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Afin d'améliorer la comparabilité internationale, seuls sont présentés les rapports de cotes des pays où l'on trouve au moins 50 élèves dont les parents exercent des professions manuelles dans des établissements où les parents d'élèves exercent majoritairement des professions intellectuelles.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la probabilité pour les élèves dont les parents exercent des professions manuelles de souhaiter obtenir un diplôme universitaire si les parents des autres élèves de leur établissement exercent majoritairement des professions intellectuelles.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.15.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472502

La ségrégation sociale qui concentre les élèves pauvres dans les établissements pauvres peut à l'inverse amener les élèves à ne pas nourrir de grandes ambitions et à ne pas avoir une haute opinion d'eux-mêmes. La relation décrite dans le graphique III.10.8 peut aussi s'expliquer par le fait qu'il est probable que les élèves défavorisés scolarisés dans un établissement favorisé fassent partie d'un groupe d'élite, qui se distingue des autres élèves défavorisés non seulement par de meilleurs résultats scolaires, mais aussi par de plus grandes aspirations pour l'avenir.

Ces résultats montrent que les élèves sont non seulement affectés par le milieu socio-économique de leurs parents, mais aussi par celui des élèves de leur entourage – à des égards qui vont bien au-delà de leur réussite scolaire. Dans les établissements dont l'effectif est diversifié, les élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont plus susceptibles d'être moins satisfaits de leur vie que leurs pairs issus de milieux plus favorisés. Dans les systèmes où les établissements accueillent un effectif plus homogène, mais accusent une plus forte ségrégation sociale, les élèves défavorisés sont moins susceptibles d'avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études et leur carrière professionnelle, car les élèves qu'ils côtoient à l'école sont moins motivés et moins ambitieux.

Dans tous les pays, les interactions complexes entre les mauvaises et les bonnes influences des pairs sur le bien-être des élèves défavorisés peuvent offrir des moyens d'action aux enseignants. Les enseignants peuvent suivre des formations pour mieux comprendre la dynamique de la diversité – sociale, économique et culturelle – et travailler avec tous les élèves pour réduire certains des effets négatifs qu'elle a sur les élèves les plus vulnérables. L'inclusion dans leur formation d'un volet consacré à l'équité et à la diversité culturelle et sociale pourrait les aider concrètement à contrer les effets négatifs de la comparaison sociale, qui peuvent entacher l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et entamer leur satisfaction à l'égard de la vie (Gorski, 2013). Les enseignants peuvent aussi prendre des mesures pour faire en sorte que l'influence des pairs soit bénéfique, en particulier durant l'adolescence, et contribue à amener les élèves défavorisés à avoir la conviction qu'ils sont capables d'accomplir de grands desseins à l'école et dans la vie s'ils travaillent dur et avec zèle.

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que l'intensité de la relation entre l'avantage socio-économique et divers aspects du bien-être des élèves varie fortement entre les pays, signe que les politiques et pratiques scolaires peuvent améliorer la mobilité sociale et l'égalité des chances dans l'éducation (OCDE, 2016b). L'ascenseur social ne fonctionne que si les élèves défavorisés nourrissent de grandes ambitions pour leur avenir (Pajares et Urdan, 2006). L'école peut promouvoir la mobilité sociale en aidant tous les élèves à avoir une haute opinion d'eux-mêmes et à croire en leur avenir.

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- L'allocation de budgets suffisants aux établissements publics pour qu'ils puissent atteindre les normes de qualité des établissements privés sélectifs, le fait de retarder l'orientation des élèves entre les filières, et l'amélioration de la qualité et de l'image de la filière professionnelle, pourraient réduire la ségrégation sociale à l'école et doper la mobilité sociale.
- Les établissements devraient travailler en partenariat avec l'ensemble de la collectivité et d'autres institutions pour identifier les ressources qui manquent aux élèves défavorisés à la maison et le soutien qu'ils pourraient leur apporter.
- Les chefs d'établissement doivent comprendre la diversité sociale et économique de leur effectif d'élèves, et s'employer à mieux cerner les défis et les occasions qui découlent de la prise en charge d'élèves d'horizons divers. L'école peut reproduire les inégalités sociales, certes, mais les chefs d'établissement ont la possibilité de créer un environnement scolaire accueillant, stimulant et inclusif pour les enseignants, le personnel et les élèves afin de réduire l'impact de ces inégalités sur la vie de leurs élèves, quel que soit leur milieu.
- Plutôt que d'ignorer le rôle des différences socio-économiques entre les élèves, les enseignants devraient prendre garde aux aspects de ces différences qui peuvent nuire au bien-être des élèves les plus vulnérables. Ils peuvent travailler avec tous les élèves pour réduire les effets négatifs de la comparaison sociale et accroître les effets bénéfiques de l'influence des pairs. Pour y parvenir, ils doivent accorder à leurs élèves autant d'attention et les traiter avec autant de respect les uns que les autres, attacher de l'importance à leurs efforts et à leurs accomplissements, s'intéresser à leurs traditions culturelles et avoir de grandes ambitions pour chacun d'entre eux.
- L'offre de services d'orientation professionnelle personnalisés et de qualité peut être particulièrement utile dans les établissements défavorisés, où la pression des pairs peut avoir des effets négatifs sur les aspirations des élèves.

Notes

1. Par professions intellectuelles, on entend les directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CITP-2008), les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2 de la CITP-2008) et les professions intermédiaires (grand groupe 3 de la CITP-2008). Par professions manuelles, on entend les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6 de la CITP-2008), les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7 de la CITP-2008), les conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8 de la CITP-2008) et les professions élémentaires (grand groupe 9 de la CITP-2008).

2. L'indice de ségrégation sociale défini par Hutchens (2001 et 2004), puis par Jenkins et al. (2008) se calcule comme suit :

$H = \Sigma_i[(\frac{P_i}{P}) - \sqrt{(\frac{P_i}{P} \times \frac{r_i}{R})}]$ où $i=1,\ldots S$ est le nombre d'élèves par établissement, le pourcentage d'élèves ayant ou n'ayant pas un bon statut social est dénoté par p_i (r_i), et P et R représentent respectivement le nombre d'élèves ayant un statut social faible ou élevé. H est la somme des écarts de tous les établissements confondus par rapport à la représentation uniforme des deux groupes. Pour évaluer la part de la ségrégation sociale associée au type d'établissement que les élèves fréquentent, l'indice peut être scindé en deux composantes, l'une portant sur les différences de composition sociale *entre* les différents types d'établissements (par exemple entre les établissements publics ou privés, ou entre les établissements d'enseignement général ou professionnel), et l'autre sur les différences *dans* le même type d'établissements :

$H = H_{intra} + H_{entre}$, où $H_{intra} = \Sigma_{t=1}^{T} w_t H_t$ et $w_t = (P_t/P)^{0.5}(R_t/R)^{0.5}$.

Le type d'établissements $t=1,\ldots,T$ (privés ou publics), w_t la pondération du type d'établissements t, P_t et R_t le nombre d'élèves dans le type d'établissements t ayant et n'ayant pas un bon statut social.

Références

Becchetti, L. et **F. Pisani** (2014), « Family economic well-being, and (class) relative wealth: An empirical analysis of life satisfaction of secondary school students in three Italian cities », *Journal of Happiness Studies*, vol. 15/3, pp. 503-525, http://dx.doi.org/10.1007/s10902-013-9433-z.

Carter, P.L. (2007), *Keepin' It Real: School Success Beyond Black and White*, Oxford University Press, New York, NY.

Case, A., D. Lubotsky et **C. Paxson** (2002), « Economic status and health in childhood: The origins of the gradient », *The American Economic Review*, vol. 92/5, pp. 1308-1334, http://doi.org/10.1257/000282802762024520.

Clark, G. (2012), « What is the true rate of social mobility in sweden? A surname analysis, 1700-2012 », manuscrit non publié, University of California, Davis, http://faculty.econ.ucdavis.edu/faculty/gclark/papers/Sweden%202012%20AUG.pdf (consulté le 4 avril 2017).

Corak, M. (2013), « Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility », *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 27/3, pp. 79-102, http://doi.org/10.1257/jep.27.3.79.

Currie, C. et al. (éd.) (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People - Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*, Bureau régional de l'Organisation mondiale de la santé pour l'Europe, Copenhague, Danemark.

Davis, T.M. (2014), « School choice and segregation: 'Tracking' racial equity in magnet schools », *Education and Urban Society*, vol. 46/4, pp. 399-433, http://doi.org/10.1177/0013124512448672.

Diener, E., S. Oishi et **R.E. Lucas** (2003), « Personality, culture, and subjective well-being », *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 403-425, http://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056.

Goodman, E. et al. (2001), « Adolescents' perceptions of social status: Development and evaluation of a new indicator », *Pediatrics*, vol. 108/2, pp. e31-e38.

Gorski, P.C. (2013), *Reaching and Teaching Students in Poverty*, Teachers College Press, New York, NY.

Goux, D. et **E. Maurin** (2005), « The effect of overcrowded housing on children's performance at school », *Journal of Public Economics*, vol. 89/5-6, pp. 797-819, http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.06.005.

Greenwald, R., L.V. Hedges et **R.D. Laine** (1996), « The effect of school resources on student achievement », *Review of Educational Research*, vol. 66/3, pp. 361-396, http://dx.doi.org/10.3102/00346543066003361.

Hudson, E. (2013), « Does relative material wealth matter for child and adolescent life satisfaction? », *The Journal of Socio-Economics*, vol. 46, pp. 38-47, http://dx.doi.org/10.1016/j.socec.2013.06.007.

Hutchens, R. (2004), « One measure of segregation », *International Economic Review*, vol. 45/2, pp. 555-578, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x.

Hutchens, R. (2001), « Numerical measures of segregation: Desirable properties and their implications », *Mathematical Social Science,* vol. 42/1, pp. 13-29, http://dx.doi.org/10.1016/S0165-4896(00)00070-6.

Jenkins, S.P., J. Micklewright et **S.V. Schnepf** (2008), « Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? », *Oxford Review of Education*, vol. 34/1, pp. 21-37, http://dx.doi.org/10.1080/03054980701542039.

Jerrim, J. et **L. Macmillan** (2015), « Income inequality, intergenerational mobility, and the Great Gatsby curve: Is education the key? », *Social Forces*, vol. 94/2, pp. 505-533, http://dx.doi.org/10.1093/sf/sov075.

Machida, S., A.R. Taylor et **J.Kim** (2002), « The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in head start families », *Family Relations*, vol. 51/2, pp. 176-184, http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00176.x.

Montt, G. (2012), *Socioeconomic School Composition Effects on Student Outcomes*, thèse de doctorat, University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana, https://curate.nd.edu/show/sn009w05g5g (consultée le 4 avril 2017).

Neff, D.F. (2007), « Subjective well-being, poverty and ethnicity in South Africa: Insights from an exploratory analysis », *Social Indicators Research*, vol. 80/2, pp. 313-341, http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-5920-x.

OCDE (2017), « Équité dans l'éducation : Où s'est-elle améliorée ces 10 dernières années ? », *PISA à la loupe*, n° 68, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.XXXXXXXXXXX.

OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr.

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

OCDE (2015), *Tous concernés : Pourquoi moins d'inégalité profite à tous*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264235519-fr.

OCDE (2012), Équ*ité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr.

Pajares, F. et **T.C. Urdan** (éd.) (2006), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.

Rivkin, S.G., E.A. Hanushek et **J.F. Kain** (2005), « Teachers, schools, and academic achievement », *Econometrica*, vol. 73/2, pp. 417-458, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x.

Saegert, S., J.P. Thompson et **M.R. Warren** (éd.) (2001), *Social Capital and Poor Communities*, Russell Sage Foundation, New York, NY.

Sandefur, J. (2015), « Great Gatsby revisited: How inequality explains learning outcomes around the world », article de blog, www.cgdev.org/blog/great-gatsby-curve-younger-and-poorer-how-inequality-explains-learning-outcomes-around-world (consulté le 4 avril 2017).

Stewart, E.B., E.A. Stewart et **R.L. Simons** (2007), « The effect of neighborhood context on the college aspirations of African American adolescents », *American Educational Research Journal*, vol. 44/4, pp. 896-919, http://dx.doi.org/10.3102/0002831207308637.

Sweeting, H. et **K. Hunt** (2014), « Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being », *Social Science & Medicine,* vol. 121, pp. 39-47, http://dx.doi.org/10.1016/j.socsciméd.2014.09.037.

Tucker, K.L. et al. (2006), « Testing for measurement invariance in the satisfaction with life scale: A comparison of Russians and North Americans », *Social Indicators Research*, vol. 78/2, pp. 341-360, http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-1037-5.

Woolcock, M. et **D. Narayan** (2000), « Social capital: Implications for development theory, research, and policy », *The World Bank Research Observer*, vol. 15/2, pp. 225-249, http://dx.doi.org/10.1093/wbro/15.2.225.

L'emploi du temps des élèves en dehors de l'école

L'emploi du temps des adolescents en dehors de la journée de classe affecte aussi leur épanouissement et leur bien-être. Cette section analyse les activités des élèves en dehors de l'école et leur impact sur leur bien-être grâce aux données PISA concernant les activités physiques des élèves, leurs habitudes alimentaires, leur travail et leur utilisation d'Internet. Les données montrent à quel point il est important que l'école encourage les élèves à faire de l'exercice, à manger sainement et à utiliser Internet avec modération.

11

L'activité physique des élèves et leurs habitudes alimentaires

Faire de l'exercice régulièrement et manger sainement est important à tout âge, mais peut-être plus encore à l'adolescence, période où les individus prennent de nombreuses habitudes qu'ils garderont toute leur vie. Ce chapitre examine l'importance de l'activité physique des élèves à l'école et en dehors, et montre en quoi une activité physique régulière est associée à leur performance et à leur bien-être. Il décrit également les habitudes alimentaires des adolescents, y compris leurs troubles alimentaires, et les avantages qu'ils retirent du fait de manger avec leurs parents.

Être en bonne condition physique et en bonne santé est une condition préalable importante pour la réussite scolaire et le bien-être social et affectif. Les individus qui font régulièrement de l'exercice sont moins exposés au risque de diabète et de maladies cardiovasculaires (Haskell et al., 2007), et sont en meilleure santé (Penedo et Dahn, 2005) que ceux qui n'en font pas. Dans de nombreux pays à revenu élevé, et dans un nombre croissant de pays à revenu faible ou intermédiaire, la sédentarité est l'une des premières causes de l'obésité (Bauman et al., 2012). De nombreux éléments probants montrent que la pratique d'une activité physique régulière réduit la prévalence de la dépression et de l'anxiété, et améliore l'image de soi (Biddle et Asare, 2011). Il semble aussi qu'une activité physique régulière ait des effets positifs sur la mémoire, la persévérance et l'autorégulation (Biddle et Asare, 2011).

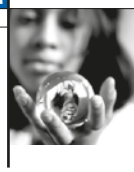
Que nous apprennent les résultats ?

- Dans les pays de l'OCDE, 6.6 % environ des élèves n'ont aucune activité physique intense ou modérée en dehors du cadre scolaire. La proportion d'élèves physiquement inactifs est supérieure de 1.8 point de pourcentage chez les filles que chez les garçons.
- Les pays où les élèves s'adonnent davantage à des activités physiques modérées tendent à obtenir de meilleurs scores aux épreuves PISA. Au sein des pays, les élèves qui font de l'exercice modéré chaque jour et ceux qui n'en font pas du tout sont dans l'ensemble moins performants en sciences que ceux qui en font entre un et six jours par semaine.
- Les élèves physiquement actifs sont moins susceptibles que ceux qui n'ont aucune activité physique en dehors de l'école de manquer les cours, de se sentir comme des étrangers à l'école, d'être très angoissés à cause de leur travail scolaire ou d'être souvent harcelés.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui disent ne pas prendre de petit-déjeuner avant d'aller à l'école s'établit à 26 % chez les filles et à 18 % chez les garçons.
- La régularité du dîner est en association positive avec la satisfaction des adolescents, en particulier des filles, à l'égard de la vie.

Selon des spécialistes, les élèves âgés de 14 à 18 ans devraient faire de l'exercice trois jours par semaine au moins pour renforcer leur musculature et leur ossature (Janssen et LeBlanc, 2010 ; Strong et al., 2005). Toutefois, l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) montre que la majorité des adolescents n'atteignent pas les niveaux recommandés d'exercice physique, même si leur activité physique à l'âge de 11, 13 et 15 ans a légèrement augmenté entre 2002 et 2010 (Hallal et al., 2012). L'activité physique a tendance à diminuer à l'adolescence, en particulier chez les filles (Hallal et al., 2012). Comme les individus ont souvent tendance à garder à l'âge adulte les habitudes qu'ils ont prises à l'adolescence (Bailey, 2006), il est important de comprendre les facteurs qui influencent ces habitudes.

Les habitudes alimentaires sont, avec l'activité physique, un autre élément important du bien-être physique. Chez les élèves (et vraisemblablement chez tout le monde), le bien-être physique et psychologique est étroitement lié à la composition des repas, et à la façon et au moment auxquels ils sont pris (Cooper, Bandelow et Nevill, 2011). Selon certaines études, les habitudes alimentaires peuvent affecter la qualité de la vie des adolescents à trois égards. En premier lieu, elles déterminent si leur mode de vie est sain (ou non). En deuxième lieu, de bonnes habitudes alimentaires favorisent leur croissance physique et leur développement cognitif (Birch, Savage et Ventura, 2007). Enfin, comme les individus ont tendance à garder à l'âge adulte les habitudes alimentaires qu'ils ont prises à l'adolescence, ces habitudes continuent, à terme, d'influer sur leur santé et leur bien-être affectif (Kemm, 1987 ; Videon et Manning, 2003).

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont répondu à quatre questions sur l'exercice physique à l'école et ailleurs. Ces questions portent sur la fréquence hebdomadaire moyenne à laquelle ils suivent des cours d'éducation physique et ils se livrent ailleurs qu'à l'école à au moins 60 minutes d'activité physique modérée par jour ou à au moins 20 minutes d'activité physique intense par jour, ainsi que sur le fait de savoir s'ils font ou non de l'exercice ou du sport avant ou après la journée de classe. Les activités physiques sont dites modérées si elles entraînent une augmentation du rythme cardiaque et de la sudation (la marche, le vélo, etc.), et intenses si elles donnent lieu à un essoufflement et à une forte augmentation du rythme cardiaque (la randonnée, la course à pied, le tennis, le football, etc.) (Centers for Disease Control and Prevention, 2017).

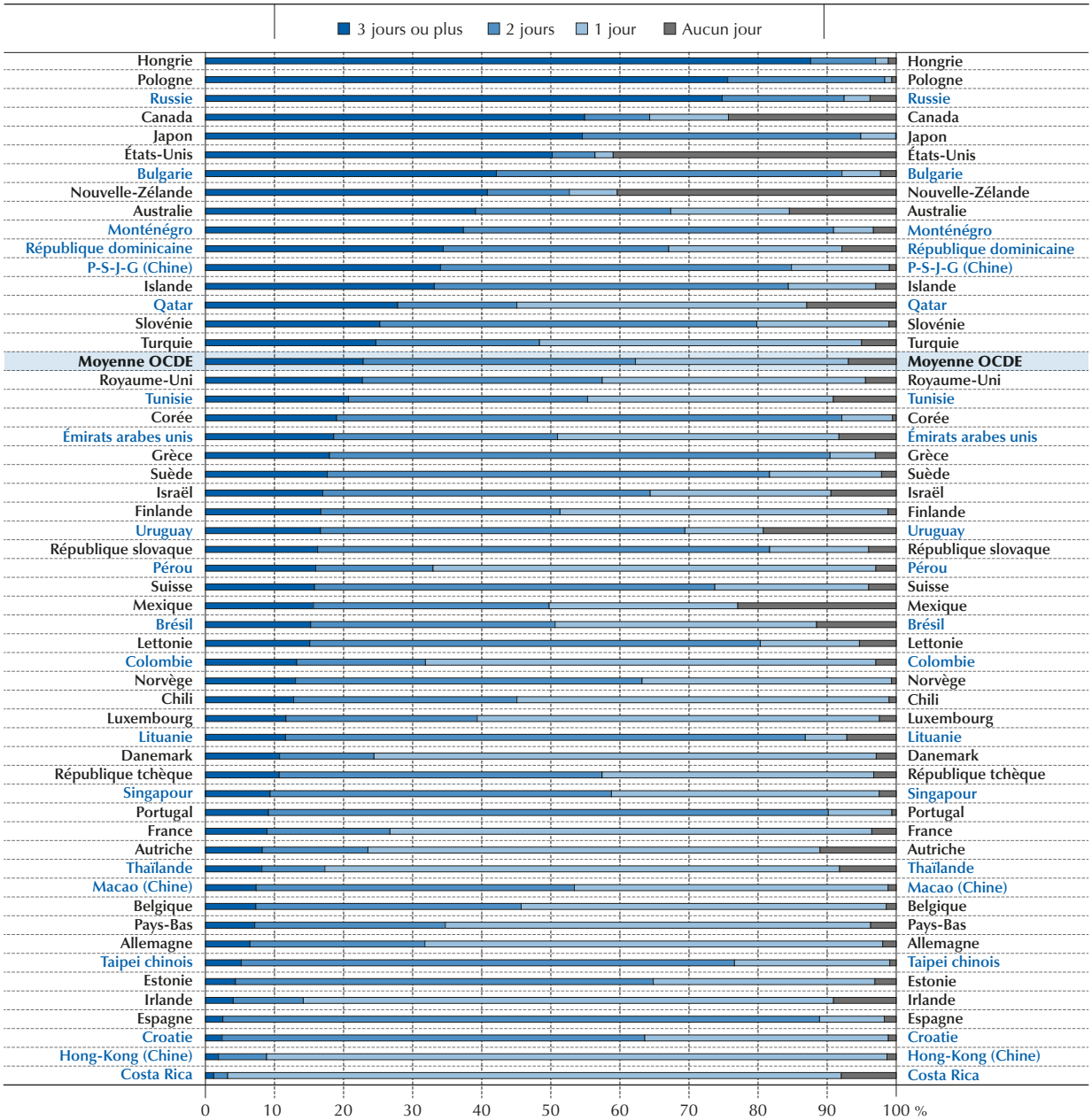


COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE À L'ÉCOLE

Les élèves de 15 ans s'adonnent à des activités physiques modérées ou intenses à l'école, lors des cours d'éducation physique, et ailleurs, s'ils font du sport. L'éducation physique vise à favoriser le développement physique des élèves, à les amener à adopter un mode de vie sain et à leur apprendre à utiliser leurs aptitudes physiques dans un éventail d'activités (Bailey, 2006). Au fil du temps, l'éducation physique a délaissé sa priorité première, qui était d'apprendre des notions d'hygiène aux élèves, pour leur apprendre plutôt les compétences requises pour adopter un mode de vie sain et actif (Committee on Physical Activity and Physical Education in the School, Food and Nutrition Board, et Institute of Medicine, 2013).

Graphique III.11.1 ▪ **Éducation physique à l'école**

Nombre de jours par semaine durant lesquels les élèves déclarent assister à des cours d'éducation physique



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves déclarant assister à des cours d'éducation physique au moins 3 jours par semaine.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472868

Dans la majorité des pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015, la plupart des élèves suivent en moyenne un cours d'éducation physique au moins par semaine (voir le graphique III.11.1). Plus d'un élève sur deux suit au moins trois cours d'éducation physique par semaine dans les pays suivants, classés par ordre décroissant : en Hongrie, en Pologne, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie »), au Canada, au Japon et aux États-Unis. Aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, l'éducation physique est souvent une matière à option, puisque 40 % environ des élèves y déclarent ne pas suivre de cours d'éducation physique. Il arrive que des élèves soient dispensés des cours d'éducation physique pour des raisons autres que médicales, souvent pour leur donner plus de temps pour travailler dans d'autres matières.

L'éducation physique tend à perdre de l'importance à mesure que les élèves prennent de l'âge. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves consacrent près d'un demi-jour de moins par semaine à l'éducation physique dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 2) (voir le tableau III.11.3). En Autriche, en Corée et au Monténégro, la différence entre ces deux niveaux d'enseignement représente plus d'un jour par semaine. La Hongrie, qui consacre plus de temps aux cours d'éducation physique que tout autre pays ou économie ayant participé à l'enquête PISA, est le seul pays où les élèves suivent plus de cours d'éducation physique dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les élèves déclarent suivre plus de cours d'éducation physique en milieu rural qu'en milieu urbain, vraisemblablement parce qu'en milieu rural, les établissements sont moins susceptibles de rencontrer des problèmes d'espace pour organiser ces cours. La différence en faveur des élèves vivant en milieu rural est particulièrement marquée au Chili. À l'inverse, en Hongrie, les élèves indiquent suivre plus de cours d'éducation physique en milieu urbain qu'en milieu rural (voir le tableau III.11.3).

ACTIVITÉ PHYSIQUE EN DEHORS DE L'ÉCOLE

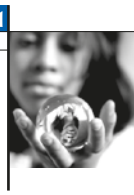
Les élèves peuvent choisir de faire de l'exercice ou du sport avant ou après la journée de classe. Le graphique III.11.2 indique le pourcentage d'élèves qui ont fait de l'exercice ou du sport avant ou après leur dernière journée de classe. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 43 % des élèves déclarent faire de l'exercice ou du sport avant la journée de classe, et 66 %, après la journée de classe. Dans l'ensemble, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'indiquer faire de l'exercice ou du sport à la fois avant et après la journée de classe. La différence entre les pourcentages de garçons et de filles qui affirment s'adonner à des activités physiques après la journée de classe est supérieure à 20 points de pourcentage (en faveur des garçons) dans les pays suivants, classés par ordre décroissant de cette différence : en Corée, au Costa Rica, en Turquie, au Brésil, en Uruguay, en Tunisie, en Colombie, au Pérou, en Croatie, au Chili, à Macao (Chine) et en République dominicaine (voir le tableau III.11.7b).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 5.7 % des garçons et 7.5 % des filles indiquent n'avoir aucune activité physique en dehors de l'école (voir le graphique III.11.3). Aux Émirats arabes unis et au Japon, plus de 20 % des filles déclarent n'avoir aucune activité physique modérée ou intense. Au Brésil, en Corée, aux Émirats arabes unis et en Tunisie, le pourcentage d'élèves sans aucune activité physique est supérieur de 10 points de pourcentage au moins chez les filles par rapport à celui observé chez les garçons. À l'inverse, au Danemark, en Finlande, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, le pourcentage d'élèves sans aucune activité physique est légèrement plus élevé chez les garçons que chez les filles (voir le graphique III.11.3).

Comme dans le cas des cours d'éducation physique à l'école, les élèves sont légèrement moins susceptibles de s'adonner à des activités physiques intenses ailleurs qu'à l'école dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau III.11.14). Au Chili, en Corée, dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] ») et en Tunisie, les élèves déclarent avoir eu moins d'activités physiques intenses (plus d'une demi-journée de moins) la semaine précédant l'évaluation dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

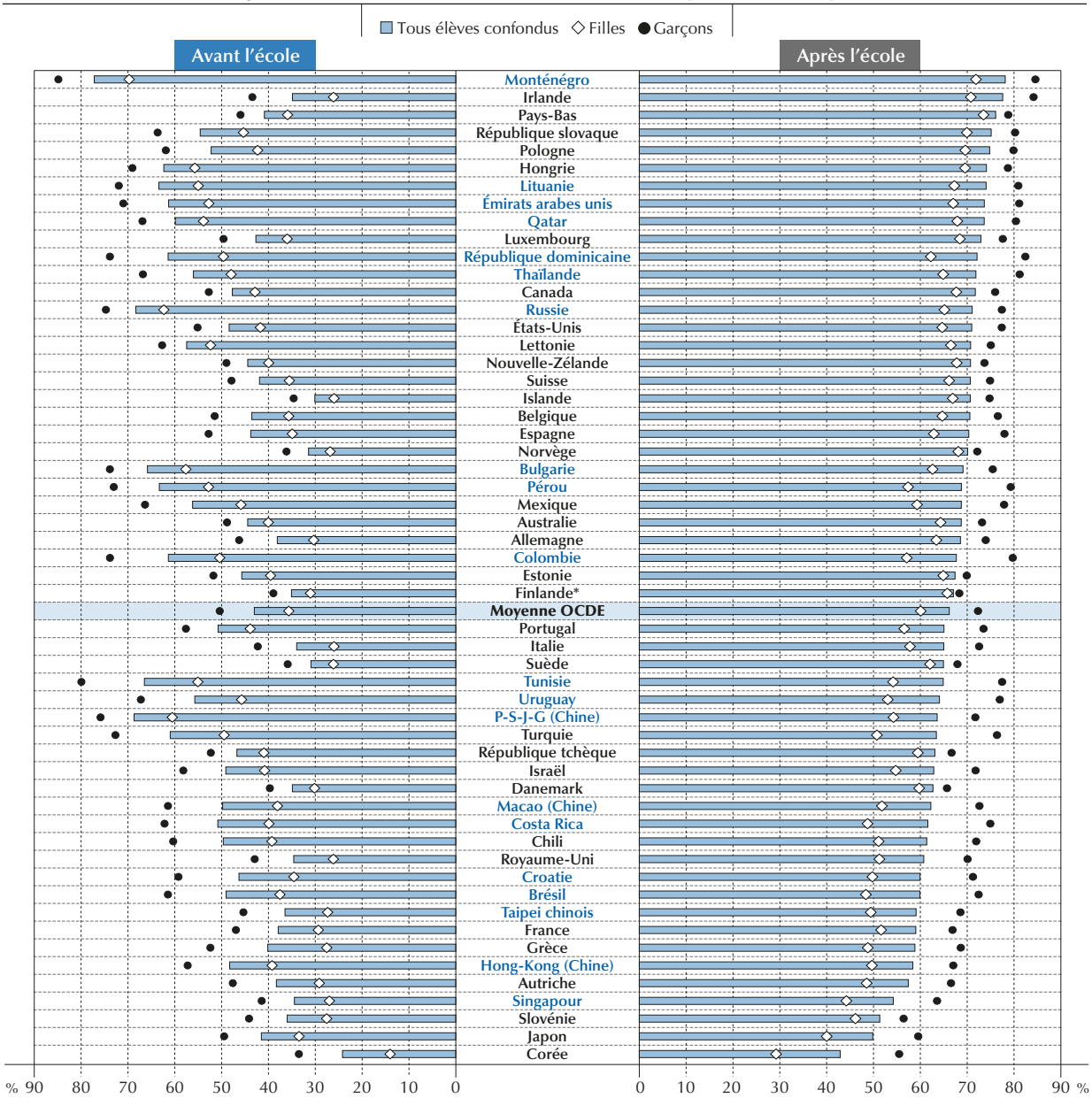
Le statut socio-économique influe aussi sur le niveau d'activité physique des adolescents. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves sans activités physiques modérées ou intenses en dehors de l'école est supérieur de 4.5 points de pourcentage chez les élèves défavorisés par rapport à celui observé chez les élèves favorisés (voir le tableau III.11.10).

Dans les 22 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Élève » sur le parcours scolaire, les élèves ont indiqué combien d'heures de cours supplémentaires de sport ils suivaient. La décision de prendre des cours supplémentaires de sport peut dépendre des préférences personnelles des élèves eux-mêmes, mais il faut aussi que de tels cours soient organisés près de chez eux ou de leur école. Dans la plupart des cas, toutefois, les cours de sport ont un coût.



Graphique III.11.2 ■ **Exercice physique avant et après l'école**

Pourcentage d'élèves déclarant faire de l'exercice ou du sport avant ou après l'école



Remarque : Toutes les différences entre les sexes concernant la pratique d'un exercice physique avant l'école sont statistiquement significatives. Les différences non statistiquement significatives entre les sexes concernant la pratique d'un exercice physique après l'école sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves faisant de l'exercice ou du sport après l'école, tous élèves confondus.

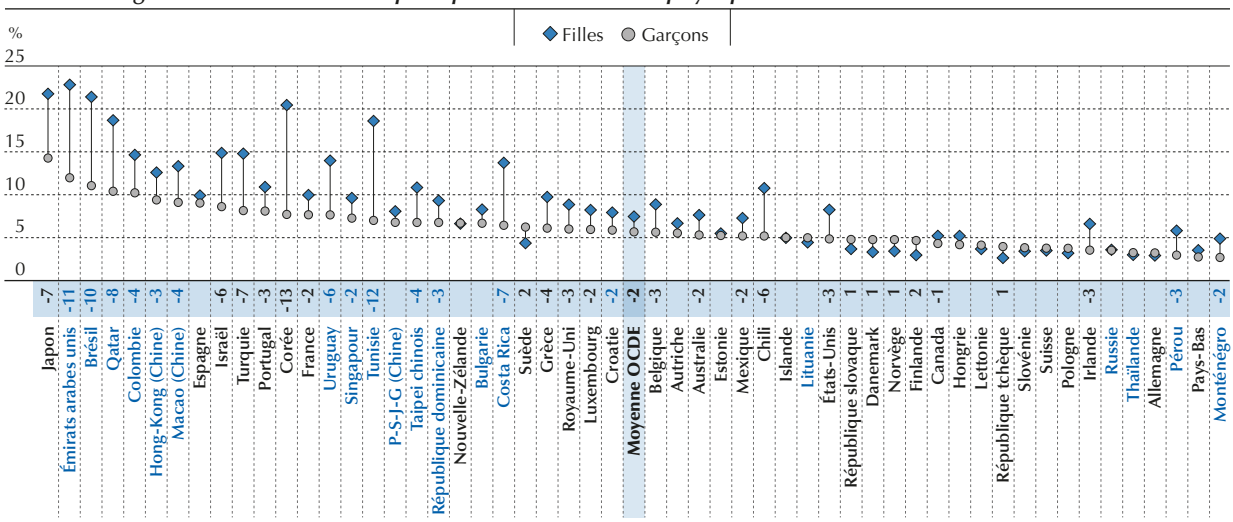
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.11.6, III.11.7a et III.11.7b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472876

Le graphique III.11.4 indique la différence de pourcentage d'élèves qui suivent des cours supplémentaires de sport entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés. Dans neuf pays et économies, les élèves favorisés sont plus susceptibles de déclarer suivre des cours supplémentaires de sport que leurs pairs défavorisés, alors que dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Pérou et en Thaïlande, c'est la tendance inverse qui s'observe. En moyenne, dans les 22 pays à l'étude, le pourcentage d'élèves qui suivent des cours supplémentaires de sport est supérieur de 3 points de pourcentage environ chez les élèves favorisés par rapport à celui observé chez leurs pairs défavorisés ; cette différence est par ailleurs plus marquée en moyenne chez les filles que chez les garçons.

Graphique III.11.3 ▪ **Activité physique en dehors de l'école**

Pourcentage d'élèves déclarant ne pratiquer aucune activité physique intense ou modérée en dehors de l'école



Remarque : Les différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

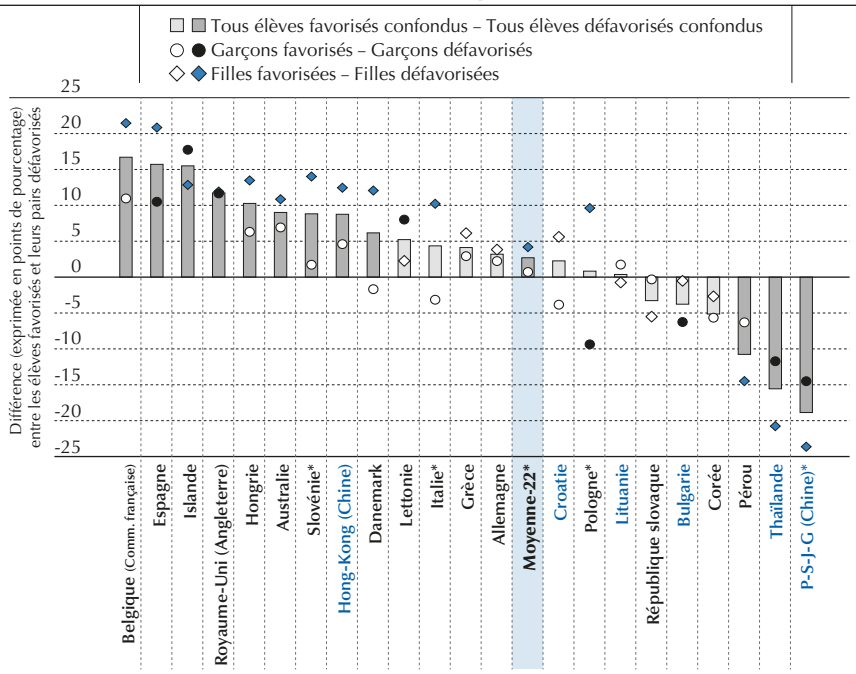
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons déclarant ne pratiquer aucune activité physique en dehors de l'école.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472889

Graphique III.11.4 ▪ **Cours supplémentaires de sport**

Différence (exprimée en points de pourcentage) de participation à des cours de sport en dehors de l'école entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés, selon le sexe



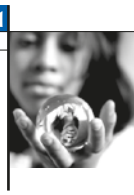
Remarques : Les différences statistiquement significatives entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les différences statistiquement significatives de disparité socio-économique entre les garçons et les filles sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé (défavorisé), on entend ceux qui se situent dans le quartile supérieur (inférieur) de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence (exprimée en points de pourcentage) de participation à des cours supplémentaires de sport entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés, garçons et filles confondus.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.19.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472890



Encadré III.11.1. **Cours supplémentaires de musique et d'art**

Après la journée de classe, certains élèves peuvent préférer au sport d'autres loisirs, par exemple la musique (instrument, chant, composition), les arts de la scène (danse, théâtre) ou les arts visuels (dessin, sculpture, photographie). Ces loisirs peuvent avoir un effet positif sur l'épanouissement psychologique des adolescents et leur satisfaction à l'égard de la vie (Leversen et al., 2012).

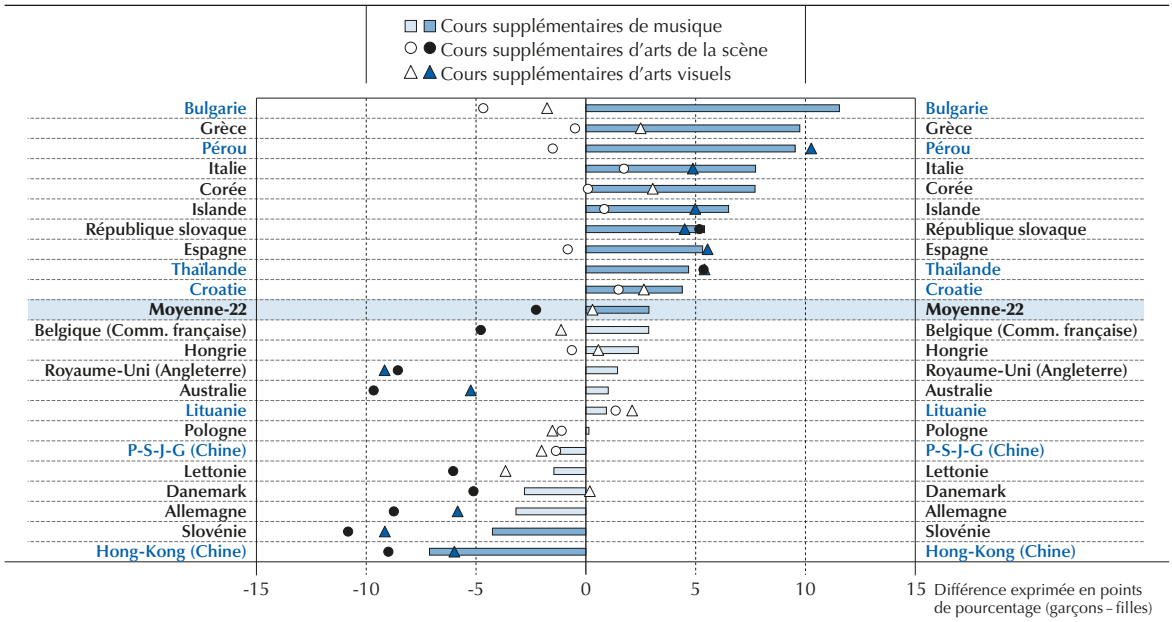
Ces cours et ces activités leur donnent la possibilité de rencontrer d'autres personnes qui ont les mêmes centres d'intérêt et apprécient les mêmes loisirs. Faire de la musique ou jouer d'un instrument durant l'enfance et l'adolescence est en corrélation positive avec la capacité de mémorisation, la vitesse de traitement et les facultés de raisonnement (Bergman, Nutley Darki et Klingberg, 2014). Les activités musicales peuvent aussi avoir un effet sur le bien-être des individus au travers de la gestion des émotions (Chin et Rickard, 2014). Selon une étude menée aux États-Unis, les élèves de 10e année pratiquant des arts de la scène sont moins susceptibles d'adopter des comportements à risque, par exemple consommer de l'alcool, durant l'adolescence et le début de l'âge adulte (Eccles et al., 2003).

Comme avec le sport, la participation à ces activités dépend des inclinations des individus, mais aussi de leur temps disponible et de leurs ressources financières. Les caractéristiques personnelles, en particulier le sexe et le statut socio-économique, peuvent influer sur la probabilité de suivre des cours supplémentaires de musique et d'art en dehors de l'école. Dans les 22 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Élève » sur le parcours scolaire, les élèves ont indiqué combien d'heures de cours de musique, d'arts de la scène et/ou d'arts visuels ils suivaient par semaine en plus de leur programme de cours obligatoires.

En moyenne, dans ces 22 pays, 38 % environ des élèves suivent en dehors de l'école des cours supplémentaires de musique ; 31 %, des cours d'arts de la scène ; et 33 %, des cours d'arts visuels (voir le tableau III.11.20). En moyenne, les garçons sont 2.9 points de pourcentage plus susceptibles que les filles de suivre des cours supplémentaires de musique, mais 2.3 points de pourcentage moins susceptibles qu'elles de suivre des cours supplémentaires d'arts de la scène (voir le graphique III.11.5).

Graphique III.11.5 ▪ **Différence de participation à des cours supplémentaires de musique et d'art entre les sexes**

Différence de pourcentage de garçons et de filles suivant des cours supplémentaires de musique et d'art



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage de garçons et de filles suivant des cours supplémentaires de musique.

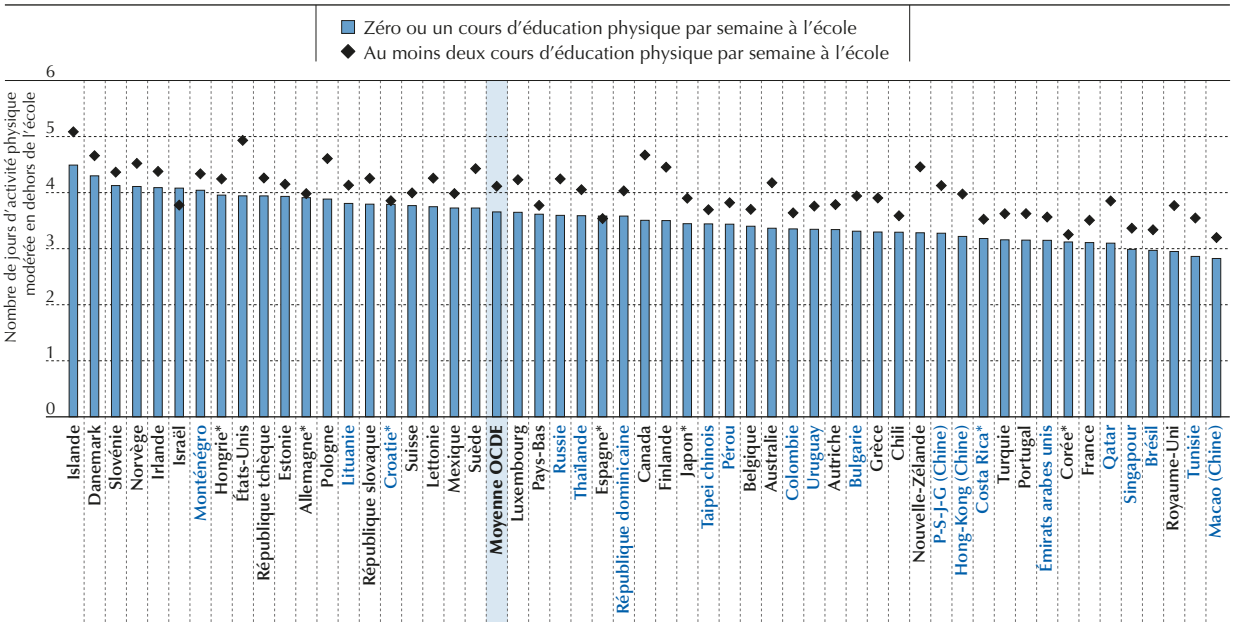
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.20.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472906

Les systèmes d'éducation pourraient être tentés, sous la pression qu'ils subissent pour améliorer leur performance, de réduire le temps d'instruction dévolu à l'éducation physique pour le consacrer à des matières telles que la compréhension de l'écrit, les sciences et les mathématiques. La réduction du temps d'instruction consacré à l'éducation physique pourrait être lourde de conséquences à long terme si les élèves ne s'adonnent pas à quelques activités physiques en dehors de l'école pour compenser ce manque d'exercice physique dans le cadre scolaire. L'un des objectifs de l'éducation physique est d'amener les élèves à prendre l'habitude de faire de l'exercice et à garder cette habitude toute leur vie. Les élèves qui prennent goût au sport lors des cours d'éducation physique peuvent aussi être plus enclins à faire du sport en dehors de l'école (Kohl et Cook, 2013).

Le graphique III.11.6 compare la propension des élèves à s'adonner à des activités physiques modérées ou intenses en dehors de l'école selon qu'ils suivent par semaine au moins deux cours d'éducation physique à l'école ou qu'ils n'en suivent qu'un, voire aucun. Dans tous les pays sauf huit, les élèves qui suivent des cours d'éducation physique à l'école sont nettement plus actifs en dehors de l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui suivent au moins deux cours d'éducation physique à l'école se livrent à environ une demi-journée d'exercice modéré de plus que les élèves qui n'en suivent pas (voir le tableau III.11.17). Au Canada, aux États-Unis, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, une différence d'une journée par semaine, voire davantage, d'activité physique modérée en dehors de l'école s'observe entre ces deux groupes. Ce constat suggère que faire de l'exercice à l'école peut amener les élèves à apprécier davantage le sport, même s'il est possible que certains des élèves qui ne suivent aucun cours d'éducation physique dans le cadre scolaire en soient dispensés pour des raisons médicales.

Graphique III.11.6 ▪ **Activité physique, à l'école et en dehors**



Remarque : Les différences non statistiquement significatives de nombre de jours d'activité physique modérée sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

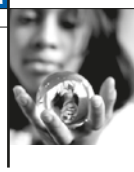
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre moyen de jours d'activité physique modérée en dehors de l'école, sans cours d'éducation physique dans le cadre scolaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.17.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472917

ACTIVITÉ PHYSIQUE ET PERFORMANCE ACADÉMIQUE

De nombreux chercheurs ont examiné la relation entre l'activité physique des élèves et leur performance académique (Esteban-Cornejo et al., 2015 ; Busch et al., 2014 ; Singh et al., 2012), mais leurs constats divergent : certains d'entre eux estiment que la relation entre l'exercice et la performance est positive et significative, et d'autres, qu'elle n'est pas significative. Des études suggèrent que la pratique d'une activité physique régulière, au travers d'un sport ou des cours d'éducation physique par exemple, peut améliorer la performance académique des élèves, car elle a des effets positifs sur leurs fonctions cognitives (Sofi et al., 2011) et exécutives (Allan, McMinn et Daly, 2016), leur comportement, leur concentration pendant les cours (Singh et al., 2012) et leur santé psychologique (Busch et al., 2014).



Cours d'éducation physique et performance

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui suivent régulièrement des cours d'éducation physique tendent à accuser des scores inférieurs aux épreuves PISA (voir le tableau III.11.4a). Cette relation est modeste dans la majorité des pays (la fréquence des cours d'éducation physique explique 2.3 % seulement de la variation de la performance en sciences dans les pays de l'OCDE).

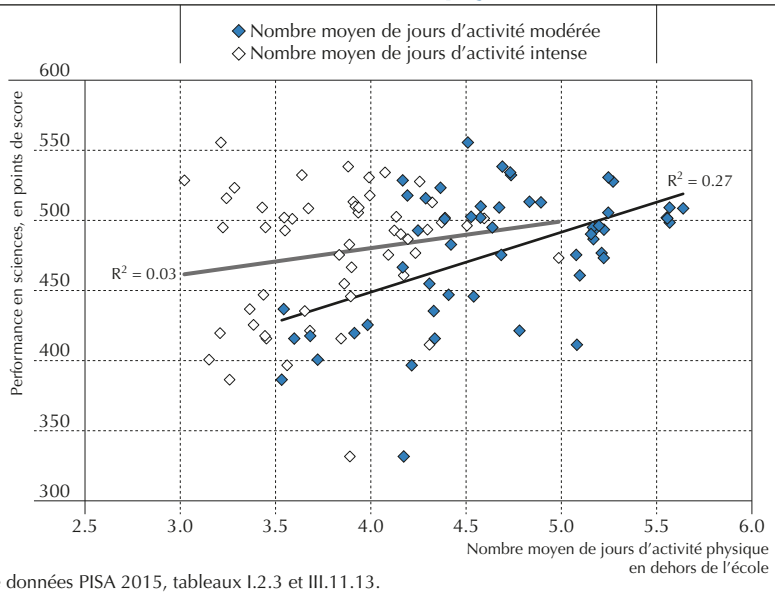
Cette association n'est certainement pas imputable à un quelconque effet négatif de l'exercice physique sur les compétences académiques, puisqu'une bonne santé physique est indispensable au bon fonctionnement cérébral et à la capacité d'apprendre (Strong et al., 2005). En outre, selon des chercheurs, les enfants répondent plus vite et plus correctement à diverses tâches cognitives après une séance d'activité physique à l'école (Budde et al., 2008 ; Hillman et al., 2009 ; Pesce et al., 2009). Une explication plus plausible serait que les élèves moins performants sur le plan académique fréquentent des établissements où les cours d'éducation physique sont plus nombreux, ou suivent des cours supplémentaires optionnels d'éducation physique (Levine, Etchison et Oppenheimer, 2014).

Exercice en dehors de l'école et performance

Le graphique III.11.7 montre l'existence d'une relation positive entre la fréquence à laquelle les élèves s'adonnent à des activités physiques modérées en dehors de l'école et la performance moyenne des systèmes d'éducation en sciences. La relation entre le nombre moyen de jours d'activités physiques intenses en dehors de l'école et la performance des systèmes d'éducation en sciences est nettement moins forte.

Au sein même des pays, un jour supplémentaire d'activité physique modérée est en relation positive – mais modeste – avec la performance des élèves en sciences après contrôle du sexe et du statut socio-économique ; l'inverse s'observe pour la pratique d'une activité physique intense (voir les tableaux III.11.11a et III.11.12a). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jour supplémentaire d'exercice physique donne lieu à une diminution de 3 points des scores en sciences s'il est intense, mais à une augmentation de 2 points de ces scores s'il est modéré, après contrôle du sexe des élèves et de leur statut socio-économique.

Graphique III.11.7 ■ **Activité physique en dehors de l'école et performance en sciences, entre les pays**

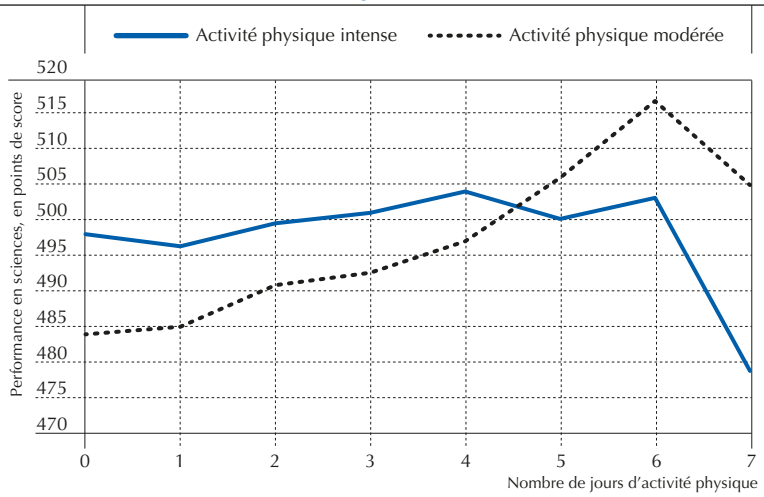


Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.2.3 et III.11.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472921

En sciences, un jour supplémentaire d'activité physique modérée entraîne des différences de score égales ou supérieures à 5 points, après contrôle du sexe et du statut socio-économique, en Belgique, en Bulgarie, au Monténégro, aux Pays-Bas, au Qatar, en République slovaque et en Suisse. L'association négative entre un jour supplémentaire d'activité physique intense et les scores aux épreuves PISA de sciences est plus forte dans certains pays et économies très performants en sciences, comme l'Estonie, Hong-Kong (Chine) et Singapour, que dans d'autres pays (voir le graphique I.2.13 et le tableau III.11.12a).

Graphique III.11.8 ■ **Activité physique en dehors de l'école et performance en sciences (moyenne OCDE)**



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.15.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472936

Le graphique III.11.8 montre que les élèves qui s'adonnent au quotidien à des activités physiques – en particulier des activités intenses – sont nettement moins performants que d'autres élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score des élèves en sciences est inférieur de 25 points s'ils se livrent à des activités physiques intenses chaque jour plutôt que quatre jours par semaine. Certains des élèves qui ont une activité physique intense au quotidien font partie d'un groupe d'« athlètes » qui accordent plus d'importance à leur performance sportive qu'à leur réussite scolaire. Les élèves « athlètes » peuvent en outre être exposés à un plus grand risque d'épuisement et de blessures à cause de pressions excessives et d'entraînements trop lourds (Brenner, 2007).

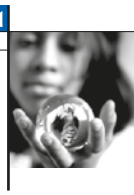
La relation décrite dans le graphique III.11.8 n'étant pas une relation de cause à effet entre les activités physiques et la performance académique, il ne faut pas en déduire des niveaux d'activité physique recommandés ou déconseillés pour les élèves de 15 ans. La faible association souvent négative entre les activités sportives et la performance aux épreuves PISA incite à approfondir les recherches pour examiner les corrélations négatives susceptibles d'exister entre performance cognitive et physique. Les élèves qui fréquentent des établissements où la concurrence est forte peuvent avoir à réduire leur activité physique à cause du temps qu'ils doivent consacrer à leurs devoirs et à leurs leçons.

Demander aux élèves de réduire leur activité physique pour consacrer plus de temps à leur travail scolaire pourrait être contre-productif. Il ressort d'une synthèse de 50 études que le fait de consacrer plus de temps aux cours d'éducation physique et moins de temps aux cours dans les autres matières n'a pas d'effet négatif sur la performance académique (Centers for Disease Control and Prevention, 2010). De plus, une étude menée à Shanghai (Chine) suggère que les élèves peu performants pourraient l'être encore moins s'ils se privaient d'activités physiques pour consacrer plus de temps à leurs devoirs et leçons (Zhang et al., 2015).

ACTIVITÉ PHYSIQUE ET RETOMBÉES NON SCOLAIRES

Éducation physique et satisfaction à l'égard de la vie

L'éducation physique a de nombreuses vertus sur le plan psychologique et social pour les élèves : elle peut améliorer leur efficacité perçue ainsi que leur image et leur estime de soi (Haugen, Säfvenbom et Ommundsen, 2011), et les amener à adopter des attitudes positives à l'égard de l'école, à être plus motivés, à garder davantage leurs objectifs en ligne de mire (Digelidis et al., 2003), à être en bonne relation avec les autres élèves et les enseignants, et à avoir l'esprit d'équipe (Byrd et Ross, 1991 ; de la Haye et al., 2011 ; Macdonald-Wallis et al., 2011). Il existe toutefois de grandes différences entre, d'une part, les objectifs du programme et les bienfaits psychologiques et sociaux qui en sont attendus, et d'autre part, les cours d'éducation physique qui sont concrètement dispensés dans de nombreux établissements (HHS, 2013). Ces différences sont en partie imputables au fait que l'éducation physique se classe souvent à un rang inférieur dans la hiérarchie des matières scolaires. De plus, les cours d'éducation physique peuvent être source d'anxiété et faire naître un sentiment d'échec chez les élèves en mauvaise condition physique, en surpoids ou atteints de troubles de la coordination.



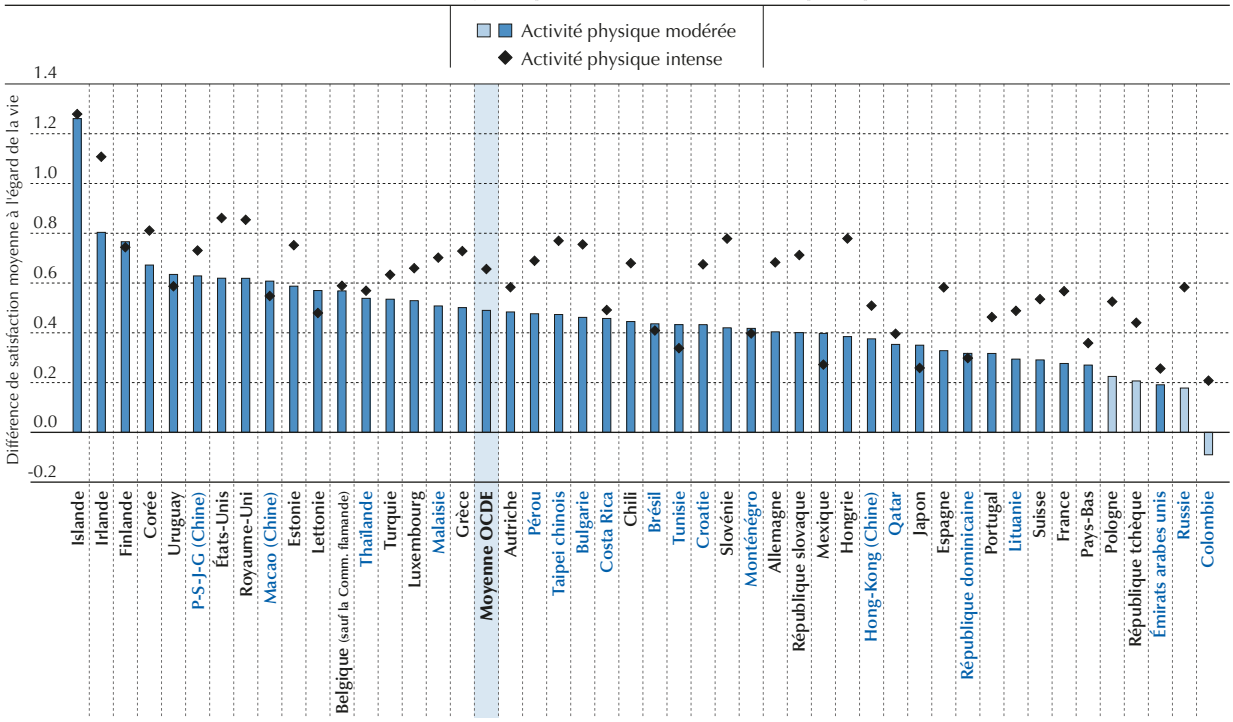
Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 révèlent une faible relation positive entre le nombre de cours d'éducation physique que les élèves suivent et leur satisfaction à l'égard de la vie (voir le tableau III.11.5). La France est le seul des pays participant à l'enquête PISA où l'éducation physique et la satisfaction à l'égard de la vie sont en relation négative.

Activité physique en dehors de l'école, satisfaction à l'égard de la vie et bien-être psychologique

Le temps que les élèves consacrent à des activités physiques est-il en lien avec leur satisfaction à l'égard de la vie ? Le graphique III.11.9 montre la mesure dans laquelle la satisfaction moyenne à l'égard de la vie varie entre les élèves qui ont au moins trois séances d'activités physiques modérées ou intenses par semaine, et ceux qui n'en ont aucune. Dans la majorité des pays, les élèves qui font de l'exercice au moins trois fois par semaine en dehors de l'école sont plus satisfaits de leur vie que ceux qui n'en font pas. La différence de satisfaction moyenne à l'égard de la vie est légèrement plus importante si l'analyse porte sur les activités physiques intenses plutôt que sur les activités physiques modérées.

Graphique III.11.9 ▪ **Activité physique et satisfaction à l'égard de la vie**

Différence de satisfaction moyenne à l'égard de la vie entre les élèves pratiquant des activités physiques modérées ou intenses au moins 3 jours par semaine et ceux n'en pratiquant aucune



Remarque : Toutes les différences de satisfaction à l'égard de la vie imputables à la pratique d'activités physiques intenses sont statistiquement significatives. Les valeurs statistiquement significatives relatives à la pratique d'activités physiques modérées sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de satisfaction moyenne à l'égard de la vie parmi tous les élèves pratiquant des activités physiques modérées.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.16.

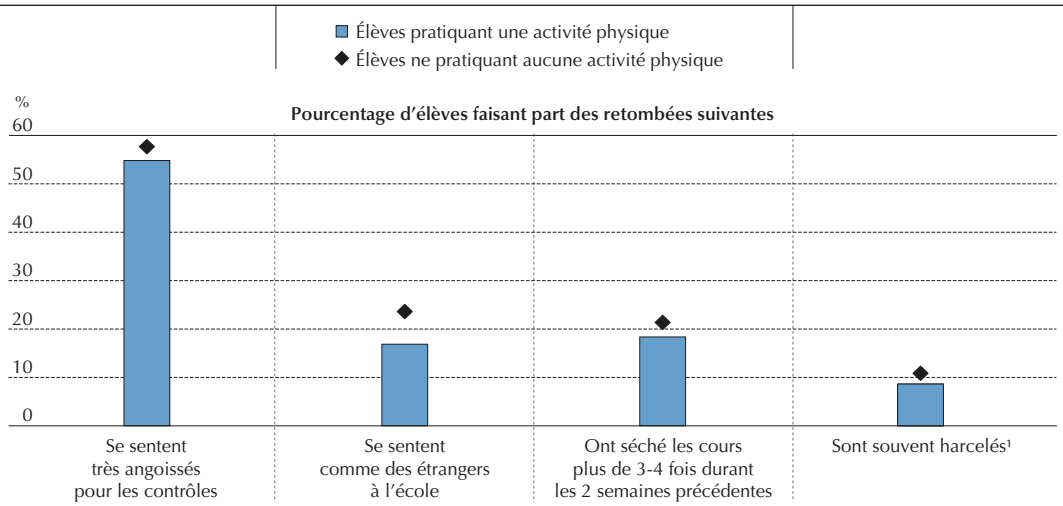
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472949

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui n'ont aucune activité physique modérée évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 6.9 points sur une échelle à 10 points, contre 7.4 points pour les élèves qui ont au moins trois séances d'activités physiques modérées par semaine (voir le tableau III.11.16). De même, les élèves qui ont au moins trois séances d'activités physiques intenses par semaine évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 0.7 point de plus environ que ceux qui n'en ont aucune. Cette relation doit toutefois être interprétée avec une certaine prudence, car il y a vraisemblablement des élèves souffrant de handicaps moteurs parmi ceux qui ne déclarent aucune activité physique.

Le graphique III.11.10 suggère que les élèves qui n'ont aucune activité physique en dehors de l'école sont dans l'ensemble moins bien lotis à divers égards psychosociaux et plus susceptibles d'adopter des comportements à risque.

Graphique III.11.10 ▪ **Activité physique et autres retombées**

Moyenne OCDE



1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

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

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.18.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472953

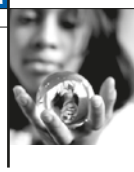
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves déclarant avoir des activités physiques intenses ou modérées sont 2.9 points de pourcentage moins susceptibles d'être très angoissés avant un contrôle, 6.7 points de pourcentage moins susceptibles de se sentir comme des étrangers à l'école, 3 points de pourcentage moins susceptibles de manquer souvent les cours et 2.2 points de pourcentage moins susceptibles d'être souvent harcelés que les élèves n'ayant aucune activité physique en dehors de l'école.

Encadré III.11.2. **Activité physique et obésité à l'adolescence**

Le nombre d'enfants et adolescents obèses et en surpoids augmente depuis quelques décennies, en particulier dans les pays développés (Lobstein et al., 2015). Selon les données recueillies en 2013-14 lors de l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), le pourcentage d'élèves obèses ou en surpoids à l'âge de 15 ans s'établit en moyenne à 22 % chez les garçons et à 13 % chez les filles dans les 42 pays participants (ces chiffres sont dérivés du poids et de la taille communiqués par les élèves). Dans tous les pays et économies participants sauf en Angleterre, au Danemark, au Groenland, à Malte et aux Pays-Bas, les garçons sont plus susceptibles d'être obèses ou en surpoids que les filles ; et dans la moitié des pays, le statut socio-économique est en corrélation négative avec l'incidence de l'obésité. Dans les pays où les enfants sont plus sportifs (c'est-à-dire qui pratiquent au moins une heure d'activité physique modérée ou intense par jour), les élèves sont moins susceptibles d'être obèses ou en surpoids, même si cette relation est relativement faible (le coefficient s'établit à -0.18 chez les élèves de 15 ans). La corrélation est toutefois plus forte chez les filles, avec un coefficient de -0.29, en moyenne, dans les 42 pays.

Source : Quick et al., 2014.

Des recherches antérieures sur les mesures efficaces pour accroître l'activité physique chez les jeunes n'aboutissent pas à une seule et même conclusion simple. Il en ressort toutefois que les stratégies consistant à améliorer la formation pédagogique des enseignants et leur développement professionnel pour qu'ils dispensent des cours d'éducation physique de qualité pourraient être efficaces (Dudley et al., 2011 ; Lonsdale et al., 2013). Des professeurs d'éducation physique engagés et bien formés peuvent encourager leurs élèves à faire plus d'exercice (Bailey, 2006 ; Borra et al., 2003). De plus, les adolescents tendent à faire de l'exercice si leurs parents estiment que l'activité physique est bénéfique (Heitzler et al., 2006). L'école pourrait donc conseiller les parents sur la façon d'expliquer l'importance de l'activité physique à leurs enfants.



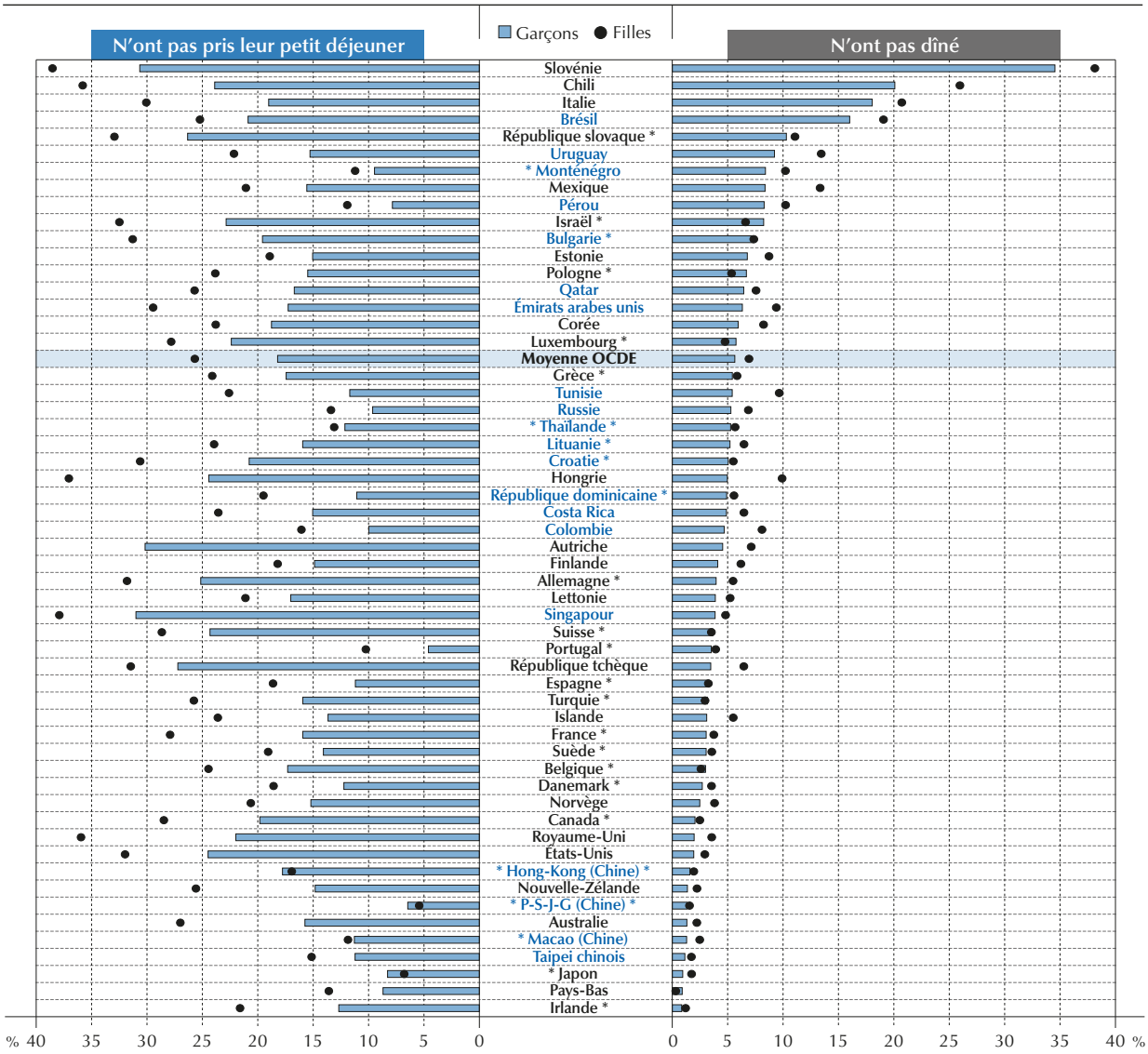
HABITUDES ALIMENTAIRES DES ÉLÈVES

Quels facteurs influent sur les habitudes alimentaires des adolescents ?

Divers facteurs, dont les traditions et usages culturels et les questions de santé, influent sur l'alimentation des adolescents. Les habitudes alimentaires sont également façonnées par d'autres facteurs, dont l'influence de la famille et des pairs, l'image de soi, les goûts et l'offre de denrées (Videon et Manning, 2003). Les élèves peuvent changer totalement d'habitudes alimentaires au début de l'adolescence, un moment de la vie où ils prennent conscience de leur corps et de l'image que les autres s'en font. Ils peuvent donc modifier leur régime alimentaire dans un souci de se conformer à ce que leurs pairs attendent d'eux et en réaction aux pressions sociales. De plus, comme les adolescents prennent de l'autonomie, ce sont eux, plutôt que leurs parents, qui décident de la composition de leurs repas, du temps à leur consacrer et du moment auquel les prendre (Neumark-Sztainer et al., 1999). Il ressort d'une étude des données internationales de l'enquête HBSC qu'entre 2002 et 2010, la propension des jeunes âgés de 11 à 15 ans à prendre un petit-déjeuner chaque jour n'a sensiblement augmenté que dans 6 des 19 pays et régions à l'étude, mais a diminué dans 11 pays (Lazzeri et al., 2016).

Graphique III.11.11 ▪ **Irrégularité des repas**

Pourcentage d'élèves déclarant ne pas avoir pris leur petit déjeuner ou leur dîner



Remarque : Les différences non statistiquement significatives sont indiquées par un astérisque avant (pour les élèves n'ayant pas pris leur petit déjeuner) ou après (pour ceux n'ayant pas dîné) le nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons déclarant ne pas avoir dîné.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.22.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472960

Lors de l'enquête PISA 2015, des questions ont été posées aux élèves pour en savoir plus sur leurs habitudes alimentaires. Les élèves devaient indiquer s'ils avaient mangé quelque chose le matin et le soir le dernier jour où ils étaient allés à l'école. Le graphique III.11.11 indique le pourcentage de garçons et de filles qui n'ont pas mangé le matin ou le soir ce jour-là. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas pris de petit-déjeuner s'établit à 26 % chez les filles et à 18 % chez les garçons. Dans tous les pays et économies sauf dans l'entité P-S-J-G (Chine), à Hong-Kong (Chine) et au Japon, les filles sont plus susceptibles que les garçons de ne rien manger le matin. La différence entre les pourcentages de garçons et de filles qui n'ont pas pris de petit-déjeuner varie entre 14 points de pourcentage au Royaume-Uni et 1 point de pourcentage en Thaïlande. Cet écart entre les sexes pourrait en partie s'expliquer par le fait que les filles sont plus susceptibles que les garçons d'être influencées par l'image qu'elles ont de leur corps (Paxton et al., 1991 ; Furnham, Badmin et Sneade, 2002 ; McCabe et Ricciardelli, 2001 ; Jones, 2001). Les estimations PISA surévaluent le pourcentage d'élèves qui ne prennent pas de petit-déjeuner, car certains élèves peuvent décider de le prendre à leur arrivée à l'école.

Les élèves qui n'ont pas dîné le dernier jour où ils sont allés à l'école sont nettement moins nombreux que ceux qui n'ont rien mangé ce matin-là (voir le tableau III.11.21). Les filles restent toutefois plus susceptibles que les garçons d'avoir sauté ce repas, même si la différence de pourcentage entre les sexes est moindre que celle qui s'observe parmi les élèves qui n'ont pas pris de petit-déjeuner (voir le graphique III.11.11). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas dîné après l'école s'établit à 7 % chez les filles et à 6 % chez les garçons. Dans tous les pays et économies sauf au Brésil, au Chili, en Italie et en Slovénie, moins de 15 % des élèves ont dit n'avoir rien mangé ce soir-là (voir le tableau III.11.21).

Selon certains chercheurs, les habitudes alimentaires des adolescents sont liées à la qualité des relations familiales et au statut socio-économique (Keski-Rahkonen et al., 2003). Les élèves qui vivent dans des familles très liées, où la communication est bonne, sont plus susceptibles de prendre un petit-déjeuner avant de partir à l'école (Berge et al., 2013). Il existe également une relation significative entre la propension des enfants à prendre un petit-déjeuner avant de partir à l'école et le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi de leur père (Hussein, 2014). Les élèves peuvent être plus conscients de l'importance du petit-déjeuner s'ils sont issus de milieux socio-économiques favorisés plutôt que défavorisés.

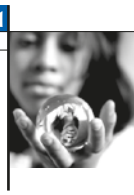
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui ont pris un petit-déjeuner avant d'aller à l'école s'établit à 74 % chez les élèves défavorisés, mais à 82 % chez leurs pairs favorisés. En Belgique, au Royaume-Uni et à Singapour, les pourcentages d'élèves qui ont pris leur petit-déjeuner varient dans une mesure égale ou supérieure à 15 points de pourcentage entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés. De même, les élèves favorisés sont plus nombreux à déclarer avoir dîné que leurs pairs défavorisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence entre ces deux groupes représente 2.3 points de pourcentage (voir le tableau III.11.22).

Les habitudes alimentaires des élèves et leur bien-être

Prendre le petit-déjeuner avant de partir à l'école peut avoir un impact sur d'autres aspects que ceux liés à la santé dans la vie des adolescents. Les élèves qui prennent leur petit-déjeuner peuvent avoir de meilleurs résultats scolaires parce qu'ils sont plus à même de se concentrer et d'être attentifs que les élèves qui sautent ce repas (Adolphus, Lawton et Dye, 2013).

Le fait de prendre le petit-déjeuner est en relation positive avec la performance des élèves en sciences, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'association n'est toutefois pas de forte intensité, car ces deux variables sont en corrélation négative dans certains pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score en sciences des garçons qui déclarent avoir pris leur petit-déjeuner est supérieur de 10 points au score de ceux qui disent avoir sauté ce repas. Le score des filles qui déclarent avoir pris leur petit-déjeuner est quant à lui supérieur de 6 points au score de celles qui disent avoir sauté ce repas (voir le graphique III.11.12). Après contrôle du statut socio-économique, le fait de prendre le petit-déjeuner est en relation positive avec la performance en sciences des garçons dans 27 pays et avec celle des filles dans 19 pays. Les filles peuvent être plus susceptibles que les garçons de se priver de petit-déjeuner parce qu'elles s'estiment en surpoids, et l'impression d'être en surpoids est associée à de mauvais résultats scolaires, en particulier chez les filles (Florin, Shults et Stettler, 2011).

Le milieu familial peut également contribuer à façonner les habitudes alimentaires des adolescents. Le fait de manger en famille le soir permet de s'assurer que les adolescents consomment suffisamment de fruits et légumes, et réduit leur propension à se priver de petit-déjeuner (Videon et Manning, 2003). Selon des chercheurs, les adolescents tendent à être en meilleure forme physique et psychique s'ils mangent en famille le soir, peut-être parce que ce moment est l'occasion



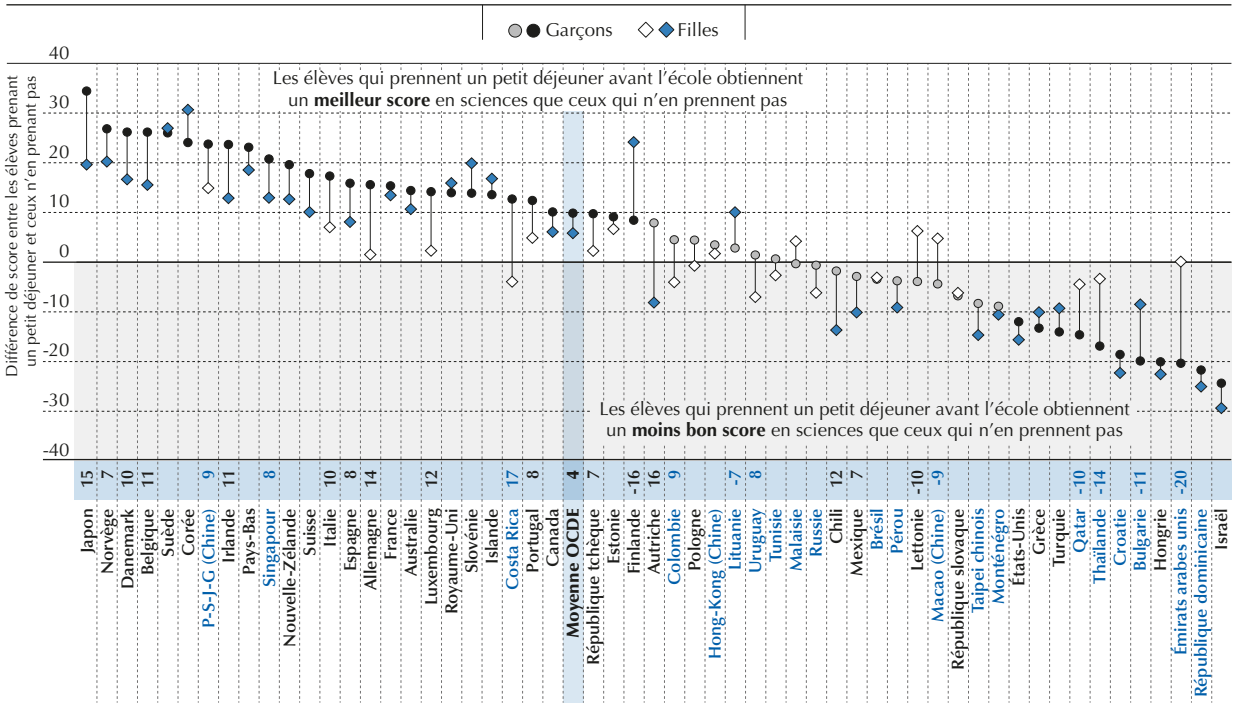
de parler à bâtons rompus et permet aussi aux parents de promouvoir des habitudes alimentaires saines (Videon et Manning, 2003). En Corée, les élèves scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui mangent souvent en famille le soir sont plus susceptibles d'avoir un régime alimentaire équilibré, d'être plus satisfaits de leur vie et de maîtriser davantage leurs émotions que les élèves qui n'ont pas cette habitude (Kwon et al., 2013).

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent avoir dîné se disent plus satisfaits de leur vie que ceux qui affirment avoir sauté ce repas. En moyenne, les garçons qui ont dîné évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 7.6 points sur une échelle à 10 points, soit 0.7 point de plus que les garçons qui ont sauté ce repas. Cette relation est encore plus forte chez les filles, où la différence de satisfaction à l'égard de la vie représente 1 point entre les deux groupes. En Allemagne, dans l'entité P-J-S-G (Chine), aux États-Unis, en Finlande, à Hong-Kong (Chine) et en Irlande, les garçons évaluent en moyenne leur satisfaction à l'égard de la vie à au moins 1 point de plus s'ils déclarent dîner en famille que s'ils disent avoir sauté ce repas (voir le graphique III.11.13). Il existe aussi une relation positive entre la propension des élèves à prendre le petit-déjeuner et leur satisfaction à l'égard de la vie, même si la différence de satisfaction moyenne n'est pas aussi importante qu'avec le dîner (voir le tableau III.11.27). Dans l'ensemble, la relation entre le fait de manger (le matin ou le soir) et la satisfaction à l'égard de la vie varie entre les pays, mais dans la majorité des pays et économies, cette relation est plus forte chez les filles que chez les garçons (voir le tableau III.11.28).

Ces associations n'établissent pas de lien de cause à effet entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et le fait qu'ils mangent le matin et le soir (ni de relation directe, car d'autres facteurs peuvent influer à la fois sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et leurs habitudes alimentaires), mais elles confirment la thèse qu'à l'adolescence, troubles alimentaires et faible satisfaction à l'égard de la vie peuvent être fortement liés (Matthews et al., 2012). Comme les filles sont plus susceptibles de souffrir de troubles alimentaires et d'être sensibles à leur apparence physique, il pourrait être utile de cibler sur les filles et les jeunes femmes les politiques qui visent à promouvoir l'image de soi et la régularité des repas (voir l'encadré III.11.3). L'école peut jouer un rôle important dans les interventions, tant générales que ciblées, de prévention des troubles alimentaires (voir le chapitre 14).

Graphique III.11.12 ▪ **Petit déjeuner et performance en sciences**

Différence de score en sciences, après contrôle du statut socio-économique des élèves

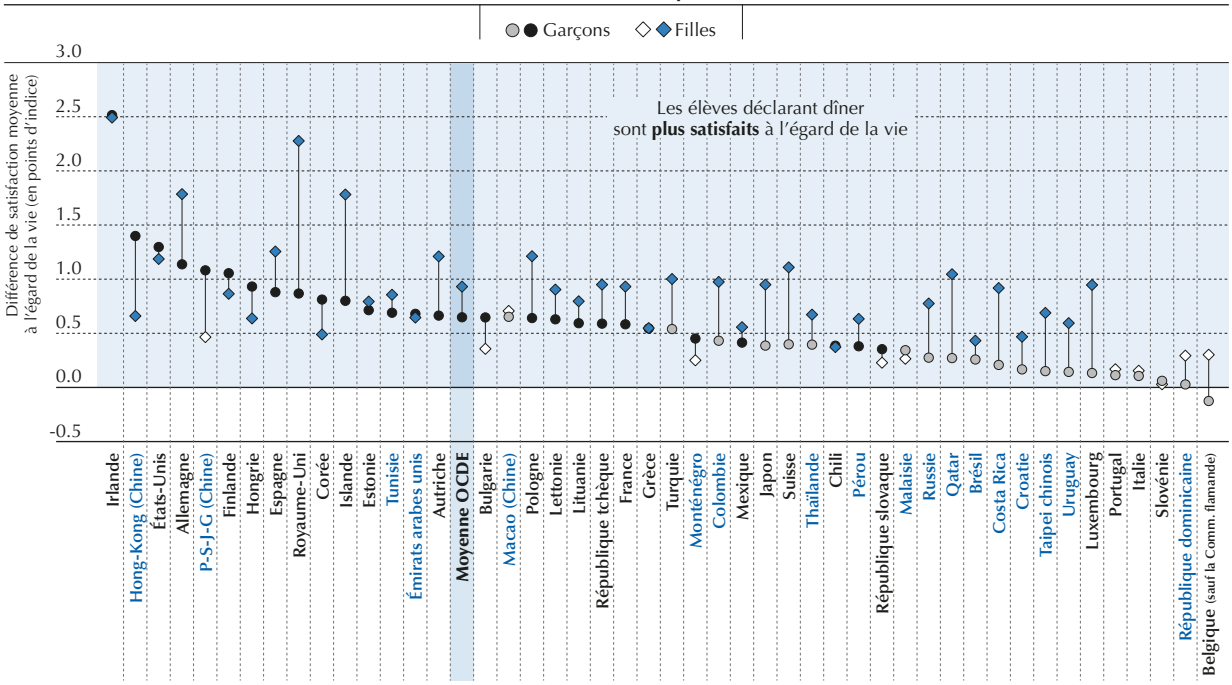


Remarques : Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données valides pour les deux sexes.
Les différences statistiquement significatives entre les élèves prenant un petit déjeuner et ceux n'en prenant pas sont indiquées dans une couleur plus foncée.
Les différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score associée à la prise d'un petit déjeuner, parmi les garçons.
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.25.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472978

Graphique III.11.13 ▪ **Dîner et satisfaction à l'égard de la vie, selon le sexe**

Différence de satisfaction à l'égard de la vie associée au fait de dîner, après contrôle du statut socio-économique des élèves



Remarques : Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données valides pour les deux sexes.
Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de satisfaction moyenne à l'égard de la vie parmi les garçons, selon qu'ils dînent ou non.
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.28.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472983

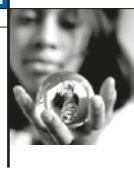
Encadré III.11.3. **Troubles alimentaires à l'adolescence**

Dans la plupart des économies industrialisées, être en bonne santé est un idéal, mais la minceur est souvent un canon de beauté. Ce message brouillé est parfois à l'origine d'une obsession du poids qui peut être particulièrement éprouvante à l'adolescence. Chez les adolescents, les troubles alimentaires, comme l'hyperphagie, la boulimie ou l'anorexie nerveuse, peuvent être très dangereux pour la santé (Zipfel et al., 2000) et entraîner des problèmes psychosociaux (Herpertz-Dahlmann et al., 2001). Dans les cas aigus, l'anorexie peut être létale, car elle peut provoquer de graves complications médicales, voire mener au suicide (Fairburn et Harrison, 2003 ; Pompili et Tatarelli, 2005). Dans une synthèse récente de 35 articles publiés, le taux brut de mortalité imputable à l'anorexie est estimé à 0.51 % environ (Smink, van Hoeken et Hoek, 2012).

Comme des troubles alimentaires ont certains symptômes en commun, plusieurs d'entre eux peuvent être diagnostiqués chez les mêmes patients. Les anorexiques et les boulimiques tendent à baser leur estime de soi sur l'image (souvent fausse) qu'ils se font de leur silhouette et de leur poids (Fairburn et Harrison, 2003). Entre 20 % et 30 % des boulimiques sont d'anciens anorexiques (Kaye, 2008).

Différents facteurs peuvent déclencher des troubles alimentaires, par exemple l'insatisfaction des individus quant à leur corps et l'image faussée qu'ils en ont, ainsi que la dépression, le fait d'avoir peu d'estime de soi, les régimes amaigrissants excessifs, les comportements compulsifs, le stress, la recherche de la minceur sous les pressions sociales et culturelles, le harcèlement, des relations conflictuelles avec des amis ou avec des membres de la famille, des prédispositions génétiques et des événements familiaux éprouvants (Nilsson et al., 2007 ; Kaye, 2008 ; Fairburn et Harrison, 2003). Comme nombre de ces facteurs de risque sont liés à la santé psychosociale et mentale, le traitement des troubles alimentaires inclut souvent une psychothérapie, voire l'administration d'antidépresseurs ou de neuroleptiques dans certains cas (Jaite et al., 2013).

…



Les troubles alimentaires sont plus fréquents chez les filles et les jeunes femmes, en particulier entre l'âge de 15 et 19 ans (Smink, van Hoeken et Hoek, 2012). Environ 90 % des personnes atteintes de troubles alimentaires sont des adolescentes ou de jeunes femmes (Kreipe et Birndorf, 2000).

Selon des études menées en Australie, au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les taux de prévalence de tous les types de troubles alimentaires, sauf la boulimie, augmentent légèrement, en particulier chez les adolescentes (Currin et al., 2005 ; Mitchison et al., 2012 ; Steinhausen et Jensen, 2015 ; von Soest et Wichstrøm, 2014 ; Smink et al. 2016).

La prévalence des troubles alimentaires tend à être plus élevée dans les pays occidentaux (Makino, Tsuboi et Dennerstein, 2004). L'exposition fréquente aux images qui idéalisent la minceur dans les mass-media est liée à l'insatisfaction des individus, en particulier des femmes, vis-à-vis de leur corps (Grabe, 2008). Selon les données de l'enquête HBSC, le pourcentage de jeunes de 15 ans qui s'estiment en surpoids atteint 43 % chez les filles et 22 % chez les garçons, et les filles sont au moins deux fois plus susceptibles que les garçons de se dire en surpoids dans tous les pays participants.

Les adolescents dont les troubles alimentaires ont été diagnostiqués et traités de manière précoce ont nettement plus de chances de guérir que ceux qui en souffrent depuis plus longtemps. Toutefois, la durée médiane des retards dans la prise en charge est extrêmement longue dans les troubles alimentaires, en partie parce que les personnes qui en souffrent éprouvent beaucoup de difficultés à demander de l'aide. Les personnes atteintes de troubles alimentaires peuvent avoir besoin du soutien et des conseils de proches pour franchir le cap et consulter des services de prévention ou de traitement. Dans ce contexte, il est important que les professionnels de l'éducation connaissent mieux les troubles alimentaires. Les stratégies scolaires de prévention des troubles alimentaires, d'intervention précoce et de soutien aux élèves atteints peuvent réduire la stigmatisation de ces troubles et corriger les idées fausses à leur sujet.

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- L'école peut organiser des activités physiques régulièrement et encourager les élèves à y participer pour réduire les effets négatifs que le manque d'exercice intense ou modéré en dehors de l'école peut avoir sur leur bien-être.
- Conseiller les élèves exposés au risque de troubles alimentaires peut être utile, en particulier aux filles. L'école peut s'associer aux parents, aux collectivités et aux services sociaux pour s'attaquer aux problèmes liés aux habitudes alimentaires.

Note

1. Les estimations PISA surévaluent le pourcentage d'élèves qui ne prennent pas de petit-déjeuner, car certains élèves peuvent décider de le prendre à l'école si leur établissement le sert. Comme les élèves doivent uniquement indiquer s'ils ont pris un petit-déjeuner avant de se rendre à l'école en réponse à la question PISA, il est possible que certains d'entre eux soient classés dans la catégorie des élèves qui ont sauté le petit-déjeuner alors que ce n'est en fait pas le cas.

Références

Adolphus, K., C.L. Lawton et **L. Dye** (2013), « The effects of breakfast on behavior and academic performance in children and adolescents », *Frontiers in Human Neuroscience,* vol. 7, http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2013.00425.

Allan, J.L., D. McMinn et **M. Daly** (2016), « A bidirectional relationship between executive function and health behavior: Evidence, implications, and future directions », *Frontiers in Neuroscience,* vol. 10, http://dx.doi.org/10.3389/fnins.2016.00386.

Bailey, R. (2006), « Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes », *Journal of School Health,* vol. 76/8, pp. 397-401, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x.

Bauman, A.E. et al. (2012), « Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? », *The Lancet,* vol. 380/9838, pp. 258-71, http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1.

Berge, J.M. et al. (2013), « Family functioning: Associations with weight status, eating behaviors, and physical activity in adolescents », *Journal of Adolescent Health,* vol. 52/3, pp. 351-57, http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.07.006.

Bergman Nutley, S., F. Darki et **T. Klingberg** (2014), « Music practice is associated with development of working memory during childhood and adolescence », *Frontiers in Human Neuroscience,* vol. 7, http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2013.00926.

Biddle, S.J.H. et **M. Asare** (2011), « Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews », *British Journal of Sports Medicine*, vol. 45, pp. 886-895, http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185.

Birch, L., J.S. Savage et **A. Ventura** (2007), « Influences on the development of children's eating behaviours: From infancy to adolescence », *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research ,* vol. 68 /1, pp. s1-s56.

Borra, S.T. et al. (2003), « Developing health messages: Qualitative studies with children, parents, and teachers help identify communications opportunities for healthful lifestyles and the prevention of obesity », *Journal of the American Dietetic Association,* vol. 103/6, pp. 721-28, http://dx.doi.org/10.1053/jada.2003.50140.

Brenner, J.S. (2007), « Overuse injuries, overtraining, and burnout in child and adolescent athletes », *Pediatrics,* vol. 119/6, pp. 1242-45, http://dx.doi.org/10.1542/péd.2007-0887.

Budde, H. et al. (2008), « Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents », *Neuroscience Letters,* vol. 441/2, pp. 219-23, http://dx.doi.org/10.1016/j.neulet.2008.06.024.

Busch, V. et al. (2014), « The effects of adolescent health-related behavior on academic performance: A systematic review of the longitudinal evidence », *Review of Educational Research,* vol. 84/2, pp. 245-74, http://dx.doi.org/10.3102/0034654313518441.

Byrd, C.E. et **S.M. Ross** (1991), « The influence of participation in junior high athletics on students' attitudes and grades », vol. 48/4, pp.170.

Centers for Disease Control and Prevention (2017), « How much physical activity do adults need? », www.cdc.gov/physicalactivity/basics/adults/index.htm.

Centres for Disease Control and Prevention (2010), « The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance », *U.S. Department of Health and Human Services*, www.cdc.gov/healthyschools/pecat/pape_paper.pdf.

Chin, T. et **N.S. Rickard** (2014), « Emotion regulation strategy mediates both positive and negative relationships between music uses and well-being », *Psychology of Music,* vol. 42/5, pp. 692-713, http://dx.doi.org/10.1177/0305735613489916.

Cooper, S.B., S. Bandelow et **M.E. Nevill** (2011), « Breakfast consumption and cognitive function in adolescent schoolchildren », *Physiology & Behavior,* vol. 103/5, pp. 431-439.

Currin, L. et al. (2005), « Time trends in eating disorder incidence », *The British Journal of Psychiatry,* vol. 186/2, pp. 132-5, http://dx.doi.org/10.1192/bjp.186.2.132.

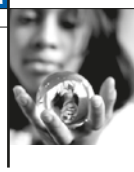
Digelidis, N. et al. (2003), « A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise », *Psychology of Sport and Exercise,* vol. 4/3, pp. 195-210, http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00002-X.

Dudley, D. et al. (2011), « A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity », *European Physical Education Review,* vol. 17/3, pp. 353-78, http://dx.doi.org/10.1177/1356336X11416734.

Eccles, J.S. et al. (2003), « Extracurricular activities and adolescent development », *Journal of Social Issues,* vol. 59/4, pp. 865-89, http://dx.doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x.

Esteban-Cornejo, I. et al. (2015), « Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review », *Journal of Science and Medicine in Sport,* vol. 18/5, pp. 534-39, http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007.

Fairburn, C.G, et **P.J. Harrison** (2003), « Eating disorders », *The Lancet,* vol. 361/9355, pp. 407-16, http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(03)12378-1.



Florin, T.A., J. Shults et **N. Stettler** (2011), « Perception of overweight is associated with poor academic performance in US adolescents », *Journal of School Health,* vol. 81/11, pp. 663-70, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00642.x.

Furnham, A., N. Badmin et **I. Sneade** (2002), « Body image dissatisfaction: gender differences in eating attitudes, self-esteem, and reasons for exercise », *The Journal of Psychology,* vol. 136/6, pp. 581-96, http://dx.doi.org/10.1080/00223980209604820.

Grabe, S.W. (2008), « The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies », *Psychological Bulletin,* vol. 134/3, pp. 460-76, http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.460.

Hallal, P.C. et al. (2012), « Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects », *The Lancet,* vol. 380/9838, pp. 247-57, http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1.

Haskell, W. et al. (2007), « Physical activity and public health: Updated recommendation for adults from the american college of sports medicine and the american heart association », *Circulation,* vol. 116, pp. 1081-93.

Haugen, T., R. Säfvenbom et **Y. Ommundsen** (2011), « Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender », *Mental Health and Physical Activity,* vol. 4/2, pp. 49-56, http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2011.07.001.

de la Haye, K. et al. (2011), « How physical activity shapes, and is shaped by, adolescent friendships », *Social Science & Medicine,* vol. 73/5, pp. 719-28, http://dx.doi.org/10.1016/j.socsciméd.2011.06.023.

Heitzler, C.D. et al. (2006), « Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9-13 years », *Preventive Medicine,* vol. 42/4, pp. 254-60, http://dx.doi.org/10.1016/j.ypméd.2006.01.010.

Herpertz-Dahlmann, B. et al. (2001), « Prospective 10-year follow-up in adolescent anorexia nervosa--course, outcome, psychiatric comorbidity, and psychosocial adaptation », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines,* vol. 42/5, pp. 603-12, http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00756.

HHS. (2013), « Physical activity guidelines for Americans midcourse report: Strategies to increase physical activity among youth », https://health.gov/paguidelines/midcourse/.

Hillman, C. H. et al. (2009), « The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children », *Neuroscience,* vol. 159/3, pp. 1044-54, http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057.

Hussein, R. (2014), « Socioeconomic status and dietary habits as predictors of home breakfast skipping in young women », *The Journal of the Egyptian Public Health Association*, vol. 89/2, pp. 100-104, http://dx.doi.org/10.1097/01.EPX.0000452288.49308.40.

Jaite, C. et al. (2013), « Prevalence, comorbidities and outpatient treatment of anorexia and bulimia nervosa in German children and adolescents », *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity,* vol. 18/2, pp.157-65, http://dx.doi.org/10.1007/s40519-013-0020-4.

Janssen, I. et **A. G. LeBlanc** (2010), « Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth », *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* vol. 7/40, http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-7-40.

Jones, D.C. (2001), « Social comparison and body image: attractiveness comparisons to models and peers among adolescent girls and boys », *Sex Roles,* vol. 45/9-10, pp. 645-64. http://dx.doi.org/10.1023/A:1014815725852.

Kaye, W. (2008), « Neurobiology of Anorexia and Bulimia Nervosa », *Physiology & Behavior*, vol. 94/1, pp. 121-35, http://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2007.11.037.

Kemm, J.R. (1987), « Eating patterns in childhood and adult health », *Nutrition and Health,* vol. 4/4, pp. 205-215.

Kohl, H.W. et **H.D. Cook** (2013), « Physical activity, fitness, and physical education: effects on academic performance », in *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*, National Academies Press (US).

Kreipe, R.E. et **S.A. Birndorf** (2000), « Eating disorders in adolescents and young adults », *Medical Clinics of North America,* vol. 84/4, pp. 1027-49, http://dx.doi.org/10.1016/S0025-7125(05)70272-8.

Kwon, J. E. et al. (2013), « The relationships of dietary behavior, food intake, and life satisfaction with family meal frequency in middle school students », *Journal of the Korean Society of Food Culture,* vol. 28/3, pp. 272-81, http://dx.doi.org/10.7318/KJFC/2013.28.3.272.

Lazzeri, G. et al. (2016), « Trends from 2002 to 2010 in daily breakfast consumption and its socio-demographic correlates in adolescents across 31 countries participating in the HBSC study », *PLOS ONE,* vol. 11/3, http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0151052.

Leversen, I. et al. (2012), « Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction », *Journal of Youth and Adolescence,* vol. 41/12, pp. 1588-1599, http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5.

Levine, J., S. Etchison et **D.M. Oppenheimer** (2014), « Pluralistic ignorance among student–athlete populations: A factor in academic underperformance », *Higher Education,* vol. 68/4, pp. 525-540, http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9726-0.

Lobstein, T. et al. (2015), « Child and adolescent obesity: Part of a bigger picture », *The Lancet,* vol. 385/9986, pp. 2510-2520, http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61746-3.

Lonsdale, C. et al. (2013), « A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons », *Preventive Medicine,* vol. 56/2, pp. 152-161, http://dx.doi.org/10.1016/j.ypméd.2012.12.004.

Macdonald-Wallis, K. et al. (2011), « School-based friendship networks and children's physical activity: A spatial analytical approach », *Social Science & Medicine,* vol. 73/1, pp. 6-12, http://dx.doi.org/10.1016/j.socsciméd.2011.04.018.

Makino, M., K. Tsuboi et **L. Dennerstein** (2004), « Prevalence of eating disorders: A comparison of western and non-western countries », *Medscape General Medicine,* vol. 6/3.

Matthews, M. et al. (2012), « An analysis of specific life satisfaction domains and disordered eating among college students », *Social Indicators Research,* vol. 107/1, pp. 55-56, http://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9826-5.

McCabe, M.P. et **L.A Ricciardelli** (2001), « Parent, peer, and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls », *Adolescence*, vol. 36/142, pp. 225-240.

Mitchison, D. et al. (2012), « Time trends in population prevalence of eating disorder behaviors and their relationship to quality of life », *PLOS ONE,* vol.7/11, http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0048450.

Neumark-Sztainer, D. et al. (1999), « Factors influencing food choices of adolescents: Findings from focus-group discussions with adolescents », *Journal of the American Dietetic Association,* vol. 99/8, pp. 929-937, http://dx.doi.org/10.1016/S0002-8223(99)00222-9.

Nilsson, K. et al. (2007), « Causes of adolescent onset anorexia nervosa: Patient perspectives », *Eating Disorders,* vol. 15/2, pp. 125-133, http://dx.doi.org/10.1080/10640260701190642.

Paxton, S.J. et al. (1991), « Body image satisfaction, dieting beliefs, and weight loss behaviors in adolescent girls and boys », *Journal of Youth and Adolescence,* vol. 20/3, pp. 361-379, http://dx.doi.org/10.1007/BF01537402.

Penedo, F.J. et **J.R. Dahn** (2005), « Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity », *Current Opinion in Psychiatry,* vol. 18/2, pp. 189-193.

Pesce, C. et al. (2009), « Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory », *Mental Health and Physical Activity,* vol. 2/1, pp. 16-22, http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2009.02.001.

Pompili, M. et **R. Tatarelli** (2005), « Eating disorders, especially anorexia nervosa, are associated with an increased risk of attempted suicide in young women », *Evidence Based Mental Health,* vol. 8/1, p. 20, http://dx.doi.org/10.1136/ebmh.8.1.20.

Quick, V. et al. (2014), « Body size perception and weight control in youth: 9-year international trends from 24 countries », *International Journal of Obesity,* vol. 38/7, pp. 988-994, http://dx.doi.org/10.1038/ijo.2014.62.

Singh, A. et al. (2012), « Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment », *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine,* vol. 166/1, pp. 49-55, http://dx.doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716.

Smink, F.R.E. et al. (2016), « Three decades of eating disorders in Dutch primary care: Decreasing incidence of bulimia nervosa but not of anorexia nervosa », *Psychological Medicine,* vol. 46/6, pp. 1189-1196, http://dx.doi.org/10.1017/S003329171500272X.

Smink, F.R.E., D. van Hoeken et **H.W. Hoek** (2012), « Epidemiology of eating disorders: Incidence, prevalence and mortality rates », *Current Psychiatry Reports,* vol. 14/4, pp. 406-414, http://dx.doi.org/10.1007/s11920-012-0282-y.

von Soest, T. et **L. Wichstrøm** (2014), « Secular trends in eating problems among Norwegian adolescents from 1992 to 2010 », *International Journal of Eating Disorders,* vol. 47/5, pp. 448-457, http://dx.doi.org/10.1002/eat.22271.

Sofi, F. et al. (2011), « Physical activity and risk of cognitive decline: A meta-analysis of prospective studies », *Journal of Internal Medicine,* vol. 269/1, pp. 107-117, http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2796.2010.02281.x.

Steinhausen, H. et **C.M. Jensen** (2015), « Time trends in lifetime incidence rates of first-time diagnosed anorexia nervosa and bulimia nervosa across 16 years in a Danish nationwide psychiatric registry study », *International Journal of Eating Disorders,* vol. 48/7, pp. 845-850, http://dx.doi.org/10.1002/eat.22402.

Strong, W.B. et al. (2005), « Evidence based physical activity for school-age youth », *The Journal of Pediatrics,* vol. 146 /6, pp. 732-737, http://dx.doi.org/10.1016/j.jpéd.2005.01.055.

Videon, T.M et **C.K. Manning** (2003), « Influences on adolescent eating patterns: The importance of family meals », *Journal of Adolescent Health,* vol. 32/5, pp. 365-373, http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00711-5.

Zhang, Y. et al. (2015), « Association between physical activity and teacher-reported academic performance among fifth-graders in Shanghai: A quantile regression », *PLoS ONE,* vol. 10/3, http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0115483.

Zipfel, S. et al. (2000), « Long-term prognosis in anorexia nervosa: lessons from a 21-year follow-up study », *The Lancet,* vol. 355/9205, pp. 721-722, http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(99)05363-5.

12

Le travail rémunéré et non rémunéré des élèves

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué pour la première fois s'ils avaient travaillé contre rémunération et/ou avaient fait des tâches ménagères (ou s'étaient occupés de membres de leur famille) avant ou après l'école leur dernier jour de classe. Ce chapitre montre dans quelle mesure les élèves travaillent contre rémunération ou aident aux tâches ménagères chez eux gratuitement avant ou après l'école dans le monde entier. Il identifie les élèves les plus susceptibles de travailler contre rémunération ou de faire gratuitement des tâches ménagères chez eux. Il examine en outre la relation entre d'une part, le travail rémunéré et non rémunéré, et d'autre part, les résultats scolaires des élèves et leurs attitudes à l'égard de l'école.

Le temps que les individus peuvent consacrer à leurs loisirs compte parmi les facteurs essentiels de leur épanouissement. Le fait que les élèves travaillent contre rémunération ou non en plus de leur journée de classe et de leurs devoirs et leçons à la maison est déterminant pour leurs loisirs et activités extrascolaires. Les élèves qui choisissent de travailler contre rémunération ont l'occasion d'acquérir des connaissances et de l'expérience, d'explorer des métiers et de gagner de l'argent, mais peuvent aussi avoir moins de temps à consacrer à leurs études et leurs loisirs.

Que nous apprennent les résultats ?

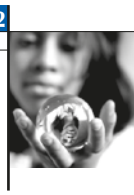
- Il est courant pour les adolescents de travailler contre rémunération ou de faire des tâches ménagères à la maison. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 23 % environ des élèves déclarent travailler contre rémunération et 73 %, aider aux tâches ménagères avant ou après la journée de classe.
- Il est plus courant pour les garçons de travailler contre rémunération et pour les filles de faire gratuitement des tâches ménagères.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves défavorisés sont environ 6 points de pourcentage plus susceptibles de travailler contre rémunération que leurs pairs favorisés.
- En sciences, le score des élèves qui travaillent contre rémunération tend à être inférieur à celui des élèves qui ne travaillent pas.
- Les élèves qui travaillent contre rémunération sont plus susceptibles que les autres de se sentir comme des étrangers à l'école, de ne pas nourrir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études, d'arriver en retard à l'école et de manquer des cours.

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont pour la première fois indiqué s'ils avaient travaillé contre rémunération et/ou aidé aux tâches ménagères (ou s'étaient occupés de membres de leur famille) avant ou après la journée de classe le dernier jour où ils étaient allés à l'école. Les réponses des élèves aux questions PISA ne permettent pas de déterminer si les élèves travaillent beaucoup et souvent, et ce qu'ils font, mais elles donnent un aperçu de leurs activités à l'âge de 15 ans, et de la relation entre le travail et divers aspects de leur bien-être.

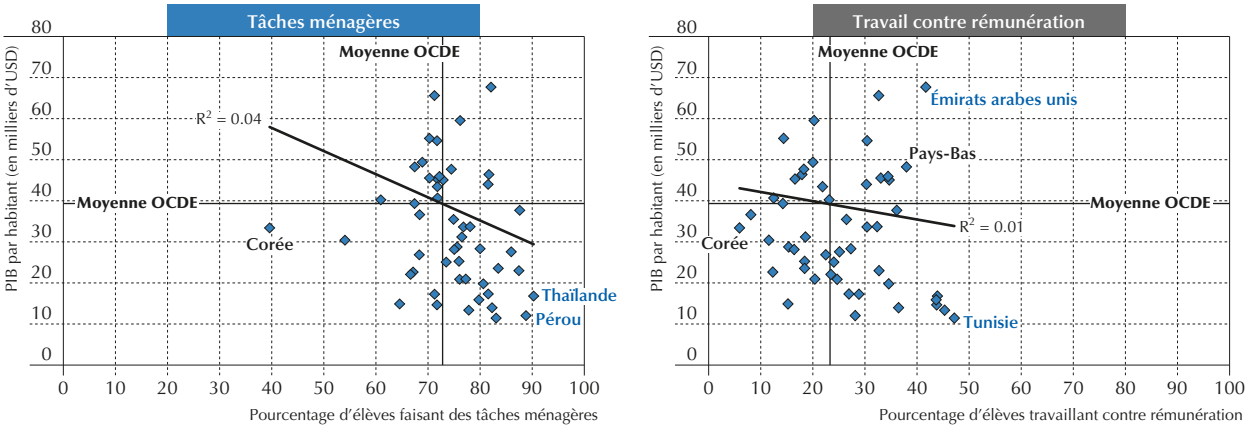
Le statut socio-économique des élèves et leurs caractéristiques familiales peuvent affecter leur probabilité de travailler contre rémunération et d'aider aux tâches ménagères (Gager, Cooney et Call, 1999). Vivre dans une famille nombreuse, monoparentale ou multigénérationnelle tend à accroître la charge de travail des adolescents (Gager, Cooney et Call, 1999). Le graphique III.12.1 montre que le pourcentage d'élèves qui aident aux tâches ménagères ou travaillent contre rémunération n'est pas en forte corrélation avec le PIB par habitant. Dans plusieurs pays, l'indépendance financière précoce est une norme culturelle, et il n'est pas rare que les adolescents travaillent à temps partiel, quel que soit leur revenu familial. En Australie, au Canada, au Danemark, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et au Qatar, par exemple, le PIB par habitant est supérieur à la moyenne de l'OCDE, mais plus de 30 % des élèves déclarent travailler contre rémunération – un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir les tableaux II.6.59 et III.12.1). Dans ces pays, 26 % au moins des élèves favorisés disent travailler contre rémunération (voir le tableau III.12.7).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 23 % des élèves déclarent travailler contre rémunération et 73 %, aider aux tâches ménagères avant ou après l'école (voir le tableau III.12.1). Dans la majorité des pays, les garçons sont plus nombreux que les filles à indiquer travailler contre rémunération. La différence entre les pourcentages de garçons et de filles qui disent travailler contre rémunération représente en moyenne 11 points de pourcentage en faveur des garçons dans les pays de l'OCDE (voir le tableau III.12.7). Dans les pays où les élèves sont répartis entre différentes filières d'enseignement, cette différence peut s'expliquer par l'éventail plus limité d'orientations professionnelles pour les filles que pour les garçons (Karaca et al., 2016).

Les élèves défavorisés sont aussi plus susceptibles que leurs pairs favorisés de déclarer travailler contre rémunération. Le pourcentage d'élèves qui exercent une activité rémunérée varie de 6 points de pourcentage, en moyenne, entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés dans les pays de l'OCDE (voir le graphique III.12.2). Le graphique III.12.2 indique les pourcentages d'élèves qui travaillent contre rémunération par quartile de l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Dans 40 pays et économies, les élèves sont moins susceptibles de travailler contre rémunération s'ils se situent dans le quartile supérieur plutôt que dans le quartile inférieur de cet indice (voir le tableau III.12.7). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % des élèves défavorisés, mais 20 % des élèves favorisés, déclarent travailler contre rémunération.



Graphique III.12.1 ▪ **Travail des élèves et PIB par habitant**



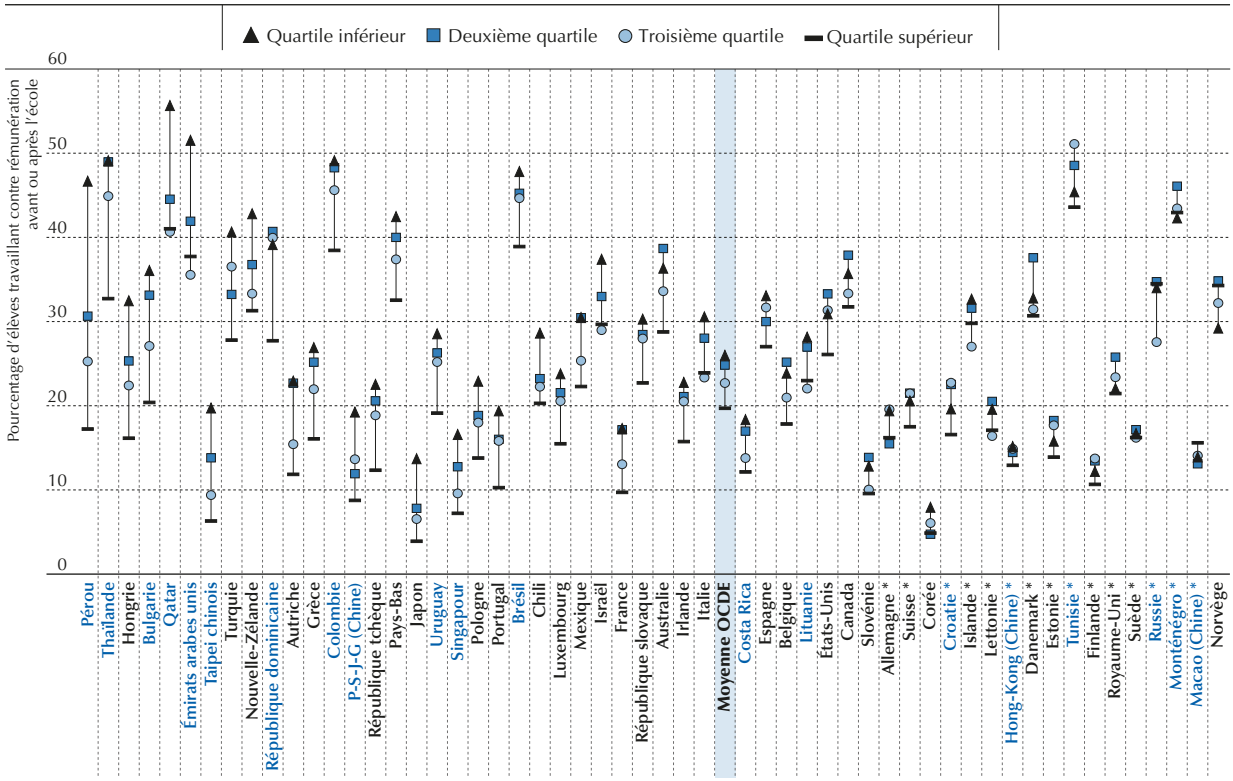
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.6.59 et III.12.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933472999

La relation entre le statut socio-économique des élèves et le travail rémunéré est la plus marquée au Pérou, où les élèves favorisés sont 29 points de pourcentage moins susceptibles de travailler contre rémunération que leurs pairs défavorisés. Les revenus tirés d'un emploi à temps partiel peuvent aider les parents sur le plan financier, puisque les adolescents peuvent s'acheter des choses s'ils travaillent, épargnant ainsi des dépenses à leurs parents.

Graphique III.12.2 ▪ **Travail des élèves contre rémunération, selon leur statut socio-économique**

Quartiles de l'indice PISA de statut économique, social et culturel



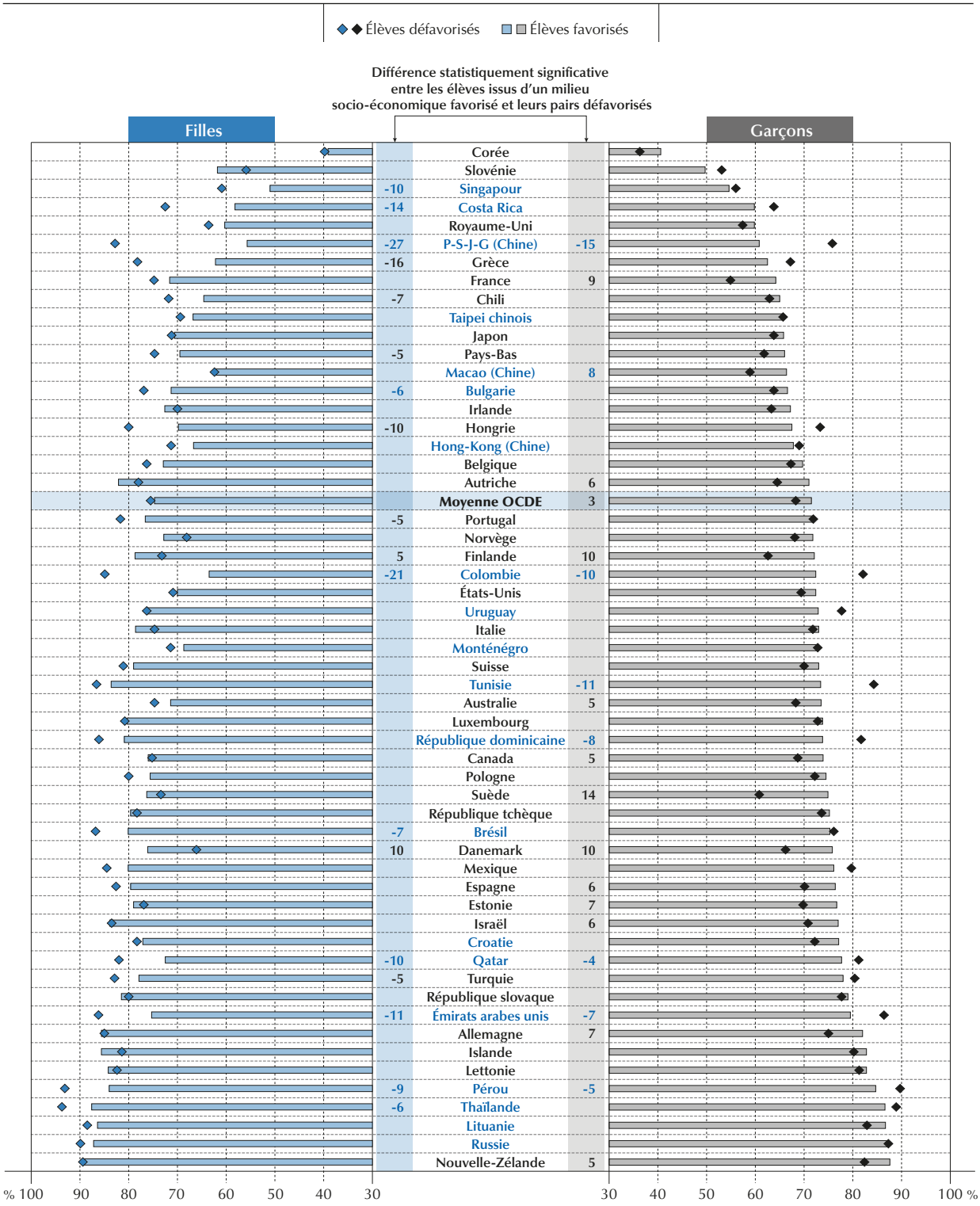
Remarque : Les différences non statistiquement significatives entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage d'élèves travaillant contre rémunération entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.12.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473000

Graphique III.12.3 ■ **Tâches ménagères des élèves, selon leur sexe et leur statut socio-économique**



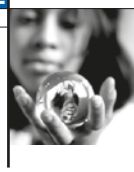
Remarques : Les différences statistiquement significatives entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés sont indiquées avant (pour les filles) et après (pour les garçons) le nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé (défavorisé), on entend ceux qui se situent dans le quartile supérieur (inférieur) de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de garçons issus d'un milieu socio-économique favorisé faisant des tâches ménagères.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.12.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473018



Les élèves sont plus nombreux à déclarer aider aux tâches ménagères que travailler contre rémunération. Dans la majorité des pays et économies, plus d'un élève sur deux indique aider aux tâches ménagères ou à la prise en charge de membres de la famille en dehors de la journée de classe (voir le tableau III.12.1). Dans 39 pays et économies, les filles sont nettement plus susceptibles que les garçons d'indiquer aider aux tâches ménagères (voir le tableau III.12.2) ; en Autriche et en France, les filles sont 11 points de pourcentage plus susceptibles que les garçons de se dire dans ce cas.

Dans 16 pays et économies (en Grèce, en Hongrie, au Mexique et en Turquie, ainsi que dans la plupart des pays et économies partenaires dont les données sont disponibles), les élèves défavorisés sont plus susceptibles d'indiquer aider aux tâches ménagères que leurs pairs favorisés (voir le tableau III.12.5). En Colombie, dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), aux Émirats arabes unis, au Pérou et au Qatar, les filles et les garçons défavorisés sont nettement plus susceptibles de déclarer aider aux tâches ménagères que leurs pairs favorisés des deux sexes (voir le graphique III.12.3 et le tableau III.12.5). Dans l'entité P-J-S-G (Chine), en Colombie, au Costa Rica, aux Émirats arabes unis, en Grèce, en Hongrie, au Pérou, au Qatar et à Singapour, les filles défavorisées sont au moins10 points de pourcentage plus susceptibles que les filles favorisées d'indiquer aider aux tâches ménagères. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, et dans tous les pays nordiques sauf en Islande, les élèves favorisés sont toutefois plus susceptibles que leurs pairs défavorisés de participer aux tâches ménagères (voir le tableau III.12.5).

Les normes sociales et culturelles influent souvent sur la probabilité pour les garçons et les filles de participer aux tâches ménagères chez eux. Selon une étude menée dans 16 pays en développement d'Asie et d'Afrique, les filles sont plus susceptibles d'aider au ménage que les garçons, en particulier si elles ont des frères (Webbink, Smits et de Jong, 2012). Cette différence est particulièrement marquée en Asie.

Il n'y a pas de consensus sur la désirabilité du travail rémunéré chez les adolescents. De nombreux parents et les adolescents eux-mêmes estiment qu'un travail peut les aider à améliorer un large éventail de compétences, par exemple la capacité d'assumer ses responsabilités, d'organiser son emploi du temps, de surmonter sa timidité face à des adultes et des personnes incarnant l'autorité, et de gérer son argent. Les expériences professionnelles peuvent façonner des traits positifs utiles pour l'apprentissage à l'école, notamment l'indépendance, la responsabilité et la culture de l'effort. Certains enseignants estiment toutefois que les adolescents qui travaillent trop arrivent fatigués à l'école et ont moins de temps à consacrer à leurs études et à des activités extrascolaires (Mortimer, 2010).

Le fait de travailler avant ou après la journée de classe peut affecter la performance scolaire des élèves. L'association entre l'activité professionnelle et la performance dépend essentiellement de la mesure dans laquelle le temps de travail empiète sur le temps d'étude. Il ressort par exemple d'une étude sur l'emploi du temps qu'aux États-Unis, les élèves qui travaillent ont tendance à consacrer moins de temps à leurs devoirs (Kalenkoski et Pabilonia, 2012).

Comme le montrent les graphiques III.12.4 et III.12.5, les élèves qui travaillent contre rémunération ou aident aux tâches ménagères tendent à accuser en sciences des scores inférieurs à ceux des élèves qui n'en font pas autant. L'écart de score est plus marqué chez les élèves qui travaillent contre rémunération. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui aident aux tâches ménagères obtiennent en sciences 13 points de moins que leurs pairs qui en sont dispensés, et ceux qui travaillent contre rémunération, 55 points de moins que leurs pairs qui ne travaillent pas.

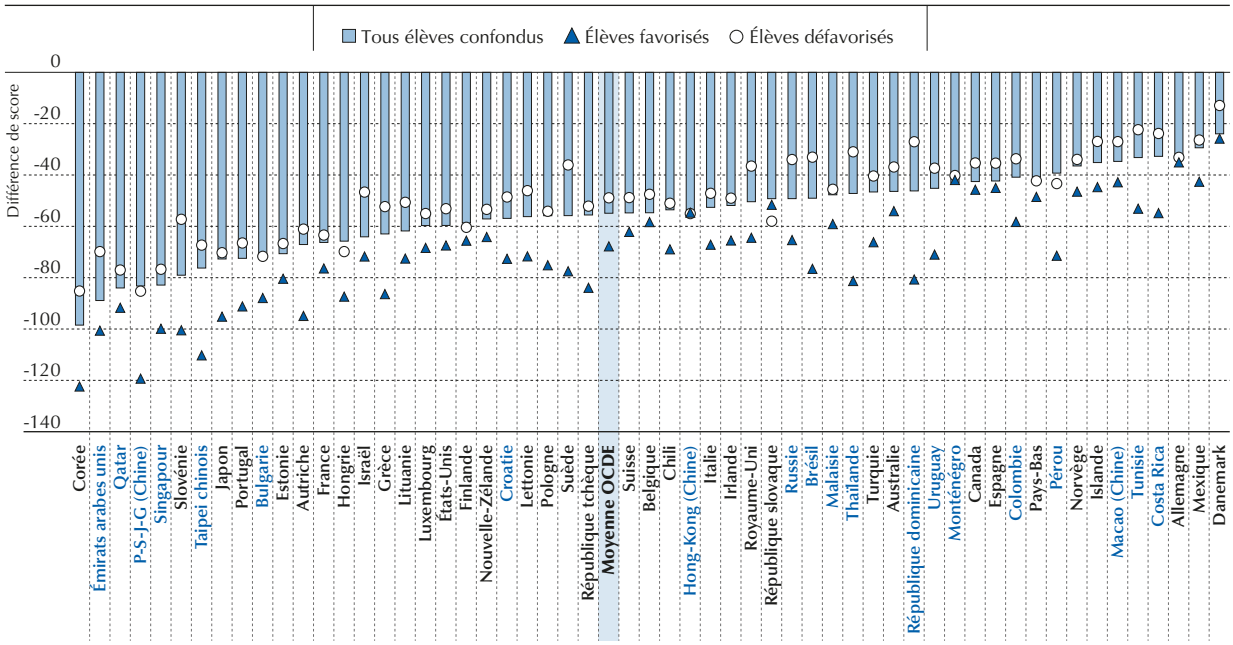
Ce « coût » du travail peut en partie être lié à l'autosélection. Les élèves très intéressés par leur scolarité qui se fixent des objectifs ambitieux au début de l'adolescence peuvent choisir de travailler très peu durant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et, le cas échéant, de limiter leur temps de travail pour ne pas compromettre leurs résultats scolaires. Par contraste, les élèves qui choisissent de travailler beaucoup tendent à se sentir davantage comme des étrangers à l'école, à adopter des comportements à risque et à obtenir de moins bons résultats scolaires, même au début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Staff, Messersmith et Schulenberg, 2009). Le fait de travailler peut amener de nombreux élèves qui se désintéressent de l'école à arrêter définitivement leurs études (Warren et Lee, 2003). Sous cet angle, l'activité professionnelle ne compromet pas directement la réussite scolaire ; ce sont les élèves qui ne sont déjà pas disposés à tout mettre en œuvre pour obtenir de bons résultats scolaires ou à faire de longues études supérieures qui travaillent.

La relation négative entre l'activité professionnelle des élèves 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 obtiennent en sciences 68 points de moins s'ils déclarent travailler contre rémunération que s'ils disent ne pas travailler (voir le graphique III.12.4). Cet écart s'établit à 49 points chez les élèves défavorisés. Des différences sensibles s'observent aussi entre les pays. L'écart de score en sciences entre les élèves favorisés selon qu'ils travaillent ou non contre

rémunération représente 26 points au Danemark, mais 122 points en Corée (où relativement peu d'élèves travaillent contre rémunération) – soit l'écart le plus important tous pays et économies confondus. Des données supplémentaires sont requises pour bien comprendre la motivation des élèves à exercer une activité professionnelle et évaluer l'intensité de leur activité, mais il est peu probable que les élèves favorisés soient obligés de travailler contre rémunération. La forte corrélation entre la performance en sciences et l'activité professionnelle rémunérée indique vraisemblablement que les élèves favorisés qui en exercent une se désintéressent de l'école.

Graphique III.12.4 ▪ **Travail contre rémunération et performance en sciences**

Différence de score en sciences associée au fait de travailler contre rémunération avant ou après l'école



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

Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé (défavorisé), on entend ceux qui se situent dans le quartile supérieur (inférieur) de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en sciences parmi tous les élèves travaillant contre rémunération, après contrôle de leur sexe et de leur statut socio-économique.

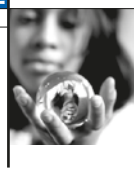
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.12.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473029

La performance en sciences n'est pas aussi fortement corrélée à la participation aux tâches ménagères qu'à l'activité professionnelle rémunérée. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent aider aux tâches ménagères sont moins performants en sciences que ceux qui en sont dispensés : l'écart entre ces deux groupes s'établit à 14 points chez les garçons et à 10 points chez les filles (voir le graphique III.12.5). Un travail contre rémunération peut prendre plus de temps et demander plus d'efforts que l'aide aux tâches ménagères.

L'exercice d'une activité professionnelle rémunérée ou l'aide aux tâches ménagères peuvent influer sur d'autres aspects du bien-être des élèves. Certains adolescents décident de travailler pour apprendre, découvrir ou gagner de l'argent, tandis que d'autres peuvent y être obligés pour des raisons financières ou autres. Les premiers sont plus susceptibles d'en retirer une plus grande satisfaction que les seconds. D'autres élèves peuvent choisir de travailler parce qu'ils veulent arrêter leurs études et entrer plus vite dans la vie active.

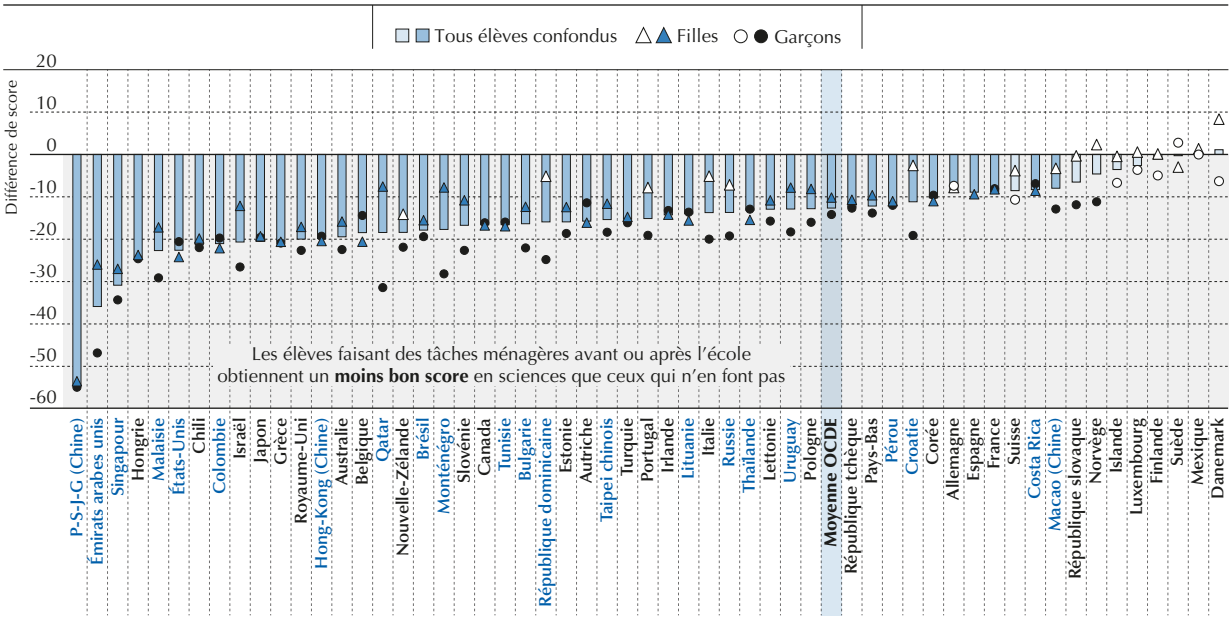
Les élèves qui travaillent contre rémunération font part d'un niveau de satisfaction à l'égard de la vie similaire à celui de leurs pairs qui ne travaillent pas. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence entre ces deux groupes ne représente que 0.2 point sur une échelle de satisfaction à 10 points (voir le tableau III.12.9). Par contraste, les élèves qui exercent une activité professionnelle rémunérée sont 5 points de pourcentage plus susceptibles que leurs pairs qui n'en exercent pas de se sentir comme des étrangers à l'école, en moyenne, dans les pays de l'OCDE : un élève professionnellement actif sur cinq se sent hors du coup à l'école (voir le graphique III.12.6). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ils sont aussi 11 points de pourcentage plus susceptibles de ne pas envisager de faire d'études au-delà de l'enseignement secondaire,



9 points de pourcentage plus susceptibles d'arriver en retard à l'école, et 4 points de pourcentage plus susceptibles de manquer souvent les cours (voir le tableau III.12.10). Par contraste, la participation aux tâches ménagères est moins susceptible que le travail rémunéré d'être liée à des sentiments négatifs au sujet de l'école. Ces constats suggèrent que la désaffection des élèves à l'égard de l'école est en forte corrélation avec leur propension à travailler contre rémunération.

Graphique III.12.5 ▪ **Tâches ménagères et performance en sciences**

Différence de score en sciences associée au fait de faire des tâches ménagères avant ou après l'école, après contrôle du statut socio-économique des élèves



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

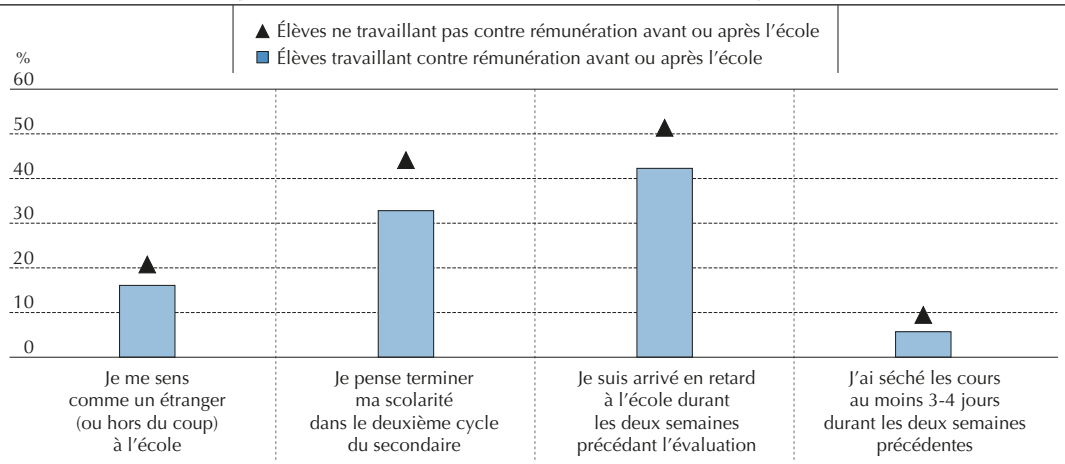
Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en sciences parmi tous les élèves faisant des tâches ménagères, après contrôle de leur sexe et de leur statut socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.12.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473035

Graphique III.12.6 ▪ **Travail des élèves contre rémunération et retombées en termes de bien-être**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord »/« tout à fait d'accord », selon qu'ils travaillent ou non contre rémunération (moyenne OCDE)



Remarque : Toutes les différences (exprimées en points de pourcentage) sont statistiquement significatives entre les élèves travaillant contre rémunération avant ou après l'école et ceux qui ne le font pas (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.12.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473047

L'exercice d'une activité professionnelle rémunérée peut aussi avoir une influence plus forte sur certains aspects spécifiques de la satisfaction des élèves à l'égard de la vie que sur leur satisfaction en général. Il ressort par exemple d'une étude menée en Turquie que les adolescents sont plus satisfaits de leurs relations familiales s'ils ne travaillent pas. Il faut recueillir davantage de données et approfondir les recherches sur l'ampleur et la qualité du travail des élèves, ainsi que sur leur motivation à l'idée de travailler, pour prendre pleinement la mesure des conséquences du travail sur leur bien-être (Mortimer, 2010).

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Parmi les élèves qui travaillent contre rémunération, nombreux sont ceux qui peuvent faire ce choix parce qu'ils se désintéressaient de l'école. Une activité professionnelle intense peut les amener à se désintéresser encore plus de l'école, au point d'arrêter définitivement leurs études. S'attaquer aux causes profondes de la désaffection des élèves à l'égard de l'école pourrait contribuer à ce qu'ils consacrent suffisamment de temps à leurs études, même s'ils travaillent.
- Dans plusieurs pays, les élèves défavorisés sont plus susceptibles que leurs pairs favorisés de déclarer aider aux tâches ménagères. S'ils doivent en faire beaucoup chez eux, ils pourraient perdre leur énergie et ne plus consacrer assez de temps à leurs études, ce qui pourrait à son tour creuser les inégalités de performance. Des mesures éducatives et sociales ciblant les familles défavorisées pourraient aider ces élèves à mieux concilier leur travail scolaire et leurs tâches ménagères.
- Des données supplémentaires doivent être recueillies sur l'intensité et la nature du travail des élèves avant et après la journée de classe pour comprendre en quoi il affecte leur bien-être.

Références

Gager, C.T., T.M. Cooney et **K.T. Call** (1999), « The effects of family characteristics and time use on teenagers' household labor », *Journal of Marriage and Family,* vol. 61/2, pp. 982-994, http://dx.doi.org/10.2307/354018.

Kalenkoski, C.M. et **S.W. Pabilonia** (2012), « Time to work or time to play: The effect of student employment on homework, sleep, and screen time », *Labour Economics,* vol. 19/2, pp. 211-221, http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2011.10.002.

Karaca, S. et al. (2016), « Comparison of subjective wellbeing and positive future expectations in between working and nonworking adolescents in Turkey », *Iranian Red Crescent Medical Journal,* vol. 18/2, pp. 1-6, http://dx.doi.org/10.5812/ircmj.21055.

Mortimer, J.T. (2010), « The benefits and risks of adolescent employment », *The Prevention Researcher,* vol. 17/2, pp. 8-11.

Staff, J, E.E. Messersmith et **J.E. Schulenberg** (2009), « Adolescents and the world of work », in R. Lerner et L. Steinberg (éd.) *Handbook of Adolescent Psychology*, John Wiley and Sons, New York, pp. 270-313.

Warren, J.R. et **J.C. Lee** (2003), « The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics », *Social Science Research,* vol. 32/1, pp. 98-128, http://dx.doi.org/10.1016/S0049-089X(02)00021-2.

Webbink, E., J. Smits et **E. de Jong** (2012), « Hidden child labor: Determinants of housework and family business work of children in 16 developing countries », *World Development,* vol. 40/3, pp. 631-642, http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2011.07.005.

13

L'utilisation des TIC par les élèves en dehors de l'école

Ce chapitre décrit les activités en ligne des élèves en dehors de l'école. Il examine l'accès des élèves à Internet, leur façon d'utiliser le Web et les relations entre la nature – et la durée – de leurs activités en ligne et leur bien-être. Il donne également la mesure de la fracture numérique liée au statut socio-économique qui persiste tant entre les pays qu'au sein de ceux-ci.

En deux décennies, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont transformé la façon dont les élèves de 15 ans apprennent, jouent et tissent des liens (OCDE, 2015). Les outils en ligne, dont les réseaux, les médias sociaux et les technologies interactives, font apparaître de nouveaux modes d'apprentissage, dans lesquels les jeunes sont les acteurs de leur apprentissage et peuvent produire des contenus multimédias, faire évoluer leurs centres d'intérêt, et en apprendre davantage sur le monde, les autres et eux-mêmes. L'utilisation des TIC à l'école permet aux élèves d'accéder à du matériel pédagogique adapté à leur âge et à leurs centres d'intérêt, les amène à adopter des comportements sociaux positifs, par exemple à avoir l'esprit d'équipe (American Academy of Pediatrics, Commitee on Public Education, 2001), et leur donne la possibilité de discuter avec des jeunes de leur âge du monde entier.

Que nous apprennent les résultats ?

- Entre 2006 et 2015, la connexion à Internet s'est généralisée chez les particuliers, à tel point que la quasi-totalité des élèves ont désormais accès à Internet chez eux dans la plupart des pays et économies participant à l'enquête PISA. Selon les chiffres de 2015, 95 % des élèves ont accès à Internet chez eux, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Toutefois, dans certains pays et économies participants, comme le Mexique et le Pérou, seul un élève sur deux dispose d'une connexion à Internet à la maison.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves ont l'habitude de passer en ligne plus de deux heures par jour après l'école en semaine et plus de trois heures par jour le week-end. Entre 2012 et 2015, le temps que les élèves passent en ligne en dehors de l'école a augmenté de 40 minutes au moins par jour en semaine et le week-end.
- La majorité des élèves estiment qu'Internet est une formidable source d'information. Dans les pays de l'OCDE, plus de la moitié des élèves s'énervent quand ils n'ont pas accès à Internet.
- Les élèves qui passent en ligne plus de six heures par jour en semaine en dehors de l'école sont plus susceptibles d'être peu satisfaits de leur vie ou de se sentir seuls à l'école, et sont moins performants en sciences que les élèves qui y passent moins de temps.

L'usage que les adolescents font des TIC est aussi une source de préoccupation pour les parents, les enseignants et les responsables politiques. En ligne, les élèves peuvent nouer des relations avec des individus dangereux ou être victimes de cyberharcèlement (Smith et al., 2008). Les jeux vidéo extrêmes, les textos compulsifs et l'usage excessif du smartphone sont de plus en plus documentés. Ces comportements peuvent avoir des conséquences graves sur le plan physique, social, psychologique et cognitif. Le fait de rester longtemps les yeux rivés sur un écran implique par exemple une activité physique moindre et est associé à des troubles du sommeil et à l'obésité (Currie et al., 2012 ; Punamäki et al., 2007). L'usage excessif des TIC peut aussi entamer la motivation des élèves et compromettre leur réussite scolaire (Borgonovi, 2016 ; Johnson et al., 2007), les isoler sur le plan social et les mener à la dépression (Finn et Gorr, 1988 ; Kim et al., 2006 ; Wood et al., 2004).

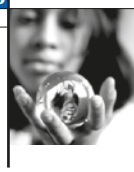
Ce chapitre se base sur les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 pour décrire ce que les élèves font en ligne en dehors de l'école. Il analyse notamment leur accès à Internet, la façon dont ils utilisent le Web, et les relations entre leurs activités en ligne et leur épanouissement cognitif, social et psychologique. Il donne aussi la mesure de la fracture numérique liée au statut socio-économique qui persiste tant entre les pays qu'au sein de ceux-ci.

ÉVOLUTION DE L'ACCÈS DES ÉLÈVES AUX TIC À LA MAISON

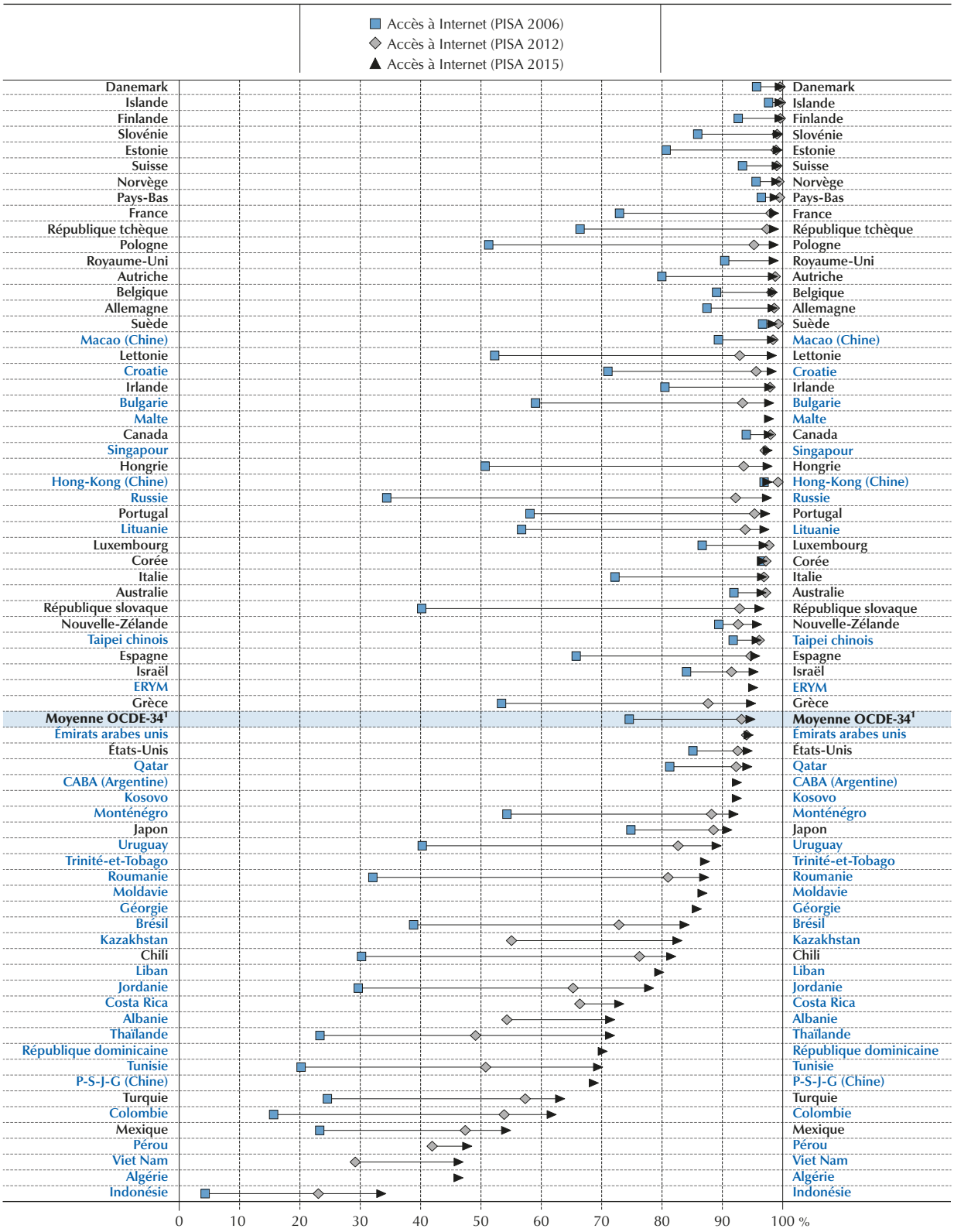
Accès à Internet et aux équipements numériques à la maison

Selon les données de 2015, Internet est désormais un outil du quotidien pour la plupart des élèves de 15 ans. La plupart des appareils numériques sont connectés à Internet pour accéder à des services Web, par exemple les sites des réseaux sociaux, le cloud, les dictionnaires en ligne et les jeux vidéo. La plupart de ces services favorisent l'apprentissage formel ou informel des élèves, leur fournissent des informations sur tout ou presque, leur proposent des divertissements, et leur permettent de rester en contact avec leurs amis, les membres de leur famille et leurs professeurs. Les élèves qui n'ont pas Internet à la maison risquent de n'avoir qu'un accès limité à des informations importantes pour leur développement cognitif.

Les données recueillies auprès des élèves dans le cadre des épreuves PISA de 2015 montrent que dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des élèves (95 %) disposent d'une connexion à Internet à la maison. Cette moyenne occulte toutefois de fortes différences entre les pays et économies. La quasi-totalité des élèves ont accès à Internet chez eux au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Slovénie et en Suisse. En revanche, moins d'un sur deux y a accès dans certains pays à revenus moins élevés, notamment en Algérie, en Indonésie, au Pérou et au Viet Nam (voir le tableau III.10.4).



Graphique III.13.1 ▪ **Évolution entre 2006, 2012 et 2015 de l'accès des élèves à Internet à la maison**



1. La « moyenne OCDE-34 » inclut tous les pays de l'OCDE disposant de données pour les enquêtes PISA 2006, 2012 et 2015.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves qui avaient accès à Internet à la maison en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.10.4 et III.10.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473446

Entre 2006 et 2015, des centaines de milliers d'élèves ont obtenu accès à Internet chez eux pour la première fois (voir le graphique III.13.1). C'est au Chili, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie »), en République slovaque et en Roumanie que l'expansion de la connexion à Internet a été la plus forte : le pourcentage d'adolescents « connectés » y a augmenté de plus de 50 points de pourcentage (voir le tableau III.10.4). Dans la quasi-totalité des pays et économies, l'accès à Internet s'est généralisé durant la période plus courte allant de 2012 à 2015. Les augmentations les plus fortes – de plus de 15 points de pourcentage – s'observent en Albanie, en Thaïlande, en Tunisie et au Viet Nam durant cette période (voir le tableau III.10.5).

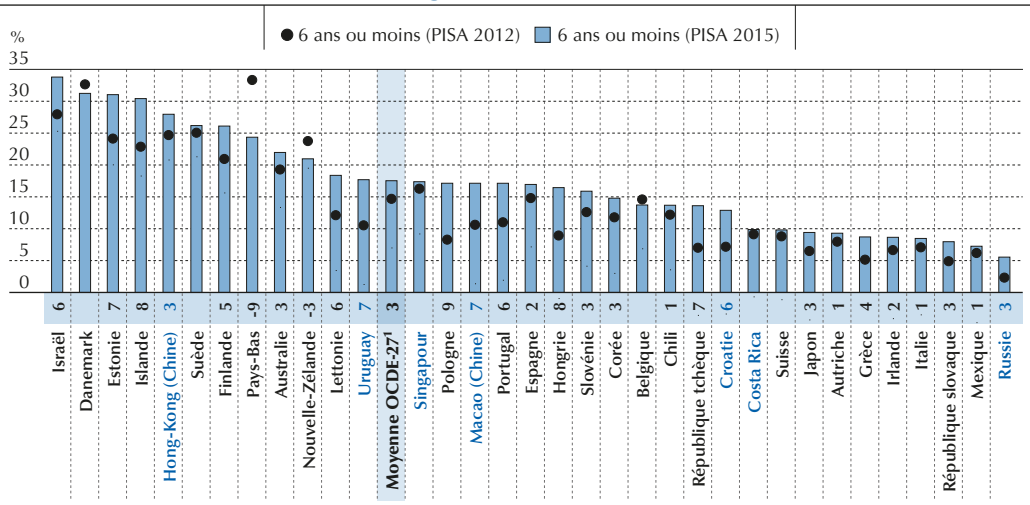
Selon les chiffres de 2015, 91 % des élèves disposent à la maison d'un téléphone portable avec connexion à Internet (smartphone), 74 %, d'un ordinateur portable, 60 %, d'un ordinateur de bureau, et 53 %, d'une tablette connectée à Internet. Les pourcentages d'élèves ayant chez eux ces équipements numériques varient toutefois fortement entre les pays et économies. Le pourcentage d'élèves disposant à la maison d'un ordinateur portable ou d'un agenda électronique est supérieur à 80 % en Australie, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Portugal, mais inférieur à 40 % dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), au Pérou et en République dominicaine. Deux élèves sur trois seulement ont accès à un smartphone chez eux en Colombie, au Mexique, au Pérou et en République dominicaine (voir le tableau III.13.4).

Entre 2012 et 2015, le pourcentage d'élèves de 15 ans ayant accès à un smartphone chez eux a augmenté de 19 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'élèves disposant à la maison d'une tablette connectée a quant à lui encore plus progressé, avec une hausse de 30 points de pourcentage. Ces chiffres montrent non seulement le grand engouement pour ces équipements, mais également l'évolution radicale des comportements des adolescents et de leurs activités en dehors de l'école (voir le tableau III.13.4).

Activités des élèves sur Internet

Dans le monde, de plus en plus d'enfants commencent à jouer avec des appareils connectés avant même de savoir bien lire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 61 % des élèves déclarent avoir accédé à Internet pour la première fois avant l'âge de 10 ans, et 18 %, à l'âge de 6 ans ou même avant. Au Danemark, en Estonie et en Finlande, plus de 80 % des élèves avaient moins de 10 ans la première fois qu'ils ont surfé sur Internet. Par contraste, dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Mexique, au Pérou et en République dominicaine, au moins un élève sur cinq avait plus de 13 ans lorsqu'il a utilisé Internet pour la première fois ; dans l'entité P-S-J-G (Chine), plus de 5 % des élèves de 15 ans déclarent n'avoir jamais utilisé Internet (voir le tableau III.13.6).

Graphique III.13.2 ■ **Évolution entre 2012 et 2015 du pourcentage d'élèves qui utilisaient Internet à l'âge de 6 ans ou moins**



1. La « moyenne OCDE-27 » inclut tous les pays de l'OCDE disposant de données pour les enquêtes PISA 2012 et 2015.

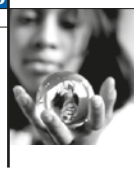
Remarques : Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données pour les deux enquêtes PISA.

Les différences statistiquement significatives entre 2012 et 2015 sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves qui déclaraient en 2015 avoir utilisé Internet pour la première fois à l'âge de 6 ans ou moins.

Source : OCDE, Bases de données PISA 2012 et 2015, tableau III.13.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473450



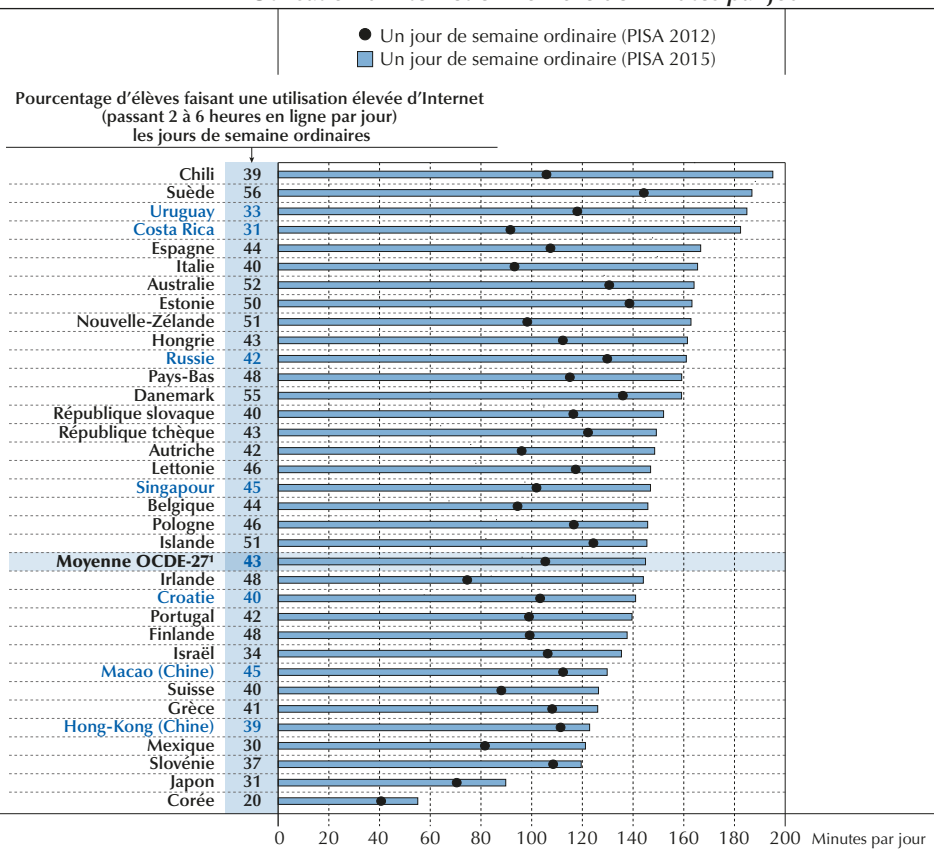
Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui déclarent avoir utilisé Internet pour la première fois à l'âge de 6 ans, voire avant, a augmenté de 3 points de pourcentage entre 2012 et 2015 (voir le graphique III.13.2) ; il a augmenté de plus de 7 points de pourcentage durant cette période en Hongrie, en Islande, en Pologne et en Uruguay. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves affirmant n'avoir jamais utilisé Internet n'a pas évolué durant cette période (0.3 %) (voir le tableau III.13.6). Ces chiffres montrent que l'utilisation d'Internet varie toujours fortement entre les élèves des pays de l'OCDE et ceux des pays partenaires en développement.

Temps passé en ligne

Il faut du temps et de la pratique pour maîtriser la lecture et la navigation en ligne. Plus les élèves s'exercent, plus ils deviennent rapidement des internautes assurés et indépendants. Pour la plupart des adolescents, l'équilibre entre le temps passé en ligne et les autres obligations et loisirs est relativement bon ; mais pour certains d'entre eux, le besoin d'être en ligne peut devenir problématique.

Graphique III.13.3 ▪ **Évolution entre 2012 et 2015 du temps d'utilisation d'Internet en dehors de l'école**

Utilisation d'Internet en nombre de minutes par jour



1. La « moyenne OCDE-27 » inclut tous les pays de l'OCDE disposant de données pour les enquêtes PISA 2012 et 2015.

Remarques : Les réponses étant données sur une échelle catégorielle, il n'est pas possible de calculer exactement le temps moyen d'utilisation d'Internet par les élèves. Les valeurs présentées dans ce graphique indiquent donc une limite inférieure du nombre de minutes que les élèves consacrent à des activités en ligne ; la réponse « entre 1 et 2 heures » est ainsi convertie en « au moins 61 minutes ».

Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données pour les deux enquêtes PISA.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du temps quotidien d'utilisation d'Internet en 2015.

Source : OCDE, Bases de données PISA 2012 et 2015, tableaux III.13.7 et III.13.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473465

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué le temps qu'ils avaient l'habitude de passer sur Internet à la maison un jour d'école ordinaire[1]. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ils sont en ligne 2 heures 26 par jour après l'école en semaine et plus de 3 heures par jour le week-end (voir les tableaux III.3.7 et III.3.8). Ce temps passé en ligne varie toutefois fortement entre les pays et économies. En semaine, les élèves ont l'habitude de passer sur Internet plus de

trois heures par jour après l'école au Brésil, en Bulgarie, au Chili, au Costa Rica, au Royaume-Uni, en Suède et en Uruguay, mais moins d'une heure par jour en Corée et dans l'entité P-S-J-G (Chine). Le week-end, les élèves sont habituellement en ligne au moins trois heures et demie par jour en Bulgarie, au Chili, en Espagne, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, mais moins de deux heures par jour en Corée, dans l'entité P-S-J-G (Chine) et au Pérou. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % des élèves peuvent être considérés comme des « utilisateurs extrêmes d'Internet » le week-end, puisqu'ils y passent plus de six heures en ligne par jour. En semaine, quelque 16 % des élèves se classent dans cette catégorie.

Dans la quasi-totalité des pays et économies, le temps passé en ligne en dehors de l'école a augmenté entre 2012 et 2015. Dans les pays de l'OCDE, cette augmentation s'établit en moyenne à 40 minutes environ par jour en semaine et le week-end. C'est au Chili et au Costa Rica qu'elle est la plus marquée, avec une hausse de plus de 1 heure 20 (voir le graphique III.13.3 et le tableau III.13.9).

L'utilisation d'Internet ne varie sensiblement entre les filles et les garçons que dans certains pays. Le week-end, les garçons passent habituellement sur Internet une demi-heure de plus que les filles en Corée et au Danemark, mais les filles y passent une demi-heure de plus qu'eux en Israël. Au Danemark et en Suède, le pourcentage d'« utilisateurs extrêmes d'Internet » (qui passent plus de six heures par jour sur Internet) est supérieur d'au moins 10 points de pourcentage chez les garçons que chez les filles. En Corée et dans l'entité P-S-J-G (Chine), les filles sont entre 10 et 20 points de pourcentage plus susceptibles que les garçons de se classer dans la catégorie des « utilisateurs occasionnels d'Internet » : elles y passent moins d'une heure par jour le week-end (voir le tableau III.3.8).

Activités en ligne en dehors de l'école

Activités récréatives en ligne à l'aide des TIC

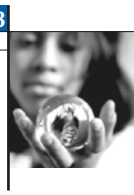
Que font les élèves en ligne ? Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué s'ils utilisaient Internet, chattaient ou intervenaient sur les réseaux sociaux avant et après l'école, et ont précisé à quelle fréquence ils se livraient à des activités en ligne, par exemple jouer seuls ou à plusieurs à des jeux vidéo, chatter et participer à des réseaux sociaux.

La participation aux réseaux sociaux est le loisir en ligne le plus populaire dans les pays de l'OCDE, suivi par le chat en ligne. Près de trois élèves sur quatre déclarent être actifs sur les réseaux sociaux tous les jours ou presque, et au moins trois élèves sur cinq indiquent chatter en ligne. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 34 % des élèves déclarent jouer en ligne tous les jours ou presque, et le même pourcentage indique ne jamais jouer à des jeux vidéo en ligne (voir le tableau III.13.12).

Entre 2012 et 2015, le pourcentage d'élèves déclarant être actifs en ligne tous les jours ou presque a augmenté de 4 points de pourcentage, en moyenne. Le pourcentage d'élèves qui participent aux réseaux sociaux, jouent ou chattent en ligne en dehors de l'école a augmenté entre 2012 et 2015 dans 15 des 35 pays et économies dont les données de ces deux années sont comparables. Le pourcentage d'élèves actifs en ligne a augmenté de plus de 30 points de pourcentage en Corée et au Japon, mais a diminué de plus de 12 points de pourcentage en Allemagne et en Israël. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui chattent en ligne et celui des élèves qui jouent en ligne ont augmenté de 5 points de pourcentage environ (voir le tableau III.13.14).

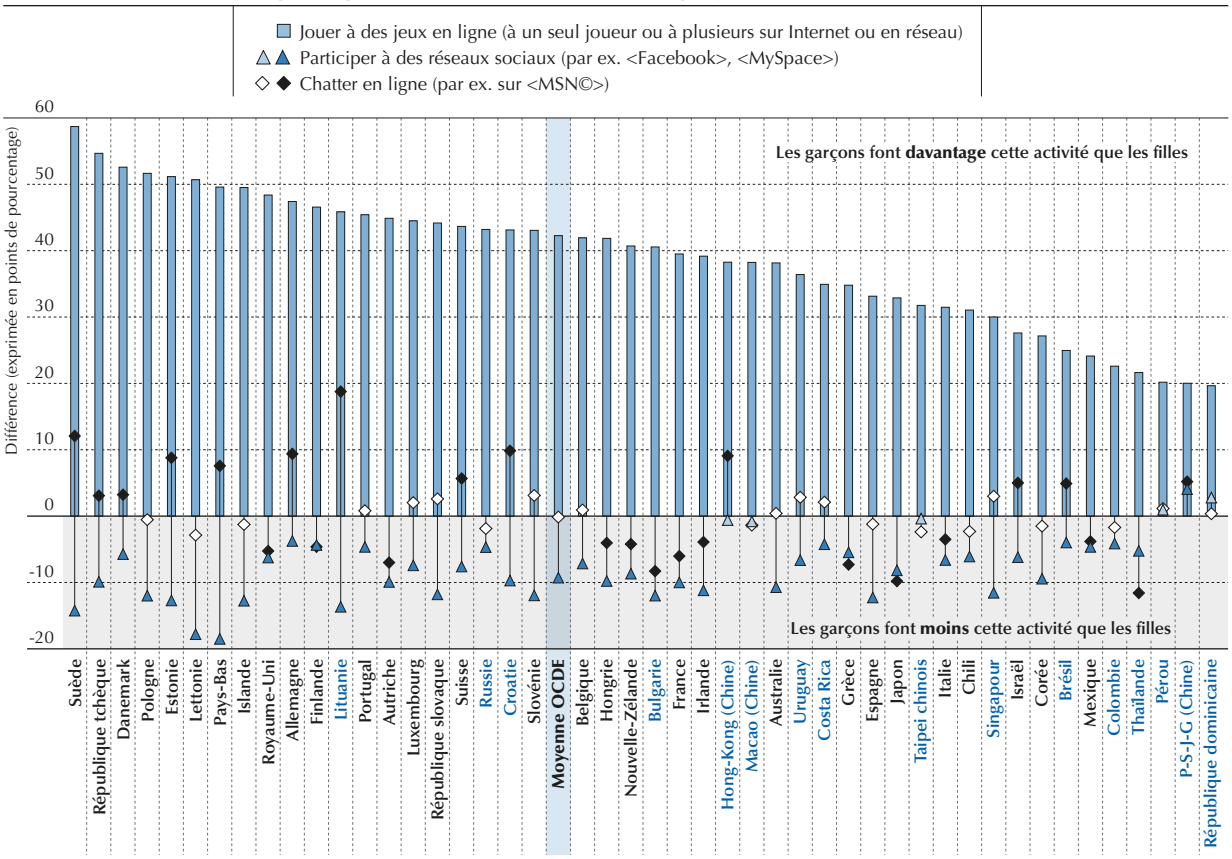
Le graphique III.13.4 révèle des différences marquées d'activités en ligne entre les garçons et les filles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 85 % des garçons et 86 % des filles déclarent se livrer chaque jour ou presque à l'une des trois activités à l'étude (chatter, participer aux réseaux sociaux et jouer à des jeux vidéo) (voir le tableau III.13.13). Les garçons sont toutefois plus susceptibles que les filles de jouer à des jeux vidéo en ligne. Ils sont ainsi au moins deux fois plus nombreux que les filles à jouer à des jeux vidéo en ligne tous les jours ou presque au Danemark, en Estonie, en Lettonie, en Pologne, en République tchèque et en Suède. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les filles sont quant à elles 9 points de pourcentage plus susceptibles que les garçons d'utiliser les réseaux sociaux ; la différence de pourcentage entre les sexes représente près du double de la moyenne en Lettonie et aux Pays-Bas. Le chat en ligne est populaire tant chez les garçons que chez les filles.

Le statut socio-économique a aussi une influence sur le choix des activités en ligne. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui se livrent au quotidien à l'une de ces trois activités en ligne est supérieur de 5 points de pourcentage chez les élèves favorisés que chez les élèves défavorisés. Les différences d'activités en ligne imputables au statut socio-économique sont particulièrement marquées en Colombie, au Mexique et au Pérou (où elles représentent plus de 40 points de pourcentage en faveur des élèves favorisés) (voir le tableau III.13.13).



Graphique III.13.4 ■ **Utilisation des TIC pour des activités récréatives en ligne, selon le sexe**

Différence entre les garçons er les filles de pourcentage d'élèves jouant à des jeux en ligne, chattant en ligne ou participant à des réseaux sociaux chaque jour en dehors de l'école



Remarque : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Toutes les différences relatives à l'activité « jouer à des jeux en ligne » sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence entre les garçons et les filles de pourcentage d'élèves jouant à des jeux en ligne.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.13.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473470

ATTITUDES À L'ÉGARD D'INTERNET

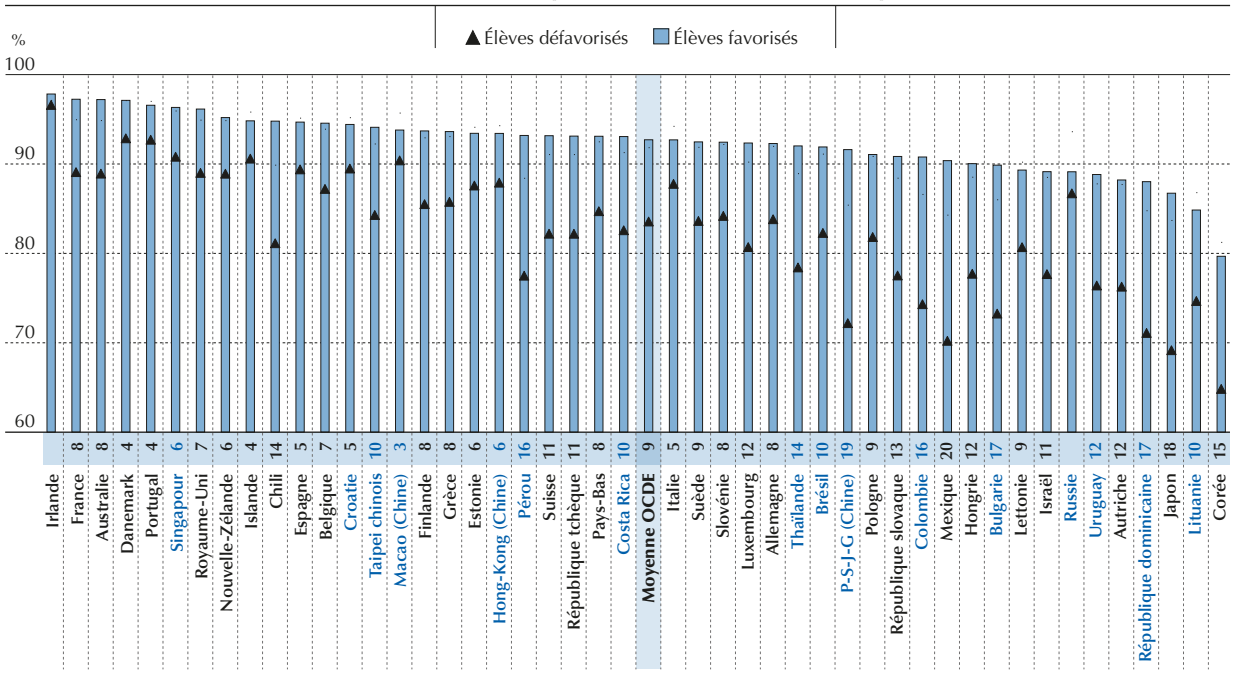
Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont pour la première fois répondu à des questions sur ce qu'ils pensaient d'Internet et de leurs activités en ligne. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des élèves considèrent qu'Internet est une source d'information « formidable » (88 %) et que les réseaux sociaux sur Internet sont « très utiles » (84 %). Quelque 67 % des élèves déclarer aimer découvrir de nouveaux appareils ou de nouvelles applications numériques. Le pourcentage d'élèves qui estiment qu'Internet est une formidable source d'information est de l'ordre de 95 % en Irlande et au Danemark, mais inférieur à 80 % en Corée et au Japon (voir le tableau III.13.15).

Les élèves favorisés sur le plan socio-économique sont plus susceptibles que leurs pairs défavorisés de considérer qu'Internet est une formidable source d'information. La différence de pourcentage entre ces deux groupes d'élèves représente 20 points de pourcentage au Mexique, et plus de 15 points de pourcentage en Bulgarie, en Colombie, dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Japon, au Pérou et en République dominicaine. Par contraste, elle représente moins de 5 points de pourcentage au Danemark, en Islande, à Macao (Chine) et au Portugal (voir le graphique III.13.5).

Garçons et filles n'ont pas les mêmes attitudes à l'égard d'Internet. Les garçons semblent plus enthousiastes que les filles à l'idée de découvrir de nouveaux appareils et de nouvelles applications (11 points de pourcentage plus susceptibles, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et même 20 points de pourcentage plus susceptibles au Danemark et en République tchèque), tandis que les filles sont plus susceptibles qu'eux de voir en Internet une formidable source d'information. Les filles sont aussi plus susceptibles que les garçons d'estimer que les réseaux sociaux sur Internet sont très utiles (voir le tableau III.13.16).

Graphique III.13.5 ■ **Obtention d'informations sur Internet, selon le statut socio-économique**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Internet est une formidable source pour trouver les informations qui m'intéressent »



Remarques : Les différences statistiquement significatives entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé (défavorisé), on entend ceux qui se situent dans le quartile supérieur (inférieur) de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves favorisés se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Internet est une formidable source pour trouver les informations qui m'intéressent ».

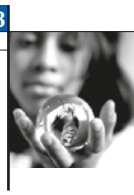
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.13.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473481

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont également répondu à des questions sur leur état d'esprit lors de leurs activités en ligne. Il ressort de leurs réponses que la plupart d'entre eux aiment utiliser Internet et divers appareils numériques, mais que nombre d'entre eux s'exposent au risque d'une utilisation problématique d'Internet. Dans les pays de l'OCDE, 90 % des élèves aiment utiliser des appareils numériques, et 61 % ne voient pas le temps passer quand ils les utilisent. Pour plus d'un élève sur deux (54 %), ne pas avoir accès à Internet est énervant. Dans certains pays et économies, le pourcentage d'élèves dont l'utilisation d'Internet semble problématique est encore plus élevé. Plus de 77 % des élèves déclarent s'énerver quand ils n'ont pas accès à Internet en France, en Grèce, au Portugal, en Suède et au Taipei chinois. Moins de deux élèves sur cinq en disent autant en Estonie et en Slovénie (voir le tableau III.13.15).

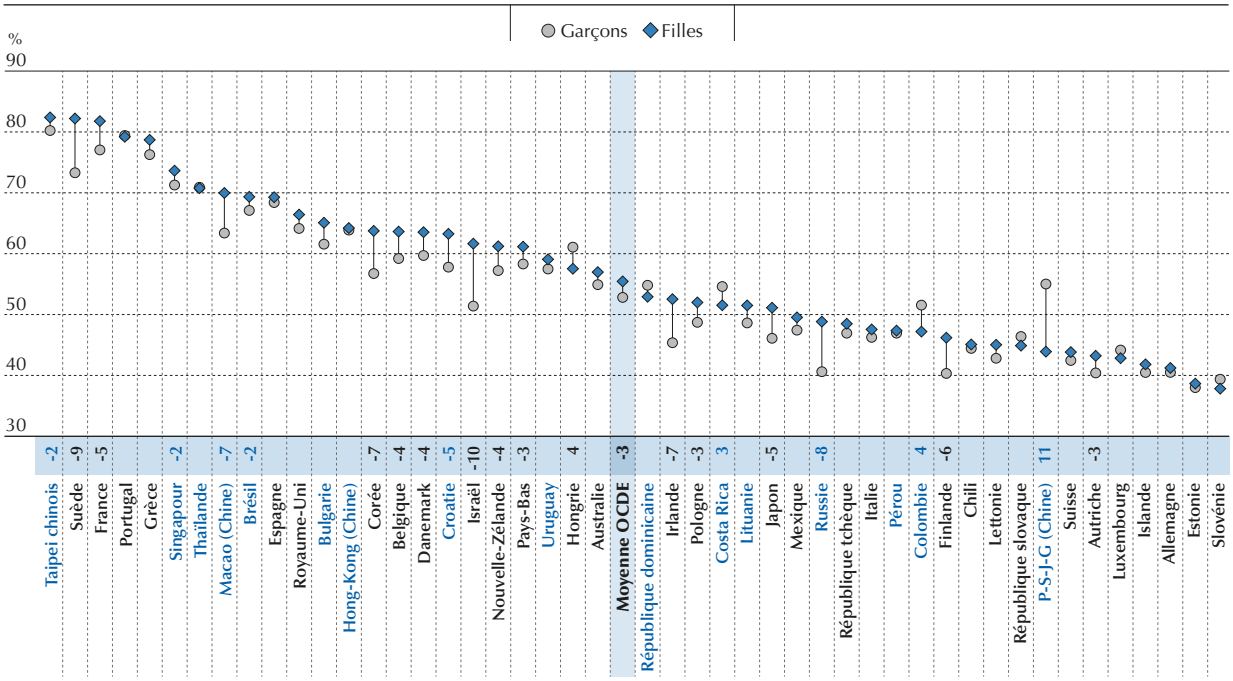
Le graphique III.13.6 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les filles sont légèrement plus susceptibles que les garçons de s'énerver quand elles n'ont pas accès à Internet. Les garçons sont 11 points de pourcentage plus susceptibles que les filles de déclarer s'énerver quand ils n'ont pas accès à Internet dans l'entité P-S-J-G (Chine), tandis que l'inverse s'observe en Israël, en Russie et en Suède. Ces chiffres suggèrent que les politiques visant à promouvoir une utilisation responsable d'Internet devraient cibler autant les filles que les garçons.

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves se disant énervés par le manque d'accès à Internet s'établit à 52 % chez les élèves favorisés et à 56 % chez leurs pairs défavorisés. Les élèves favorisés sur le plan socio-économique sont nettement moins susceptibles que leurs pairs défavorisés de déclarer s'énerver quand ils n'ont pas accès à Internet dans certains pays européens, notamment en Allemagne, en Belgique, en République tchèque et en Slovénie (avec un écart de plus de 12 points de pourcentage). L'inverse s'observe dans des pays où de fortes disparités d'accès à Internet persistent, notamment en Colombie, au Mexique et en Thaïlande. Dans les pays à hauts revenus, les élèves favorisés peuvent avoir accès à plus d'activités en dehors d'Internet ou sont peut-être plus encadrés et mieux informés sur l'utilisation d'Internet (voir le tableau III.13.16 et le chapitre 12).



Graphique III.13.6 ▪ **Sentiment d'énervement en cas d'absence d'accès à Internet, selon le sexe**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord »



Remarque : Les différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de filles se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Cela m'énerve quand je n'ai pas d'accès à Internet ».

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.13.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473499

RELATION ENTRE L'UTILISATION D'INTERNET ET LE BIEN-ÊTRE À L'ADOLESCENCE

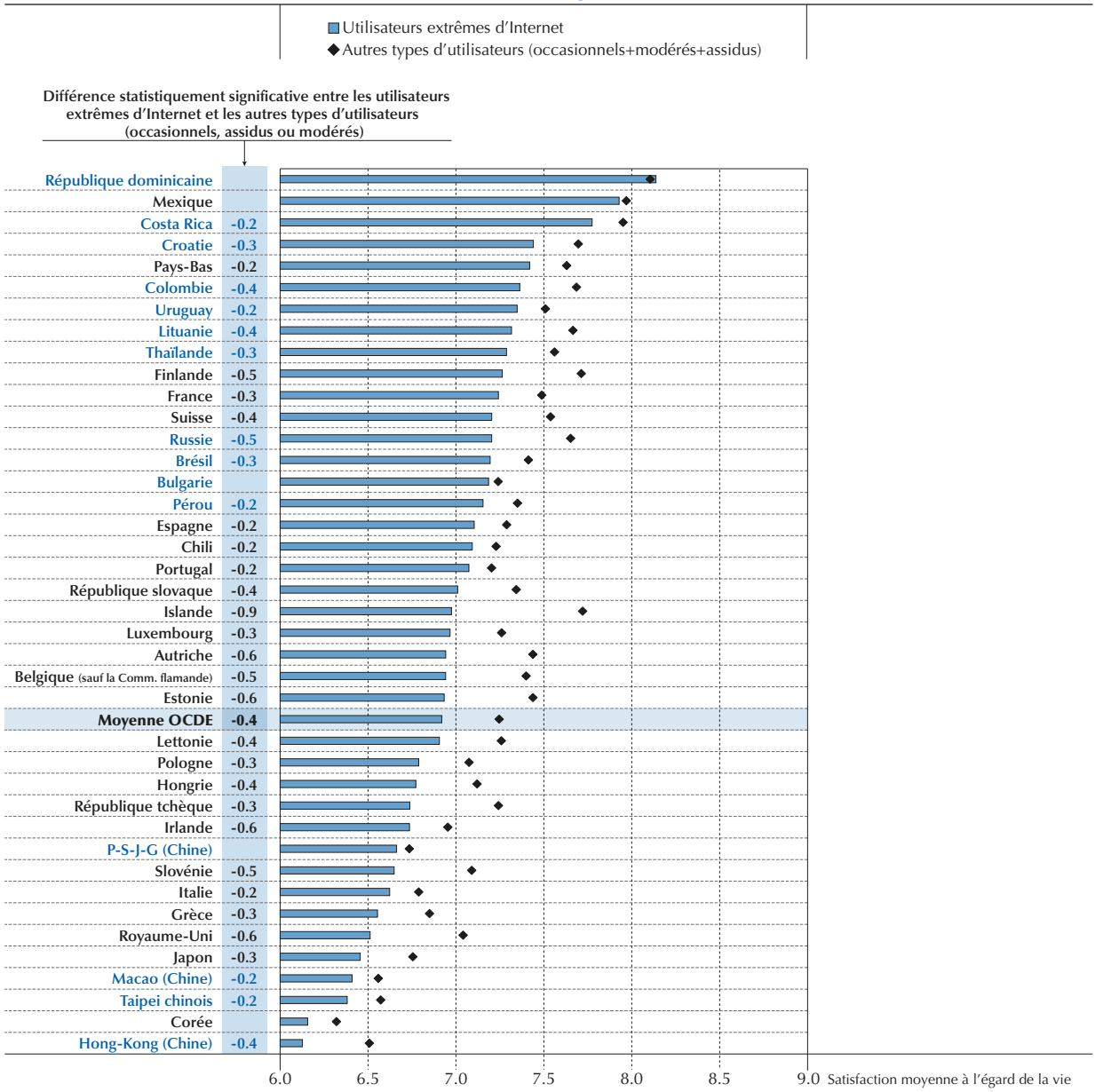
Étant donné le temps que les élèves de 15 ans passent sur Internet au quotidien, il est essentiel de comprendre si Internet influe sur leur bien-être et, dans l'affirmative, de déterminer de quelle manière. Internet peut améliorer la satisfaction des élèves à l'égard de la vie puisqu'il leur permet de se divertir et de mener une vie sociale sans obstacles physiques, mais les activités en ligne risquent de porter atteinte à leur bien-être à divers égards. L'utilisation intensive des médias en ligne peut aussi entamer la motivation et la concentration des élèves, au point de compromettre leur réussite scolaire (Johnson et al., 2007). De surcroît, l'excès d'Internet et de jeux vidéo peut aussi conduire à l'isolement social (Wood et al., 2004).

Conséquences de l'utilisation extrême d'Internet sur le bien-être social et psychologique des élèves

Dans la plupart des pays et économies participants, l'« utilisation extrême d'Internet » – plus de six heures par jour – est en relation négative avec la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie. Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont évalué leur satisfaction à l'égard de leur vie sur une échelle à 10 points, 0 et 10 correspondant respectivement à la pire et à la meilleure vie possible. Le graphique III.13.7 montre que dans les pays de l'OCDE, les « utilisateurs extrêmes d'Internet » évaluent leur satisfaction à l'égard de leur vie à 0.4 point de moins que les autres types d'utilisateurs. La différence entre ces groupes atteint même 1 point en Islande.

L'utilisation extrême d'Internet influe également sur d'autres aspects du bien-être social et psychologique des élèves (OCDE, 2015). Le graphique III.13.8 montre que dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui se sentent seuls à l'école s'établit à 17 % chez les « utilisateurs extrêmes d'Internet », mais à 14 % chez les « utilisateurs occasionnels » (qui passent moins d'une heure par jour sur Internet), à 12 % chez les « utilisateurs modérés » (qui passent entre une et deux heures par jour sur Internet), et à 13 % chez les « utilisateurs assidus » (qui passent entre deux et six heures par jour sur Internet). Les utilisateurs « occasionnels » et « extrêmes » sont aussi plus susceptibles que les utilisateurs « modérés » et « assidus » de se dire harcelés à l'école.

Graphique III.13.7 ■ **Satisfaction moyenne à l'égard de la vie, selon le temps d'utilisation d'Internet en dehors de l'école les jours de week-end**



Remarques : Les différentes catégories d'utilisation d'Internet se basent sur les réponses des élèves à des questions sur le temps qu'ils passent en ligne, en dehors de l'école, un jour de week-end ordinaire. Les catégories ainsi obtenues sont les suivantes : utilisation d'Internet occasionnelle (1 heure ou moins), modérée (1 à 2 heures), assidue (2 à 6 heures), extrême (plus de 6 heures).

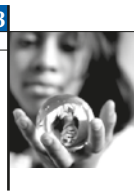
Les différences statistiquement significatives de satisfaction à l'égard de la vie entre les utilisateurs extrêmes d'Internet et les autres types d'utilisateurs sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la satisfaction moyenne à l'égard de la vie parmi les utilisateurs extrêmes d'Internet.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.13.23.

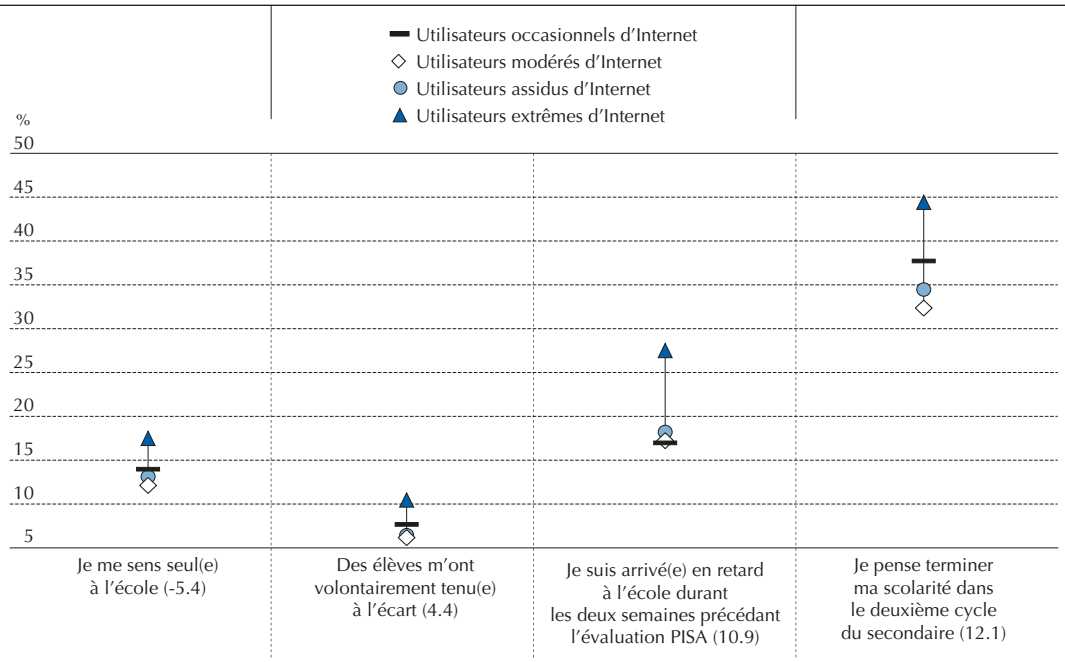
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473509

Les données PISA montrent également que les utilisateurs « assidus » et « extrêmes » d'Internet risquent davantage de se désintéresser de l'école. Le pourcentage d'« utilisateurs extrêmes d'Internet » déclarant être arrivés en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA est de l'ordre de 25 % – soit un pourcentage supérieur de 11 points de pourcentage à celui observé parmi les « utilisateurs modérés ». Les « utilisateurs extrêmes d'Internet » sont aussi plus susceptibles de déclarer ne pas avoir d'aussi grandes ambitions que les « utilisateurs modérés » concernant la poursuite de leurs études (voir le graphique III.13.8).



Graphique III.13.8 ■ **Retombées en termes de bien-être, selon le temps d'utilisation d'Internet**

Temps d'utilisation d'Internet en dehors de l'école les jours de semaine, moyenne OCDE



Remarques : Les différentes catégories d'utilisation d'Internet se basent sur les réponses des élèves à des questions sur le temps qu'ils passent en ligne, en dehors de l'école, un jour de semaine ordinaire. Les catégories ainsi obtenues sont les suivantes : utilisation d'Internet occasionnelle (1 heure ou moins), modérée (1 à 2 heures), assidue (2 à 6 heures), extrême (plus de 6 heures).

Les différences statistiquement significatives entre les utilisateurs extrêmes d'Internet et les utilisateurs modérés sont indiquées en regard du nom de la catégorie (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.13.19a, III.13.20a, III.13.21 et III.13.22.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473519

Utilisation des TIC et bien-être cognitif

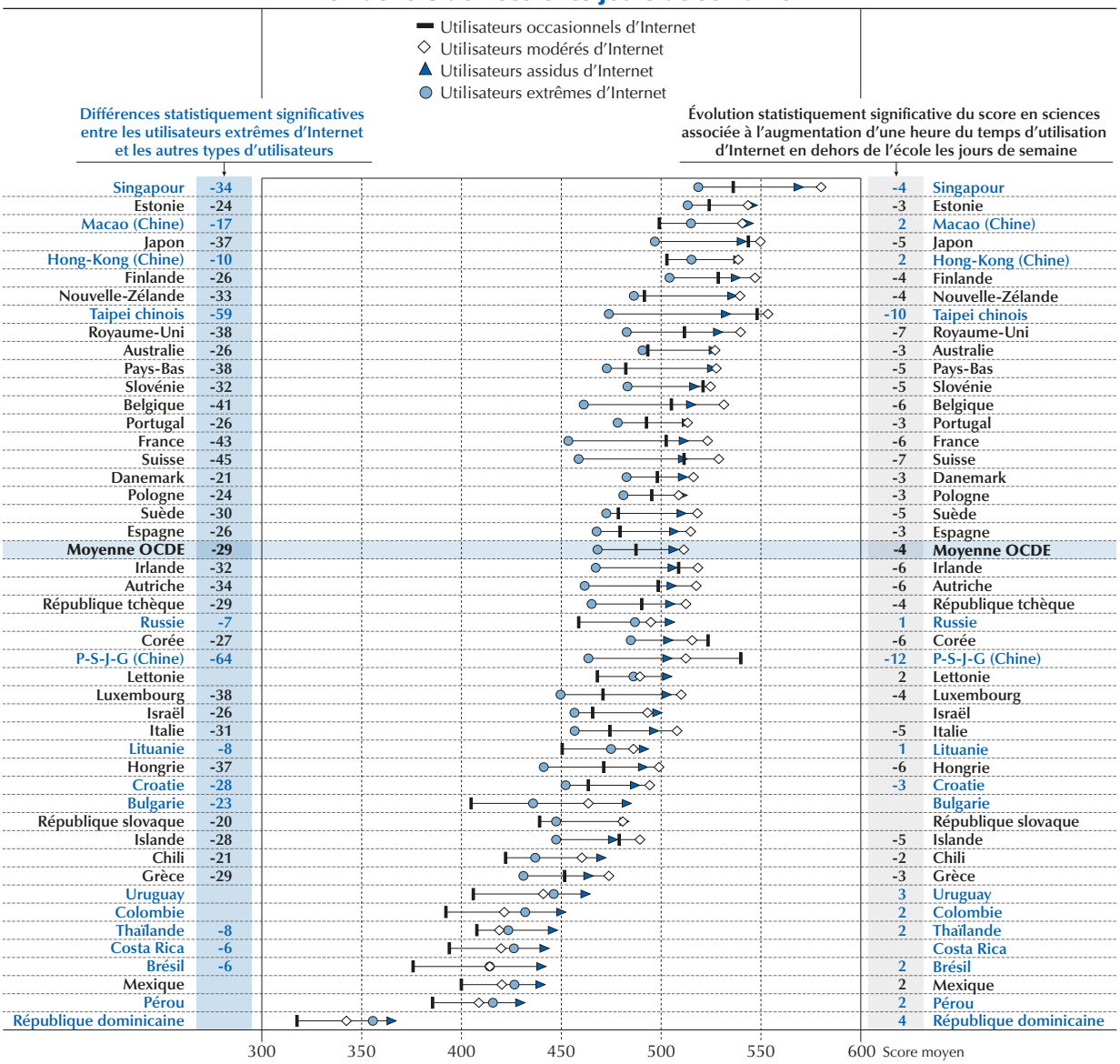
L'utilisation extrême d'Internet est en relation négative avec la performance académique. Après contrôle du statut socio-économique des élèves, le score des « utilisateurs extrêmes d'Internet » est inférieur de 30 points environ dans tous les domaines d'évaluation à celui de tous les autres types d'utilisateurs. Les différences de score sont très marquées dans certains pays. En sciences, le score des « utilisateurs extrêmes d'Internet » est par exemple inférieur de 50 points à celui des autres élèves en Belgique, dans l'entité P-S-J-G (Chine), en France, en Suisse et au Taipei chinois (voir le graphique III.13.9 et le tableau III.13.24a).

Cette relation négative entre l'utilisation extrême d'Internet et la performance pourrait s'expliquer par le fait que les élèves très actifs en ligne négligent leurs devoirs faute de temps ou sont distraits en classe parce qu'à l'école, ils ressentent le besoin de rester en contact avec leurs amis en ligne. Toutefois, il est aussi possible que les élèves passant autant de temps en ligne resteraient moins performants même si Internet n'existait pas, car ils ne s'intéressent pas à leurs études, ne sont pas capables de rester attentifs longtemps, etc.

Le tableau III.13.12 montre que dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles sauf en Corée, les élèves qui passent en ligne plus de six heures par jour en semaine en dehors de l'école sont aussi plus susceptibles de chatter en ligne ou d'utiliser leur messagerie électronique pendant les cours. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % des élèves disent chatter en ligne à l'école tous les jours et 5 %, utiliser leur messagerie électronique à l'école tous les jours.

L'utilisation de smartphones et d'autres applications de communication en ligne n'a toutefois pas nécessairement pour effet de réduire les périodes d'attention ou de troubler le climat de discipline. Plusieurs études suggèrent que le smartphone à l'école, s'il est utilisé à des fins pédagogiques, pourrait renforcer l'engagement scolaire des élèves (Brooks-Young, 2010 ; OCDE, 2015). L'intégration des technologies dans l'enseignement pour proposer des activités éducatives de qualité pourrait réduire les problèmes liés à une mauvaise utilisation d'Internet tant à l'école qu'ailleurs.

Graphique III.13.9 ■ **Performance en sciences, selon le temps d'utilisation d'Internet en dehors de l'école les jours de semaine**



Remarques : Les différentes catégories d'utilisation d'Internet se basent sur les réponses des élèves à des questions sur le temps qu'ils passent en ligne, en dehors de l'école, un jour de semaine ordinaire. Les catégories ainsi obtenues sont les suivantes : utilisation d'Internet occasionnelle (1 heure ou moins), modérée (1 à 2 heures), assidue (2 à 6 heures), extrême (plus de 6 heures).

Les différences statistiquement significatives entre les utilisateurs extrêmes d'Internet et les autres types d'utilisateurs (occasionnels, assidus ou modérés), avant contrôle du statut socio-économique des élèves, sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

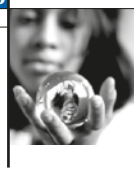
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score en sciences parmi les utilisateurs extrêmes d'Internet.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.13.24a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933473521

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Donner aux élèves accès à Internet et aux appareils numériques à l'école, et leur apprendre à utiliser ces outils de manière responsable et critique, pourrait réduire l'impact de la fracture numérique entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés.
- Des stratégies scolaires de prévention et d'intervention pourraient sensibiliser tous les acteurs aux conséquences négatives d'une utilisation excessive d'Internet. Les parents, les enseignants et les élèves pourraient se concerter et définir clairement les limites d'une utilisation responsable d'Internet.



Note

1. Comme les réponses des élèves correspondent à des fourchettes, le temps moyen en ligne est estimé sur la base de la limite inférieure des fourchettes. Par exemple, la réponse « Entre 1 et 2 heures » est convertie en « 61 minutes au moins » (OCDE, 2015, p. 39).

Références

American Academy of Pediatrics, Commitee on Public Education (2001), « Children, adolescents, and television », *Pediatrics*, vol. 107/2, pp. 423-426, http://dx.doi.org/10.1542/péd.107.2.423.

Borgonovi, F. (2016), « Video Gaming and gender differences in digital and printed reading performance among 15-year-olds students in 26 countries », *Journal of Adolescence*, vol. 48 (avril), pp. 45-61, http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.004.

Brooks-Young, S. (2010), *Teaching with The Tools Kids Really Use: Learning with Web and Mobile Technologies*, Corwin Press, Thousand Oaks, Californie.

Currie, C. et al. (éd.) (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People - Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*, Bureau régional de l'Organisation mondiale de la santé pour l'Europe, Copenhague, Danemark.

Finn, S. et **M. Gorr** (1988), « Social isolation and social support as correlates of television viewing motivations », *Communication Research*, vol. 15/2, pp. 135-158, http://dx.doi.org/10.1177/009365088015002002.

Johnson J.G. et al. (2007), « Extensive television viewing and the development of attention and learning difficulties during adolescence », *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 161/5, pp. 480-486, http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.161.5.480.

Kim, K. et al. (2006), « Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey », *International Journal of Nursing Studies*, vol. 43/2, pp. 185-192, http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.02.005.

OCDE (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf).

Punamäki, R.-L. et al. (2007), « Use of information and communication technology (ICT) and perceived health in adolescence: The role of sleeping habits and waking-time tiredness », *Journal of Adolescence*, vol. 30/4, pp. 569-585, http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.07.004.

Smith, P.K. et al. (2008), « Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 49/4, pp. 376-385, http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

Wood, R.T.A. et al. (2004), « Video game playing and gambling in adolescents: Common risk factors », *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, vol. 14/1, pp. 77-100, http://dx.doi.org/10.1300/J029v14n01_05.

14

Quelles implications les résultats de l'enquête PISA 2015 sur le bien-être des élèves ont-ils pour l'action publique ?

Promouvoir le bien-être à l'école est désormais une priorité importante de la politique de l'éducation. Les chercheurs, les professionnels de l'éducation et les parents ne parviennent toutefois toujours pas à s'accorder sur les politiques et pratiques plus efficaces pour favoriser le développement cognitif des élèves, et leur épanouissement psychologique, social et physique. Ce chapitre analyse plusieurs initiatives politiques et interventions de première ligne menées par les enseignants et les parents qui pourraient être utiles pour aider à combler les différences de bien-être entre les élèves.

Qu'est-ce que la réussite scolaire ? Les définitions de la réussite varient, certes, mais la plupart des enseignants et des parents s'accordent à reconnaître que les élèves qui réussissent se distinguent non seulement parce qu'ils ont de bons résultats scolaires, mais aussi parce qu'ils sont heureux à l'école. L'école est le lieu d'apprentissage des compétences académiques, mais c'est aussi un milieu social où les enfants peuvent acquérir les compétences sociales et affectives dont ils ont besoin pour s'épanouir.

Tous les acteurs de l'éducation peuvent promouvoir le bien-être des élèves s'ils poursuivent quatre objectifs : faire en sorte que les enfants donnent un sens à leur vie ; prévenir leurs problèmes de santé psychique et physique ; cultiver les interactions sociales à l'école et créer des environnements scolaires propices à l'épanouissement d'adolescents bienveillants, responsables et respectueux ; et amener les élèves à avoir confiance en eux et à s'engager dans la vie de leur établissement pour qu'ils puissent apprendre et réfléchir par eux-mêmes.

Il n'existe toutefois pas de consensus autour des programmes ou des changements de programme qui s'imposent en priorité pour favoriser le bien-être des élèves. Certains considèrent que d'autres institutions, avant tout la famille, devraient prendre la responsabilité du bien-être des enfants. D'autres estiment qu'apprendre directement aux enfants des compétences et des comportements qui améliorent leur bien-être (dans le cadre de programmes de prévention des troubles psychiques ou d'activités spécialement conçues pour amener les élèves à acquérir des compétences sociales ou comportementales) pourrait promouvoir des valeurs prônées par les enseignants ou les responsables politiques, mais pas par certains parents (Arthur, 2005). Les parents, les enseignants et les responsables politiques craignent aussi que les programmes axés sur le bien-être des élèves n'affectent leurs résultats scolaires, car ils empiéteraient sur le temps et les ressources consacrés aux matières académiques (Benninga et al., 2006).

Des données plus probantes et des évaluations plus rigoureuses des programmes pourraient fournir des informations cruciales sur les coûts et avantages de l'inclusion d'activités spécifiques au bien-être dans les cours (Spence et Shortt, 2007). Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que certaines caractéristiques des élèves varient fortement entre les pays et au sein même de ceux-ci, notamment leur satisfaction à l'égard de la vie, leur motivation à l'idée de réussir, leur angoisse à cause du travail scolaire, leur activité physique, leurs aspirations pour l'avenir, leur exposition au harcèlement à l'école et leur sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs. Nombre de ces différences sont liées à la perception qu'ont les élèves du climat de discipline en classe et du soutien de leurs professeurs. Les données montrent également que les attitudes des élèves à l'égard du travail scolaire et leur performance aux épreuves PISA dépendent de l'implication et du soutien de leurs parents, ainsi que de l'idée que les adolescents s'en font.

IMPLICATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PISA 2015 SUR LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

Santé psychologique, motivation et confiance en soi à l'école

Les données PISA montrent que dans la majorité des pays et économies, les élèves de 15 ans évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 7.3 points en moyenne sur une échelle à 10 points (voir le chapitre 3). Toutefois, le fait que dans tous les pays et économies, un nombre significatif d'élèves se disent peu satisfaits de leur vie est préoccupant. Ce constat fait à l'échelle internationale est corroboré par des études nationales qui montrent qu'entre 3 % et 5 % des adolescents souffrent de dépression à des degrés divers (Costello et al., 2003 ; Maughan, Collishaw et Stringaris, 2013).

Différents types d'interventions scolaires peuvent contribuer à réduire la prévalence de la détresse psychologique grave à l'adolescence. Des programmes de prévention peuvent être mis en œuvre à l'intention de tout l'effectif d'élèves, quel que soit le niveau de risque auquel chaque élève est exposé, ou à l'intention des adolescents plus vulnérables aux problèmes de santé mentale (Sawyer et al., 2010). Les programmes globaux ont l'avantage de ne pas stigmatiser des groupes cibles et peuvent être bénéfiques pour de nombreux élèves. Toutefois, ils sont souvent difficiles à ancrer dans les pratiques habituelles des établissements (Sawyer et al., 2010).

Les mesures prises pour prévenir les troubles mentaux et promouvoir le bien-être psychologique à l'école ont surtout consisté à amener les élèves à être optimistes, à se maîtriser, à acquérir des compétences de gestion et de résolution de problèmes, et à leur apprendre des techniques de relaxation (Merry et al., 2011). Des experts en psychologie positive estiment que les interventions scolaires non ciblées peuvent améliorer sensiblement le bien-être des élèves et leur comportement, sans prendre beaucoup de leur temps (Seligman et al., 2009).

De nombreux établissements consacrent désormais des moyens considérables à des programmes non ciblés de santé mentale ou de psychologie positive, mais les éléments à l'appui de leur efficacité sont encore peu nombreux (Sawyer et al., 2010). La plupart de ces interventions ont été relativement brèves et n'ont donc peut-être pas permis

d'installer des changements d'attitude et de comportement à long terme. La mise en œuvre de programmes scolaires non ciblés requiert une bonne planification et plusieurs années de financement. Pour que ces programmes soient efficaces, il faut aussi que les enseignants soient totalement investis et qu'ils aient été formés pour les mettre en œuvre.

En plus des programmes spécifiques au bien-être, des stratégies peuvent également être adoptées pour faire évoluer l'environnement scolaire (Sawyer et al., 2010). Les données PISA suggèrent que le bien-être des élèves à l'école dépend dans une grande mesure de la perception qu'ils ont de leur environnement d'apprentissage et de leurs professeurs (voir les chapitres 3 et 7).

Encadré III.14.1. **L'initiative « Semestre libre » en Corée : promouvoir le bien-être selon une approche expérimentale axée sur les élèves**

Les élèves coréens sont réputés pour leurs scores très élevés aux épreuves internationales et leur culture de l'effort, mais ils paient cher leurs bonnes notes : 22 % d'entre eux évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 4 points au plus sur une échelle à 10 points – soit près du double de la moyenne de l'OCDE (voir le tableau III.3.1). La stratégie adoptée en 2014 par le ministère coréen de l'Éducation cherche à améliorer le bien-être des élèves par divers moyens, notamment : l'initiative « Semestre libre » ; des changements des programmes de cours, dont l'inclusion d'un cours intégré sur l'art et la science ; une priorité accrue aux arts et lettres, aux sports et au développement du caractère à l'aide d'activités et de clubs ; et une politique de non-violence à l'école, qui vise à améliorer la santé mentale des élèves grâce à l'instauration de services de conseil dans l'anonymat, à l'éducation à la prévention du cyberharcèlement et à la mise en place de dispositifs de détection précoce pour identifier les élèves exposés au risque de dépression (UNESCO, 2016).

L'initiative « Semestre libre » a suscité un grand intérêt. Depuis 2013, les élèves scolarisés dans les établissements participants peuvent être dispensés pendant un semestre des examens et autres évaluations formelles en 1re ou en 2e année de l'enseignement secondaire. En 2016, plus de 3 000 établissements ont participé à cette initiative dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Pendant ce semestre « libre », les élèves consacrent une moitié de leur journée de classe aux matières scolaires selon des méthodes pédagogiques qui visent à en faire des acteurs de leur apprentissage et qui les encouragent à effectuer des expériences, à animer des débats entre eux, à tenir des procès fictifs et à mener d'autres projets en collaboration. Ils consacrent le reste de la journée à faire des activités hors programme (arts visuels, musique, sports) et à explorer des orientations professionnelles (en tant que stagiaire interne ou externe ou doublure ainsi que lors de conférences), ce qui leur permet de mieux cerner leurs aspirations pour l'avenir et de mieux identifier les compétences dont ils auront besoin pour les réaliser.

Durant ce semestre « libre », les enseignants évaluent les élèves selon une approche qualitative et informative, font davantage de commentaires sur leur performance et leur donnent plus l'occasion de réfléchir à leurs résultats. Aucune évaluation nationale de cette initiative n'est encore disponible à ce jour, mais les résultats d'une enquête faite dans 42 établissements participants révèlent qu'en moyenne, les élèves qui ont fini leur semestre « libre » et leurs professeurs sont plus satisfaits de leur vie à l'école (Korea Education Development Institute, 2015). Les détracteurs de cette initiative déplorent l'insuffisance des activités et la diminution du nombre d'heures de cours dans les matières traditionnelles, qui pourraient accroître la charge de travail des enseignants et des élèves lors des semestres suivants, et avoir un impact négatif sur les résultats des élèves dans les matières principales (UNESCO, 2016). Les parents se disent en outre préoccupés par le fait que cette initiative pourrait leur coûter cher si leurs enfants doivent suivre des cours privés pour rattraper leur retard. Cette initiative pourrait être étendue à d'autres niveaux d'enseignement si les évaluations révèlent des effets positifs sur le développement et le bien-être des élèves.

Former les enseignants pour leur permettre de diagnostiquer et d'apaiser l'anxiété liée au travail scolaire

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que l'anxiété liée au travail scolaire est courante à l'adolescence (voir le chapitre 4). Les élèves doivent souvent cette anxiété à leurs réactions aux erreurs qu'ils commettent – ou qu'ils craignent de commettre – et à leur interprétation de ces erreurs. Ils considèrent que leurs erreurs sont la preuve qu'ils ne sont pas suffisamment intelligents. Les enseignants doivent apprendre à aider les élèves à mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses, et leur montrer ce qu'ils peuvent faire pour surmonter leurs faiblesses ou tenter d'y remédier.

Les enseignants peuvent suivre une formation professionnelle spécifique pour leur permettre d'identifier les élèves souffrant d'anxiété et leur montrer comment tirer des leçons de leurs erreurs. Ils pourraient y trouver des moyens concrets à utiliser au quotidien dans leurs pratiques pédagogiques. Pour amener leurs élèves à considérer leurs erreurs sous un jour positif, ils peuvent par exemple leur demander d'analyser ensemble les erreurs les plus souvent commises à un contrôle.

Les enseignants bien formés sont ceux qui ont acquis non seulement de solides connaissances théoriques, mais aussi une expérience pédagogique sous la direction d'enseignants chevronnés. Ce type de formation permet aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et à leurs rôles, ainsi qu'aux résultats de leurs élèves (Vescio, Ross et Adams, 2008). Le Preservice Health Education Programme, conçu à l'Université de Southampton (Royaume-Uni), illustre bien ce type de formation : il combine théorie, pratique en classe et réflexion sur les méthodes. Il s'articule autour de la Journée de la santé à l'Université, au début de la formation des enseignants. Il commence par un exposé introductif et se poursuit par une série d'ateliers interactifs (l'enseignement de thématiques délicates avec assurance, l'alimentation saine, la santé psychologique et le bien-être) et une exposition à laquelle divers services de santé et d'éducation participent (Byrne et al., 2016). Par la suite, les futurs enseignants consolident leurs acquis durant des exercices de suivi, qui consistent par exemple à décrire les programmes de l'établissement où ils sont en poste, à observer des cours sur la santé et le bien-être, ou à les préparer et à les dispenser avec le professeur titulaire. Les enseignants qui ont participé à ce programme s'estiment plus à l'aise lorsqu'il s'agit d'aborder des questions de santé en classe et de s'occuper des problèmes personnels ou de santé de leurs élèves, et sont plus enclins à promouvoir le bien-être de leurs élèves (Byrne et al., 2016).

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 suggèrent que ce n'est pas la fréquence des tests, mais plutôt la mesure dans laquelle les élèves perçoivent ces tests et autres travaux scolaires comme une menace qui détermine leur degré d'anxiété (voir le chapitre 4). Les évaluations plus fréquentes qui sont relativement faciles au début, mais dont le degré de difficulté va croissant, peuvent renforcer les compétences et le sentiment de maîtrise des élèves ; il en va de même pour les tâches et les contrôles sans enjeu qui permettent aux élèves d'exploiter leurs compétences avant de passer un examen déterminant.

Une collaboration plus étroite entre les établissements d'enseignement et des services de santé spécialisés peut permettre d'identifier les élèves les plus anxieux et de les soigner. Les médecins traitants et les membres de la famille peuvent donner des indications sur les mesures à prendre par l'école, et l'école peut informer les médecins et les parents sur la réaction des élèves aux mesures adoptées dans le cadre scolaire. La mise en place d'un réseau de professionnels de la santé vers qui orienter les sujets à risque est simple, et peut être bénéfique à long terme pour les élèves et leurs familles.

Encadré III.14.2. **Ressources en ligne de formation pédagogique sur le bien-être : le Student Wellbeing Hub australien**

Les enseignants jouent un rôle crucial dans le bien-être des élèves. Ils doivent s'occuper au quotidien d'une série de questions en rapport avec le bien-être de leurs élèves – questions qui étaient traditionnellement plutôt du ressort des familles – et sont généralement désireux d'apprendre à le faire (Byrne et al., 2016). Toutefois, à cause du manque de temps et de moyens à consacrer à la formation professionnelle, ils ont parfois l'impression qu'ils ne sont pas en mesure d'aider leurs élèves à surmonter certaines difficultés de la vie. Certains problèmes complexes, comme le cyberharcèlement, requièrent des dispositifs spécifiques, notamment pour détecter les risques et décider des mesures à prendre. Dispenser aux enseignants des formations ciblées sur le bien-être social et affectif peut leur permettre d'apporter un meilleur soutien à leurs élèves, de se sentir plus à l'aise lorsqu'il s'agit d'aborder des problèmes affectifs avec leurs élèves, et de voir plus clair dans ce qu'ils font au quotidien en tant qu'enseignants. Ces formations ne doivent pas nécessairement être dispensées intégralement en classe. La mise en ligne de ressources soigneusement compilées est une méthode dynamique et flexible de formation professionnelle pour les enseignants. Les enseignants apprécient de plus en plus les sites Internet, des forums où ils peuvent satisfaire leurs besoins de formation, prendre connaissance de ce que les autres enseignants font, et collaborer avec leurs collègues (Ola et Olofsson, 2010 ; Shute et Slee, 2016).

Le gouvernement australien a conçu le Student Wellbeing Hub (studentwellbeinghub.edu.au/) comme une plateforme centrale d'informations et de ressources sur le bien-être des élèves, à la disposition de toute la communauté scolaire, y compris les élèves et leurs parents. Un large éventail d'acteurs (experts, chercheurs,

…

employeurs, organisations professionnelles et associations de la société civile) ont contribué à l'élaboration de cette plateforme en ligne. La section de la plateforme destinée aux professionnels de l'éducation vise à faire connaître aux enseignants des approches pédagogiques favorisant le bien-être et à aider les établissements à créer des environnements scolaires respectueux et bienveillants. En naviguant sur cette plateforme, les enseignants peuvent apprendre par eux-mêmes à améliorer le bien-être de leurs élèves.

Ils peuvent accéder à des dossiers ciblés pour adopter des pratiques plus favorables au bien-être de leurs élèves, notamment :

- des modules flexibles de formation professionnelle, accompagnés de vidéos, de matériel d'appui, de podcasts et de stratégies pratiques
- un dispositif d'audit que les chefs d'établissement et les enseignants peuvent utiliser pour évaluer l'efficacité de leurs politiques et pratiques pour la sécurité et le bien-être des élèves
- des ressources pédagogiques pour dispenser des cours sur des thématiques très importantes, comme la prévention du harcèlement, la sécurité en ligne, l'identité sexuelle et culturelle, et les habitudes saines
- des conseils utiles sur les méthodes efficaces de collaboration avec les parents, pour garantir que les élèves soient en sécurité lors de leurs interactions avec leurs pairs et les adultes, tant en ligne qu'hors ligne.

Ces ressources en ligne complètent, mais ne remplacent pas, des activités plus formelles de développement professionnel et une collaboration plus structurée entre enseignants. Les gouvernements qui souhaitent se doter d'une telle plateforme en ligne pourraient envisager d'y inclure des dispositifs de mise en réseau et de débats d'orientation, pour que les enseignants puissent entrer en contact avec leurs homologues ainsi qu'avec des spécialistes.

Pour en savoir plus sur le Student Wellbeing Hub australien, consulter le site : www.studentwellbeinghub.edu.au/.

Identifier et partager les approches efficaces pour améliorer la motivation intrinsèque des élèves à l'idée de réussir

La plupart des élèves qui ont passé les épreuves PISA se fixent, concernant leur scolarité, des objectifs concrets à court terme, par exemple obtenir une certaine note, ou des objectifs à long terme, par exemple pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles une fois diplômés (voir le chapitre 5). Ces formes de motivation à l'idée d'apprendre sont en relation positive avec la performance aux épreuves PISA et améliorent la résilience des élèves défavorisés. Les élèves satisfaits de leur vie ont aussi plus tendance à être très motivés à l'idée de réussir.

Les élèves qui sont encouragés à se fixer des objectifs réalistes concernant leur travail scolaire pourraient donc être capables d'être plus performants et de mieux s'autoréguler, et avoir l'impression que le temps qu'ils passent à l'école est utile. La fixation d'objectifs pourrait être particulièrement bénéfique pour les garçons, car les données PISA suggèrent que les mauvais résultats scolaires qui s'observent chez eux sont liés au fait qu'ils sont moins motivés à l'idée de réussir à l'école. Offrir des récompenses tangibles, comme de bonnes notes, ou insuffler une certaine émulation dans la classe, pourrait inciter les élèves à travailler plus, en particulier s'ils estiment que certaines tâches sont ennuyeuses ou sont des corvées.

Toute la question est de savoir si les récompenses ne donnent pas trop d'importance à des compensations tangibles au lieu de mettre l'accent sur ce que les élèves apprennent. Dans la plupart des classes, les élèves n'ont que peu de récompenses (de bonnes notes, par exemple). Cela peut accroître leur motivation à l'idée de réussir, mais ils peuvent être plus motivés à l'idée de « battre » les autres ou de ne pas perdre – deux aspects qui peuvent être source de frustration et faire naître la crainte de l'échec (Covington et Müeller, 2001). Les données PISA montrent que les élèves qui veulent être les meilleurs de leur classe sont souvent ceux qui sont les plus angoissés (voir le chapitre 5).

Les stratégies à adopter pour améliorer la motivation intrinsèque des élèves à l'idée d'apprendre consistent à leur donner le choix et à leur expliquer le bien-fondé des activités d'apprentissage, à tenir compte des sentiments que les tâches font naître chez les élèves, et à éviter d'exercer des pressions ou un contrôle excessifs. Pour les enseignants et les responsables de la politique de l'éducation, la première étape consiste à concevoir des programmes et des environnements scolaires dans lesquels les élèves peuvent utiliser et développer leurs aptitudes d'une manière productive et gratifiante, et comprendre qu'ils seront capables d'acquérir des compétences plus pointues s'ils travaillent plus dur.

Les élèves sont plus susceptibles d'apprécier ce qu'ils apprennent et le processus d'apprentissage : s'ils se fixent des objectifs réalistes qu'ils atteignent ; lorsqu'ils déploient des efforts avant tout pour mener une tâche à bien, et non pour faire plaisir ou éviter l'échec ; lorsque ce qu'ils apprennent est en rapport avec leurs centres d'intérêts ; et lorsque les tâches qu'ils doivent accomplir s'inspirent de la vie réelle. Il est important que le degré de difficulté des objectifs fixés aux élèves soit approprié. Si les objectifs sont trop ambitieux, les élèves risquent de perdre leur motivation et de s'angoisser parce qu'ils n'auront plus le sentiment d'être compétents et de maîtriser la situation ; mais s'ils sont trop modestes, ils seront vides de sens.

La nécessité de promouvoir des formes productives de motivation à l'idée de réussir a aussi des implications pour la conception des évaluations. Les évaluations difficiles peuvent amener les élèves à travailler plus dur, sans nécessairement susciter chez eux de l'anxiété, de la frustration ou la crainte de l'échec. Pour qu'une évaluation soit motivante, les enseignants doivent expliquer clairement à leurs élèves ce qu'ils doivent apprendre pour réussir et les récompenser s'ils atteignent les objectifs fixés, par exemple montrer qu'ils comprennent et maîtrisent mieux la matière, et qu'ils sont plus compétents. Les évaluations qui récompensent la créativité, les efforts et la tactique peuvent aussi avoir un effet positif sur la motivation à l'idée d'apprendre (Usher, 2012). Faire des commentaires constructifs sur les résultats aux évaluations peut améliorer l'autonomie et la motivation intrinsèque.

Donner aux élèves les moyens de prendre des décisions éclairées concernant la poursuite de leurs études et leur orientation professionnelle

Le bien-être psychologique dépend du sens que l'on donne à sa vie. À l'adolescence, les élèves prennent de nombreuses décisions qui seront lourdes de conséquences pour leur avenir. Les adolescents doivent donc être bien informés sur les avantages et inconvénients de différents parcours professionnels pour pouvoir réfléchir aux possibilités de carrière qui s'offrent à eux et penser à ce qu'ils pourraient faire à l'avenir.

Le chapitre 6 montre que les élèves défavorisés sont nettement moins susceptibles que leurs pairs favorisés de s'imaginer obtenir un diplôme universitaire. Pour nombre d'entre eux, le problème réside dans l'accès à l'information. Si ces élèves sont les premiers de leur famille à envisager de faire des études universitaires, ils peuvent être découragés par les démarches à faire pour choisir leur formation et décrocher une bourse. Parmi les élèves défavorisés, certains pourraient penser que seuls les « gosses de riches » vont à l'université et estimer que cela ne vaut pas la peine d'essayer (Usher et Kobler, 2012). D'autres n'ont peut-être que des informations parcellaires sur les avantages à long terme (la rémunération ou la sécurité de l'emploi pour n'en citer que deux) d'une formation supérieure, ou ne savent peut-être pas qu'ils doivent décrocher un diplôme universitaire pour exercer la profession qu'ils souhaitent.

Les influences sociales et le manque d'informations précises peuvent aussi biaiser les choix des élèves dans l'autre sens. Les élèves issus de milieux relativement favorisés peuvent penser qu'une formation universitaire est impérative et ne pas envisager de suivre des études en filière professionnelle ou technique, alors qu'elles seraient plus en adéquation avec leurs préférences et leurs talents.

Encadré III.14.3. **Orientation scolaire et professionnelle à Singapour**

Singapour a obtenu de bons résultats lors de l'enquête PISA 2015, mais les pouvoirs publics continuent d'y introduire des changements importants dans le système d'éducation pour que les élèves soient encore plus performants à l'avenir. Dans une perspective à long terme, de nombreux parcours scolaires sont créés pour permettre aux élèves de découvrir et de cultiver leurs centres d'intérêt, et d'améliorer en permanence leurs compétences cognitives, sociales et affectives. L'orientation scolaire et professionnelle compte parmi les éléments importants qui aident les élèves à prendre des décisions éclairées sur la poursuite de leur parcours scolaire et professionnel (ministère de l'Éducation, Singapour, 2017).

Le programme d'orientation scolaire et professionnelle permet aux élèves de recevoir un soutien dans différents aspects de leurs projets scolaires et professionnels, lors d'entretiens avec des experts et de cours en ligne, ainsi que par le biais du tutorat (Cheng et Tan, 2016). Les conseillers apportent un soutien personnalisé aux élèves de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire, et travaillent avec diverses parties prenantes pour établir un projet scolaire et professionnel adapté à chaque élève. Des activités telles que des débats, des expositions et des voyages d'études

…

sont aussi organisés en collaboration avec la société civile et des employeurs pour aider les élèves à explorer leurs atouts et leurs centres d'intérêt en fonction de leurs aspirations. Ces activités améliorent les compétences sociales et affectives des élèves (notamment leur identité, leur image de soi, leur motivation et leur autonomie), et leur préparation à l'entrée dans la vie active.

Dans le cadre de la stratégie visant à encourager les jeunes à s'approprier davantage leur propre apprentissage tout au long de leur vie, Singapour a inauguré un portail en ligne d'orientation scolaire et professionnelle qui s'adresse aux élèves et aux actifs (SkillsFuture Singapore, 2017). En naviguant sur ce site convivial, les élèves peuvent découvrir leurs forces et leurs centres d'intérêt, et explorer divers parcours scolaires et professionnels en adéquation avec leurs aspirations. Ce site sera étoffé pour que les élèves puissent continuer à l'utiliser après leurs études, une fois qu'ils seront entrés dans la vie active, pour rechercher des postes adéquats, gérer leur carrière et s'informer sur les nouvelles compétences.

Pour en savoir plus, consulter le site « SkillsFuture Programmes & Initiatives for You » (www.skillsfuture.sg/skillsfuture-for-you).

Graphique III.14.1 ▪ **Singapour : cadre d'orientation scolaire et professionnelle, de l'enseignement primaire à l'entrée dans la vie active**

	Fin du primaire	Secondaire (entre l'âge de 13 et 16-17 ans)	Post-secondaire (entre l'âge de 17-18 et 20 ans)	Début de la vie active (à la vingtaine)
	Sensibilisation	**Exploration et planification**	**Synthèse et planification**	**Maturation et transition**
Développer l'image de soi et la gestion personnelle	Explorer les forces et les centres d'intérêt	Développer l'image de soi en fonction des centres d'intérêt, des aptitudes, des valeurs et des ambitions	Élaborer un projet professionnel	S'approprier le projet professionnel
Explorer les orientations scolaires et professionnelles	Construire l'image de soi en fonction du large éventail de professions existant dans le monde du travail	Explorer les formations et les parcours pertinents pour le monde du travail	Acquérir des compétences dans la recherche et l'utilisation d'informations sur les professions par secteur	Acquérir des compétences et développer des réseaux pour faciliter les débuts dans le métier choisi
Concevoir des projets et prendre des décisions	Explorer les formations dans l'enseignement secondaire et définir des objectifs d'apprentissage	Acquérir des compétences pour planifier des parcours post-secondaires et des itinéraires professionnels, en discuter avec des personnes de référence et prendre des décisions les concernant	Acquérir des compétences pour faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. Acquérir des compétences de planification et la capacité de prendre des décisions éclairées au sujet de la poursuite du parcours scolaire et professionnel	Découvrir le monde du travail sans appréhension et gérer le parcours professionnel

Source : Adaptation de V. Cheng et E. Tan (2016), « Overview of education and career guidance (ECG) implementation in Singapore schools », www.asiapacificcda.org/resources/Documents/2016Conference/261_Overview_ECG%20in%20Sg%20Schs.pdf.

Les établissements d'enseignement et les exécutifs nationaux et locaux doivent créer des programmes qui aident les élèves à découvrir les parcours scolaires et professionnels. L'orientation scolaire et professionnelle à l'école peut aider les élèves à définir leur propre parcours vers la réussite en renforçant leur motivation à l'idée de réussir et leur résilience. Pour que cette orientation soit efficace, il faut avant tout admettre que les élèves peuvent avoir des objectifs différents, selon leur état d'esprit, leurs talents et leurs préférences en matière de professions. Des partenariats avec la société civile, les employeurs et les organisations professionnelles peuvent contribuer à améliorer l'efficacité de ces programmes d'orientation (OCDE, 2004).

Relations positives entre élèves et entre élèves et enseignants

Des relations sociales bienveillantes sont les fondements de la résilience et du bien-être. Diener et Seligman (2002) ont comparé des élèves extrêmement heureux avec un groupe témoin d'élèves malheureux et ont constaté, à l'examen des caractéristiques des élèves heureux, que ceux-ci se distinguaient nettement des autres par la richesse de leur vie sociale et la satisfaction qu'ils en retiraient. Ces élèves avaient en effet des proches et des amis intimes. Dans une étude internationale dirigée par l'UNESCO, tant les élèves que les enseignants considèrent que l'amitié et les relations positives au sein de la communauté scolaire sont la caractéristique la plus importante des établissements « heureux » (UNESCO, 2016).

Le degré d'engagement, ou de désengagement, des élèves à l'égard de l'école dépend en grande partie de la mesure dans laquelle leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'identification sont satisfaits. Les besoins psychologiques et sociaux des élèves sont satisfaits lorsqu'ils font partie d'un groupe cohésif et bienveillant dont les membres partagent les mêmes objectifs – c'est-à-dire lorsque l'école fonctionne comme une communauté qui valorise et promeut la compréhension mutuelle et le respect de l'autre, et est inclusive et ouverte (Battistich et al., 1997). Faire partie d'une communauté scolaire bienveillante peut être particulièrement bénéfique pour les élèves défavorisés, surtout ceux issus de l'immigration ou de groupes minoritaires.

Dispenser aux enseignants une formation de qualité dans le domaine de la gestion de la classe et des relations

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que le sentiment d'appartenance à l'école varie sensiblement entre les élèves (voir le chapitre 7). Les élèves défavorisés et ceux issus de l'immigration tendent à ne pas se sentir autant dans leur élément à l'école que leurs pairs. Dans l'enquête PISA, l'intensité du sentiment d'appartenance est nettement associée à une série de retombées favorables, dont une meilleure performance. Les données PISA révèlent aussi qu'au cours des dix dernières années, le sentiment d'appartenance des élèves à l'école a faibli et que l'une des principales menaces à cet égard est le sentiment qu'ont les élèves d'avoir de mauvaises relations avec leurs professeurs.

L'école ne peut fonctionner comme une communauté bienveillante que si elle peut compter sur des enseignants engagés. Les enseignants qui s'emploient à connaître leurs élèves, à les traiter comme des personnes ayant chacune ses qualités et ses forces, et à montrer qu'ils s'intéressent à ce qui leur arrive dans la vie en dehors de l'école, deviennent souvent des modèles pour leurs élèves. La plupart des enseignants ont à cœur d'entretenir de bonnes relations avec leurs élèves ; mais certains sont peut-être moins préparés que d'autres à gérer des élèves et des classes difficiles.

Mettre davantage l'accent sur la gestion de la classe et des relations dans la formation initiale et continue des enseignants pourrait donner aux enseignants les moyens dont ils ont besoin pour nouer des liens avec leurs élèves et appuyer leur engagement à l'égard de l'école. La gestion de la classe est un exercice complexe et délicat, qui demande bien plus que de définir et d'appliquer des règles, des récompenses et des incitations. Une gestion efficace de la classe implique l'adoption de pratiques et de techniques pédagogiques qui créent un environnement d'apprentissage qui favorise et appuie l'engagement actif des élèves, encourage la coopération, et promeut des comportements qui bénéficient à autrui ou à la société dans son ensemble (McDonald, 2013). Si les enseignants savent bien gérer leur classe, l'enseignement et l'apprentissage sont plus aisés (OCDE, 2016a), les élèves éprouvent un plus grand sentiment d'appartenance (voir le chapitre 7) et les comportements perturbateurs sont moins fréquents, et leurs effets négatifs plus limités (voir le chapitre 8). Les enseignants sont plus à même de soutenir leurs élèves s'ils ont suivi une bonne formation en gestion relationnelle. Dans la plupart des cas, cette formation doit apprendre aux enseignants comment s'y prendre pour faire face à la diversité des besoins de leurs élève – en particulier ceux issus de groupes minoritaires –, et les initier à une série de méthodes d'observation, d'écoute et de communication interculturelle.

Les établissements peuvent aussi solliciter régulièrement l'avis des élèves sur la qualité de l'environnement d'apprentissage pour identifier les domaines dans lesquels des activités de développement professionnel seraient utiles. Les élèves peuvent s'approprier davantage leur école et y gagner en autonomie s'ils ont la possibilité de faire entendre leur voix et d'exprimer leur besoin par le biais d'un dispositif officiel.

Prévenir le harcèlement et soutenir les harcelés, les harceleurs et les témoins

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 révèlent qu'un pourcentage significatif d'élèves se disent victimes de harcèlement à l'école (voir le chapitre 8). Le harcèlement est lourd de conséquences pour les harcelés, les harceleurs et les témoins. Il n'existe pas d'approche universelle pour prévenir le harcèlement, mais les données PISA montrent clairement que l'école doit en faire plus pour que les enfants soient en sécurité, dans un environnement tolérant et respectueux. Une analyse internationale des stratégies et des dispositifs d'appui en place pourrait identifier les moyens que les établissements peuvent mettre en œuvre pour relever ce défi de taille qu'est assurer la sécurité des élèves à l'école, et les mesures que les autorités locales et nationales pourraient prendre pour appuyer les établissements dans cette entreprise.

Les programmes efficaces de lutte contre le harcèlement reposent sur une approche scolaire globale et un engagement coordonné des enseignants, des élèves et des parents. Plusieurs de ces programmes comportent diverses composantes : former les enseignants et leur apprendre à gérer les problèmes de harcèlement et leurs effets d'entraînement ; sonder anonymement les élèves pour déterminer la prévalence du harcèlement ; et adopter une stratégie pour informer les parents et les consulter.

Encadré III.14.4. **Améliorer l'environnement d'apprentissage pour lutter contre le harcèlement : l'exemple de la Communauté de Castille-et-León**

La Communauté de Castille-et-León est une région peu peuplée du nord-ouest de l'Espagne, dont le PIB par habitant est légèrement inférieur à la moyenne nationale, à 15 % environ en-dessous de la moyenne de l'Union européenne (OCDE, 2016b). La région s'est toutefois systématiquement distinguée par ses très bons résultats aux épreuves PISA depuis sa première participation, en 2003, en particulier en sciences, à tel point que certains observateurs ont fini par la surnommer la « Finlande espagnole ». Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves de Castille-et-León ont obtenu 519 points en sciences, 522 points en compréhension de l'écrit et 506 points en mathématiques. Le pourcentage d'élèves peu performants dans ces trois domaines s'établit à 5 % seulement, contre 13 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2016a).

La région fait aussi figure d'exemple concernant le bien-être des élèves depuis 2004, l'année de lancement du programme sur l'environnement scolaire (*Plan de Convivencia Escolar*), dans lequel le bien-être des élèves devient une priorité politique. L'objectif principal du programme est de créer un environnement d'apprentissage positif où les droits et les devoirs de tous les acteurs de l'éducation sont définis, et où les élèves acquièrent les compétences cognitives, affectives, sociales et physiques dont ils ont besoin pour devenir des citoyens engagés. Ce programme comporte de nombreuses mesures, notamment la lutte contre le harcèlement, la reconnaissance des établissements exemplaires et la désignation d'un coordinateur responsable de l'environnement scolaire. Il prévoit deux dispositifs majeurs : le *CONV* et la *Sociescuela*.

Le *CONV* est un système informatique qui assure le suivi des environnements d'apprentissage scolaires et identifie les établissements en proie à des difficultés à cause du comportement de leurs élèves. Deux fois par an, pratiquement tous les établissements financés par les pouvoirs publics rendent compte : de leur environnement scolaire ; de la fréquence, de la gravité et des types de problèmes de comportement, et des mesures correctives prises le cas échéant ; et des réunions et activités organisées pour améliorer leur environnement d'apprentissage. Les établissements décrivent ensuite leur environnement d'apprentissage sur la base de ces informations dans des rapports qui sont résumés dans les rapports provinciaux et régionaux.

La *Sociescuela* est une enquête en ligne à laquelle tous les élèves peuvent répondre pour évaluer leur bien-être. Les chefs d'établissement peuvent utiliser les résultats de cette enquête pour évaluer les relations des élèves dans une classe ou dans tout l'établissement. Cette enquête comprend des questions sur le bien-être des élèves, leur confiance en soi, leurs liens d'amitié et les éventuelles situations conflictuelles qu'ils connaissent, ainsi que sur le climat de discipline qui règne dans leur établissement. Grâce aux déclarations des élèves et des témoins, elle permet d'identifier les victimes (potentielles) de harcèlement, les harceleurs et le type de harcèlement, ainsi que les élèves considérés comme respectueux et bienveillants. Le rapport collectif contient des informations détaillées sur le comportement, les attitudes et la personnalité des victimes, tels qu'ils sont perçus par les autres élèves. En résumé, ce rapport contient les informations dont les chefs d'établissement et les enseignants ont besoin pour gérer efficacement les cas de harcèlement.

Selon une étude espagnole (Díaz-Aguado Jalón et al., 2010), le taux de harcèlement enregistré lors l'année scolaire 2007-08 est moins élevé dans la région de Castille-et-León, où 1 élève sur 40 a été victime de harcèlement, que sur l'ensemble du territoire espagnol, où 1 élève sur 26 en a été victime. Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 confirment que le taux de harcèlement dérivé des déclarations des élèves de Castille-et-León est l'un des plus faibles des Communautés autonomes espagnoles. Ainsi, le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Des élèves m'ont menacé(e) » s'établit à 1.7 % seulement en Castille-et-León, contre 2.6 % en Espagne et 3.7 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

La région de Castille-et-León vient d'adopter une approche plus systémique, participative et intégrée à l'égard du bien-être à l'école. Cette nouvelle stratégie comporte entre autres un nouveau plan de lutte contre le harcèlement (*Plan antiacoso y por el buen trato*) qui prévoit de nouvelles mesures pour réduire encore plus la prévalence du harcèlement, notamment :

- mettre davantage l'accent sur l'aide aux harcelés et la rééducation des harceleurs, tout en gardant l'éradication du harcèlement en ligne de mire

…

- actualiser le protocole d'intervention en cas de harcèlement, en particulier de cyberharcèlement, compte tenu de divers principes et objectifs, à savoir la sensibilisation, la prévention, la protection, la confidentialité, la coordination de l'action, la recherche de solutions collectives, la systématisation, l'efficacité et la réactivité
- coordonner les plans et les mesures de toutes les institutions publiques et privées impliquées dans la lutte contre le harcèlement.

Pour de plus amples informations :

Sociescuela [enquête en ligne sur le bien-être des élèves] (en espagnol uniquement), https://sociescuela.es/es/index.php.

Convivencia escolar [environnement d'apprentissage en Castille-et-León] (en espagnol uniquement), www.educa.jcyl.es/convivencia/es.

Les enseignants ont un rôle particulièrement important à jouer dans la prévention du harcèlement. Ils doivent faire savoir aux élèves qu'ils ne toléreront aucune forme de harcèlement et s'ériger en modèle pour la classe. Les élèves sont plus susceptibles de réagir de manière adéquate si leurs professeurs leur montrent bien qu'ils s'opposent fermement à toute forme de harcèlement (Veenstra et al., 2014). Enseignants et élèves peuvent travailler ensemble pour réduire le harcèlement. Pour qu'une telle coopération existe, il faut que les enseignants jouent un rôle central dans les mesures de lutte contre le harcèlement. De plus, l'inclusion dans la formation initiale des enseignants de modules sur la prévention du harcèlement pourrait garantir à tous les enseignants une préparation de base pour identifier les différents actes de harcèlement et y réagir.

La mise en place de partenariats entre l'école et les parents est une autre stratégie importante. Les parents doivent être impliqués dans la planification et la conception des mesures prises contre le harcèlement.

Il est crucial de prendre des mesures efficaces de lutte contre le harcèlement. Les établissements peuvent travailler efficacement avec d'autres services pour prévenir le harcèlement et mettre fin à de nombreux cas de harcèlement ; il faut pour cela combiner des mesures générales et collectives, et des interventions ciblées sur les faits graves de harcèlement.

Synergies positives entre le milieu scolaire et le milieu familial

Les ressources matérielles, sociales et culturelles que les élèves ont à leur disposition à la maison varient fortement entre eux, même s'ils fréquentent le même établissement. Cette variation peut être source de grandes différences de bien-être entre les élèves. Les parents issus de milieux socio-économiques défavorisés peuvent avoir moins de temps à consacrer à leur enfant et moins de moyens à investir dans son éducation. L'une des approches à adopter pour promouvoir le bien-être des élèves consiste à encourager tous les parents à se soucier davantage des préoccupations et des centres d'intérêt de leur enfant, à s'intéresser à sa vie à l'école et à faire plus attention aux difficultés qu'il peut y rencontrer.

L'école peut créer un environnement propice à la coopération avec les parents et les collectivités. Les enseignants pourraient être mieux armés pour obtenir le concours des parents et les établissements pourraient remédier à certains des problèmes graves des enfants défavorisés, par exemple le fait qu'ils ne disposent pas d'un endroit calme pour travailler. Si les enseignants établissent avec les parents une relation basée sur la confiance, ils se dotent de précieux partenaires avec lesquels œuvrer au développement cognitif et à l'épanouissement socio-affectif de leurs élèves. Les parents peuvent aussi échanger des informations et discuter de l'épanouissement social et psychologique de leur enfant avec ses professeurs en toute confiance. La prise en compte des différences de ressources familiales entre les élèves signifie aussi la création de lieux d'apprentissage plus équitables à l'école, où les élèves sont traités sur un pied d'égalité et peuvent nourrir de grandes aspirations quel que soit leur milieu socio-économique.

Encourager l'implication des parents et éliminer les obstacles à leur participation aux activités scolaires

À l'adolescence, des changements surviennent inévitablement dans la façon dont les enfants communiquent avec leurs parents et dans les activités qu'ils prennent plaisir à faire avec eux. Comme les adolescents peuvent être plus enclins à rechercher (voire à préférer) la compagnie de leurs pairs et que de nombreux parents ont un emploi du temps chargé,

il est facile de comprendre que parents et adolescents peuvent avoir à programmer à l'avance du « temps de qualité » à passer ensemble. Mais ces efforts en valent vraiment la peine : les données PISA de 18 pays confirment que le soutien des parents est inestimable, quelles que soient les différences culturelles, socio-économiques et individuelles (voir le chapitre 9). Les élèves qui partagent des activités au quotidien avec leurs parents, par exemple s'attabler au moment des repas ou passer du temps « simplement à parler », sont non seulement plus performants aux épreuves PISA, mais aussi plus satisfaits de leur vie.

Les résultats de l'enquête PISA 2015 soulignent à quel point il est important que les élèves aient le sentiment que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires. Les élèves qui considèrent que leurs parents s'intéressent à leur vie à l'école sont plus performants, plus motivés à l'idée de réussir et plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie que les élèves qui ne perçoivent pas d'intérêt chez leurs parents. Des parents attentifs sont peut-être encore plus bénéfiques pour les élèves moins performants que pour leurs pairs très performants.

Certains parents n'ont pas l'habitude de passer du temps simplement à parler avec leur enfant, tandis que d'autres éprouvent des difficultés à participer aux activités scolaires de leur enfant. Ces difficultés peuvent être liées à la rigidité des horaires de travail, au manque de services de garde d'enfants ou encore à la barrière de la langue. Les établissements peuvent largement contribuer à aider les parents à surmonter ces obstacles. Ils peuvent commencer par tenter d'identifier les parents dans l'incapacité de participer aux activités scolaires. Ils peuvent utiliser des canaux de communication plus souples, par exemple programmer des appels téléphoniques ou vidéo, des solutions simples, mais efficaces pour s'entretenir avec les parents qui ne peuvent pas facilement s'absenter de leur travail pour assister aux réunions scolaires. Les gouvernements peuvent aussi prendre des mesures incitant les employeurs à adopter des politiques qui aident les travailleurs à mieux concilier leur vie professionnelle et leur vie privée.

Dans les pays et communautés où des pourcentages élevés de parents ignorent qu'ils peuvent participer aux activités scolaires ou estiment que ces activités n'ont rien à voir avec le développement de leur enfant, les chefs d'établissement et les enseignants peuvent sensibiliser les parents à l'importance et aux bienfaits de leur participation, et leur suggérer des façons de s'impliquer tant à la maison qu'à l'école. Le fait que les parents méconnaissent le règlement de l'établissement, qu'ils soient mal informés au sujet des possibilités de participation et qu'ils soient intimidés par la fracture sociale sont autant d'obstacles que l'école peut contribuer à éliminer. Les enseignants peuvent programmer des « portes ouvertes » et encourager tous les parents à y participer, en particulier ceux issus de milieux défavorisés dont les enfants ont le plus besoin de leur soutien. Par leur engagement, les parents peuvent grandement contribuer à la création d'un environnement d'apprentissage qui promeut la réussite scolaire et le bien-être des élèves.

Supprimer la barrière de la langue peut aussi accroître le niveau de participation des parents aux activités scolaires. Dans les pays où vivent d'importantes communautés immigrées, dont de nombreux pays européens, les établissements pourraient avoir à travailler en partenariat avec les services chargés de l'immigration et de l'action sociale, qui pourraient leur fournir des interprètes, par exemple. Dans certains autres pays, des parents ont cité la barrière de la langue alors qu'ils ne sont pas issus de l'immigration. Ce problème, qui touche en particulier les parents moins instruits et moins favorisés, est peut-être le signe que certains parents sont mal à l'aise à l'idée de s'entretenir avec des enseignants et du personnel scolaire très instruits. Les établissements devraient réfléchir à la manière dont ils peuvent accueillir les parents compte tenu de leur diversité linguistique, culturelle et socio-économique.

Réduire l'impact des inégalités socio-économiques sur les aspirations des élèves et leur image de soi

Les données PISA montrent que les aspirations des élèves défavorisés concernant la poursuite de leurs études et leur carrière professionnelle sont en relation avec le profil socio-économique et la composition de leur établissement (voir le chapitre 10). La ségrégation sociale qui rassemble les élèves pauvres dans les établissements pauvres peut avoir pour effet collatéral de limiter les aspirations des élèves et de ternir l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et, donc, de freiner la mobilité sociale. Les gouvernements devraient s'employer à faire en sorte qu'il y ait partout des établissements excellents, accessibles et ouverts à tous les enfants, quel que soit leur milieu familial (OCDE, 2016a). Toutefois, il est difficile d'éliminer la ségrégation scolaire, car ce phénomène est généralement lié à des caractéristiques structurelles du marché du travail, des institutions et du marché de l'immobilier.

On pourrait aussi donner aux élèves les moyens de réfléchir de façon critique à l'inégalité – aux obstacles que les élèves défavorisés rencontrent, et aux ressources internes ou externes qu'ils peuvent utiliser pour les surmonter. Les enseignants peuvent suivre des modules spécifiques de développement professionnel pour mieux comprendre la dynamique de la diversité sociale, économique et culturelle, et travailler avec tous les élèves pour atténuer certains de ses effets négatifs

sur les aspirations et l'estime de soi des élèves les plus vulnérables. Plutôt que d'ignorer les effets des différences socio-économiques entre les élèves, les enseignants pourraient essayer d'identifier les aspects de ces différences qui peuvent nuire au bien-être des élèves les plus vulnérables. Les enseignants peuvent aussi prendre des mesures pour faire en sorte que l'influence des pairs soit bénéfique et contribue à amener les élèves défavorisés à croire qu'ils sont capables d'accomplir de grands desseins à l'école et dans la vie s'ils travaillent dur et avec zèle.

Les enseignants qui ont de bonnes relations avec leurs élèves sont mieux armés pour remédier à certaines difficultés d'apprentissage liées à la vie des élèves défavorisés en dehors de l'école. Les données PISA montrent par exemple que de nombreux élèves défavorisés travaillent contre rémunération avant ou après la journée de classe (voir le chapitre 12). Ces élèves peuvent avoir plus de mal à respecter leurs obligations scolaires et avoir besoin d'un plus grand soutien de la part de leurs professeurs et de leur école.

Les chefs d'établissement doivent aussi cerner les défis et les opportunités qui découlent de la prise en charge d'élèves d'horizons divers. L'école peut reproduire les inégalités sociales, certes, mais les chefs d'établissement peuvent créer un environnement scolaire accueillant, stimulant et inclusif pour tous les enseignants, le personnel et les élèves afin de réduire l'impact de ces inégalités sur la vie de leurs élèves.

Possibilités d'apprendre des modes de vie sains

Enseigner les vertus d'un mode de vie actif et sain au travers de l'éducation physique et sanitaire

Les données PISA présentées au chapitre 11 montrent que la participation des élèves à des cours d'éducation physique varie entre les pays. Le fait de suivre des cours d'éducation physique à l'école est en relation positive avec l'activité physique des élèves en dehors de l'école. La qualité de l'éducation physique et sanitaire peut aussi varier au sein même des pays (Bailey, 2006).

En éducation physique, plusieurs systèmes d'éducation ont proposé au fil du temps de nouveaux programmes et de nouvelles approches pour aider les élèves à acquérir des compétences physiques (qui leur permettent de se livrer à une série d'activités physiques) et sanitaires (qui leur permettent de trouver, de comprendre et d'utiliser les informations requises pour prendre de bonnes décisions en matière de santé). Le programme de 2015 de l'Ontario (Canada) « Éducation physique et santé » définit par exemple un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent acquérir aux cours d'éducation physique et d'éducation à la santé (ministère de l'Éducation de l'Ontario, Canada, 2015). L'approche concrète adoptée dans ces cours est liée aux expériences des élèves au quotidien. Le programme d'éducation physique et santé appuie le développement du caractère en prônant des valeurs et en poursuivant des objectifs éducatifs importants, qu'il s'agisse d'encourager l'élève à faire de son mieux, à pratiquer l'équité et le franc-jeu, à respecter la diversité, à être sensible aux besoins individuels des autres, à rester en bonne santé et à veiller à son bien-être.

Faire connaître à l'échelle internationale de bonnes pratiques de ce type dans le domaine de l'éducation physique et sanitaire pourrait accroître les effets positifs de ces cours sur le bien-être des élèves. Les programmes d'éducation physique et sanitaire sont équilibrés s'ils portent sur les besoins physiques, cognitifs, psychologiques et sociaux des élèves et, donc, s'ils sont axés sur des activités collectives spécifiquement conçues pour améliorer les compétences d'interaction. En éducation physique, le programme et les activités d'apprentissage doivent être constamment mis à jour pour refléter des contextes de la vie réelle et les occasions de faire du sport et de mener une vie active qui existent là où vivent les élèves. Le format et le contenu des cours doivent aussi être modulables compte tenu des différences individuelles ; il faut en effet adapter les cours en fonction des dispositions des élèves, de leurs aptitudes physiques et de leurs centres d'intérêt.

L'enquête PISA n'interroge pas les élèves sur l'image qu'ils ont de leur corps ; mais ses résultats suggèrent que certains élèves, en particulier de sexe féminin, ne mangent pas régulièrement (voir le chapitre 11), signe peut-être qu'ils se font une idée fausse de leur apparence – ou de ce que devrait être leur apparence (voir l'encadré III.11.4). L'image du corps et les risques liés aux troubles alimentaires constituent un volet important de l'éducation physique et sanitaire. Bien former et informer les élèves peut contribuer à prévenir les troubles alimentaires, à apaiser les souffrances des jeunes à l'apparition de troubles alimentaires, à réduire la stigmatisation de ces troubles et à corriger les idées fausses les concernant. Les efforts déployés pour amener les élèves à avoir une bonne image de leur corps et à adopter des modes de vie sains peuvent s'inscrire dans le projet pédagogique de tous les établissements pour prévenir les troubles alimentaires au lieu d'avoir à les guérir.

Promouvoir une utilisation saine et productive d'Internet

L'école a pour mission de préparer les élèves à devenir des membres actifs, efficaces et responsables de la société. Les ressources en ligne font désormais partie intégrante de cette préparation. Les données PISA présentées au chapitre 13 montrent que les jeunes voient en Internet un moyen de mener leur vie sociale, et que nombre d'entre eux estiment que le Web est une formidable source d'informations à jour.

Les adolescents passent souvent beaucoup de temps sur Internet, ce qui les amène à se détourner d'autres divertissements et interactions directes. Lors de l'enquête PISA 2015, 26 % des élèves ont dit passer en ligne plus de six heures par jour le week-end et 16 %, en faire autant en semaine. Plus d'un élève sur deux déclare s'énerver s'il n'a pas accès à Internet. Dans la plupart des pays et économies participants, l'« utilisation extrême d'Internet » – plus de six heures par jour – est en relation négative avec la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie, leur sentiment d'appartenance à l'école et leur engagement scolaire.

Le cyberharcèlement est un autre risque associé aux activités en ligne. L'enquête PISA ne fait pas la distinction entre le harcèlement en ligne et les formes directes de harcèlement, mais d'autres études montrent que le cyberharcèlement est en progression (voir l'encadré III.8.1).

Il n'existe pas de remède miracle contre ces deux fléaux de l'ère numérique. L'école doit offrir aux élèves la possibilité de parler d'Internet et des problèmes qui y sont associés avec des adultes et les autres élèves. Les chefs d'établissement peuvent aussi concevoir un protocole d'intervention en cas de non-respect des normes et de cyberharcèlement, organiser la prise en charge, au sein de l'école, des élèves impliqués dans des faits de cyberharcèlement, et inclure la thématique de la « sécurité numérique » dans les politiques et pratiques scolaires. Les parents devraient aussi être impliqués dans les débats et les décisions sur la sécurité numérique. Des protocoles de sécurité numérique devraient être inclus dans une stratégie éducative plus globale visant à apprendre aux élèves des compétences psychologiques et sociales, comme la résilience, l'empathie, l'éthique dans la prise de décisions et le règlement des conflits.

Pour prévenir une utilisation dévoyée d'Internet à l'école, il faut aussi faire en sorte que l'informatique y soit utilisée pour proposer des activités éducatives de grande qualité – ce qui nécessite à son tour des investissements dans la formation professionnelle et la modernisation des programmes.

Références

Arthur, J. (2005), « The re-emergence of character education in British education policy », *British Journal of Educational Studies*, vol. 53/3, pp. 239-254, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x.

Bailey, R. (2006), « Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes », *Journal of School Health,* vol. 76/8, pp. 397-401, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x.

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

Benninga, J.S. et al. (2006), « Character and academics: What good schools do », *Phi Delta Kappan,* vol. 87/6, pp. 448-452, http://dx.doi.org/10.1177/003172170608700610.

Byrne, J. et al. (2016), « A longitudinal study to explore the impact of preservice teacher health training on early career teachers' roles as health promoters », *Pedagogy in Health Promotion,* vol. 2/3, pp. 170-183, http://dx.doi.org/10.1177/2373379916644449.

Cheng, V. et **E. Tan** (2016), « Overview of education and career guidance (ECG) implementation in Singapore schools », document en ligne, www.asiapacificcda.org/resources/Documents/2016Conference/261_Overview_ECG%20in%20Sg%20Schs.pdf (consulté le 20 mars 2017).

Costello, E.J. et al. (2003), « Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence », *Archives of General Psychiatry,* vol. 60/8, pp. 837-844, http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837.

Covington, M.V. et **K.J. Müeller** (2001), « Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation », *Educational Psychology Review,* vol. 13/2, pp. 157-176, http://dx.doi.org/10.1023/A:1009009219144.

Díaz-Aguado Jalón, M.J., R. Martínez Arias et **J. Martín Babarro** (2010), « Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria », *Observatorio de Convivencia Escolar, Ministerio de Educación,* https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13567_19 (consulté le 20 mars 2017).

Diener, E. et **M.E.P. Seligman** (2002), « Very happy people », *Psychological Science,* vol. 13/1, pp. 81-84, http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00415.

Junta de Castilla y León (n.d.), Convivencia escolar (l'environnement d'apprentissage scolaire en Castille-et-Léon) www.educa.jcyl.es/convivencia/es (consulté le 6 avril 2017).

Korea Education Development Institute (2015), *Report on 2015 Free Semester System Satisfaction Survey*, Korea Education Development Institute.

Maughan, B., S. Collishaw et **A. Stringaris** (2013), « Depression in childhood and adolescence », *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* vol. 22/1, pp. 35-40.

McDonald, T. (2013), *Classroom Management*, 2e édition, Oxford University Press, South Melbourne, Australie.

Merry, S.N. et al. (2011), « Psychological and educational interventions for preventing depression in children and adolescents », *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, vol. 7/5, pp. 1409-1685, http://dx.doi.org/10.1002/14651858.CD003380.pub3.

Ministère de l'Éducation, Singapour (2017), « Education and Career Guidance », Ministère de l'Éducation, Singapour, page web, www.moe.gov.sg/education/programmes/social-and-emotional-learning/education-and-career-guidance (consultée le 11 avril 2017).

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

OCDE (2016b), *Panorama des régions de l'OCDE 2016* (disponible en anglais uniquement), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/reg_glance-2016-en.

OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264105676-fr.

Ola Lindberg, J. et **A. D. Olofsson** (2010), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*, IGI Global.

Ontario, Ministère de l'Éducation (2015), *The Ontario Curriculum, Grades 9-12: Health and Physical Education*, document en ligne, www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/health1to8Fr.pdf (consulté le 6 avril 2017).

Sawyer, M.G. et al. (2010), « School-based prevention of depression: A randomised controlled study of the beyondblue schools research initiative », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, vol. 51/2, pp. 199-209, http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02136.x.

Seligman, M.E.P. et al. (2009), « Positive education: Positive psychology and classroom interventions », *Oxford Review of Education,* vol. 35/3, pp. 293-311, http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563.

Shute, R.H. et **P.T. Slee** (éd.) (2016), *Mental Health and Wellbeing through Schools: The Way Forward*, Routledge.

SkillsFuture Singapore (2017), « SkillsFuture Programmes & Initiatives for You », SkillsFuture Singapore, page web, www.skillsfuture.sg/skillsfuture-for-you (consultée le 11 avril 2017).

Spence, S.H. et **A.L. Shortt** (2007), « Research review: Can we justify the widespread dissemination of universal, school-based interventions for the prevention of depression among children and adolescents? », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines,* vol. 48/6, pp. 526-542, http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01738.x.

Sociescuela (n.d.), Enquête en ligne sur le bien-être des élèves, https://sociescuela.es/es/index.php (consultée le 6 avril 2017).

UNESCO (2016), *Happy Schools! A Framework for Learner Well-Being in the Asia-Pacific* », Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, Bangkok, Thaïlande, document en ligne, http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140E.pdf (consulté le 6 avril 2017).

Usher, A. et **N. Kober** (2012), « Can goals motivate students? », *Center on Education Policy*, Washington, D.C., document web, http://files.eric.éd.gov/fulltext/ED532668.pdf (consulté le 6 avril 2017).

Vescio, V., D. Ross et **A. Adams** (2008), « A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning », *Teaching and Teacher Education,* vol. 24/1, pp. 80-91, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004.

Veenstra, R. et al. (2014), « The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying », *Journal of Educational Psychology,* vol. 106/4, pp. 1135-1143, http://dx.doi.org/10.1037/a0036110.

Annexes

L'ensemble des annexes peut être consulté en ligne dans la version anglaise de la publication sur :

http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(98 2017 02 2P) ISBN 978-92-64-28884-3 – 2018

Résultats du PISA 2015 :
LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES
VOLUME III

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) cherche non seulement à évaluer ce que les élèves savent en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, mais aussi à déterminer ce qu'ils sont capables de faire avec ces connaissances. Les résultats de l'enquête PISA révèlent la qualité et l'équité de l'apprentissage dans le monde entier, et offrent aux responsables politiques et aux professionnels de l'éducation la possibilité de découvrir les politiques et pratiques d'autres pays et de s'en inspirer. Vous avez entre les mains l'un des cinq volumes qui présentent les résultats de l'évaluation PISA 2015, la sixième édition de cette enquête triennale.

Le volume I, *L'excellence et l'équité dans l'éducation,* résume la performance des élèves en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, et définit et mesure l'équité dans l'éducation. Il se concentre sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage en sciences et analyse leur aspiration à embrasser une carrière scientifique. Il examine également l'évolution de la performance et de l'équité ces dernières années dans les pays et économies participant à l'enquête PISA.

Le volume II, *Politiques et pratiques pour des établissements performants,* examine les liens entre la performance des élèves et diverses caractéristiques des établissements et des systèmes d'éducation, notamment les ressources affectées à l'éducation, l'environnement d'apprentissage et les critères de sélection des élèves entre les établissements, les filières d'enseignement et les classes.

Le volume III, *Le bien-être des élèves,* décrit la relation entre les résultats scolaires des élèves de 15 ans et leur vie sociale et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage.

Le volume IV, *Les compétences des élèves en culture financière,* analyse les connaissances et l'expérience des élèves dans les matières financières.

Le volume V, *La résolution collaborative de problèmes,* analyse la capacité des élèves à travailler à plusieurs pour résoudre des problèmes. Il examine aussi le rôle de l'éducation dans le développement de la capacité des jeunes à résoudre des problèmes en équipe.

Sommaire de ce volume

Chapitre 1 : Le bien-être des élèves : aperçu
Chapitre 2 : Le bien-être des élèves : comment le définir et l'évaluer
Chapitre 3 : La satisfaction des élèves à l'égard de leur vie
Chapitre 4 : L'anxiété liée au travail scolaire
Chapitre 5 : La motivation des élèves à l'idée de réussir
Chapitre 6 : Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études
Chapitre 7 : Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leurs relations avec les enseignants
Chapitre 8 : Le harcèlement
Chapitre 9 : L'implication des parents, la performance des élèves et leur satisfaction à l'égard de leur vie
Chapitre 10 : La richesse, le statut social et la variation du bien-être
Chapitre 11 : L'activité physique des élèves et leurs habitudes alimentaires
Chapitre 12 : Le travail rémunéré et non rémunéré des élèves
Chapitre 13 : L'utilisation des TIC par les élèves en dehors de l'école
Chapitre 14 : Quelles implications les résultats de l'enquête PISA 2015 sur le bien-être des élèves ont-ils pour l'action publique ?

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne sur : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr***

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-28884-3
98 2017 02 2P

9 789264 288843