



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 membres 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

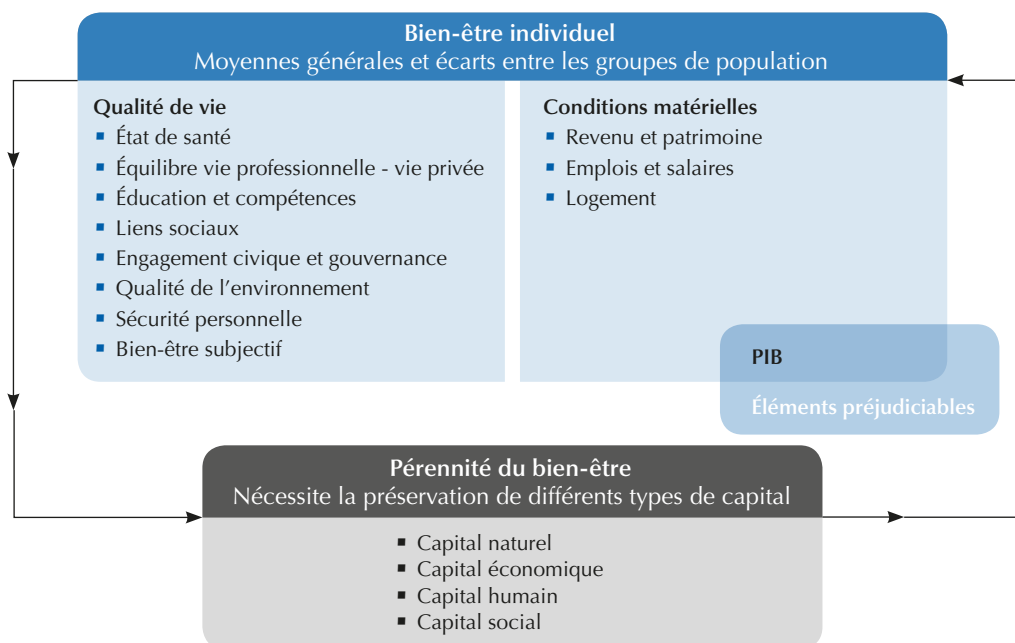
Le bien-être est un construct complexe aux facettes multiples qui ne peut être mesuré par un indicateur unique dans un seul domaine (Borgonovi et Pál, 2016). Pour cerner le bien-être avec précision, il est donc essentiel que les instruments de mesure tiennent compte de sa nature multidimensionnelle.

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 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

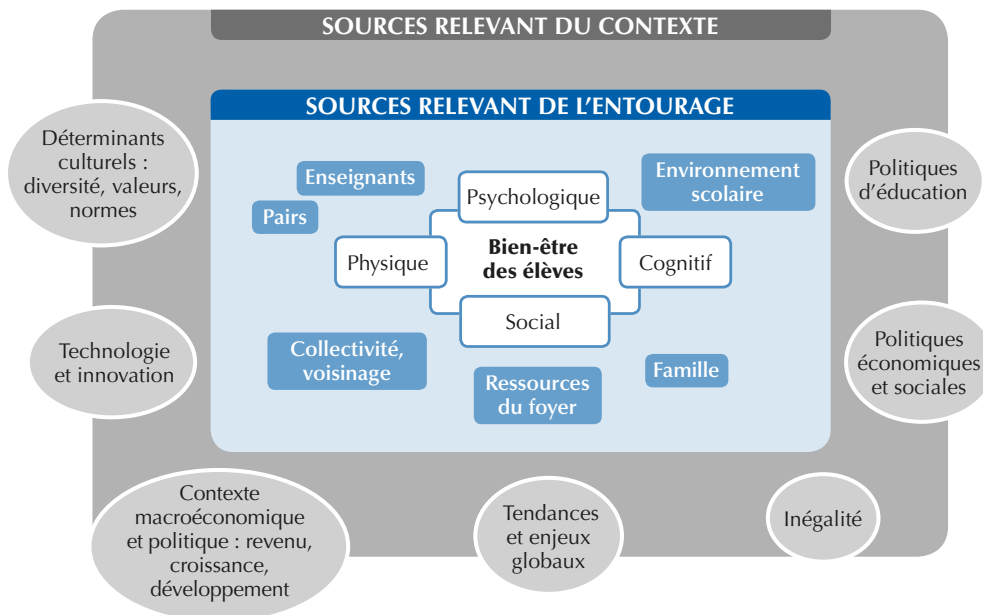
Dans ce rapport, le bien-être des élèves n'est pas résumé dans un seul indicateur, mais décrit dans plusieurs dimensions, et selon plusieurs aspects par dimensions, qui sont plus faciles à mesurer. Comme le montre le graphique III.2.2, le bien-être des élèves est le fruit d'interactions entre quatre 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.

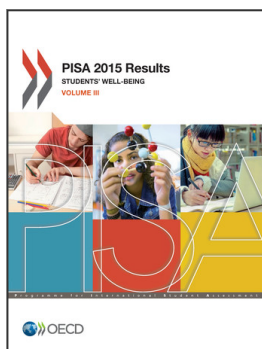
Un certain nombre de questions déjà posées lors d'éditions précédentes de l'enquête PISA sont reprises dans ce rapport pour suivre l'évolution des tendances au fil du temps. Les questions posées aux élèves et aux chefs d'établissement ont été conçues pour mesurer des constructs latents (des variables 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/ucfi/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/10.1787/5jlpzswghvzb-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/10.1787/5jrppzd9bs2-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>.



Extrait de :

PISA 2015 Results (Volume III) **Students' Well-Being**

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « Le bien-être des élèves : comment le définir et l'évaluer », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-6-fr>

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

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

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.