



HAL
open science

Panorama international sur le bien-être à l'école des élèves et des personnels

Maxence Arridiaux, Alexia Lefebvre-Boccadifuoco, Lucile Piedfer-Quêney,
Manon Roha

► To cite this version:

Maxence Arridiaux, Alexia Lefebvre-Boccadifuoco, Lucile Piedfer-Quêney, Manon Roha. Panorama international sur le bien-être à l'école des élèves et des personnels. Cnesco-Cnam. 2024. hal-04642074

HAL Id: hal-04642074

<https://hal.science/hal-04642074v1>

Submitted on 9 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?



PANORAMA INTERNATIONAL
SUR LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE DES
ÉLÈVES ET DES PERSONNELS

#CCI_BIEN_ETRE

LES 21 ET 22 NOVEMBRE 2023

En partenariat avec :

**PANORAMA INTERNATIONAL SUR LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE
DES ÉLÈVES ET DES PERSONNELS**

Maxence ARRIDIAUX
Alexia LEFEBVRE-BOCCADIFUOCO
Lucile PIEDFER-QUÊNEY
Manon ROHA

Cnesco

Mars 2024

le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Arridiaux, M., Lefebvre-Boccadifuoco, A., Piedfer-Quênay, L. & Roha, M. (2024).
Panorama international sur le bien-être à l'école des élèves et des personnels. Cnesco-
Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de ressources publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Bien-être à l'école**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr
Publié en mars 2024.
Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Liste des figures.....	6
Liste des tableaux.....	9
Liste des encadrés	10
Introduction.....	11
I. Quelques caractéristiques des systèmes scolaires	13
A. Rythme scolaire.....	13
1. Organisation de la scolarité	13
2. Périodes de congé scolaire.....	14
3. Temps d’instruction obligatoire.....	16
B. Effectifs d’élèves par classe et ratio élèves/enseignant	18
1. Lien entre la taille des classes et le climat scolaire en classe.....	18
2. Nombre moyen d’élèves par classe	19
3. Ratio élèves/enseignant.....	20
II. Indicateurs du bien-être des élèves de 15 ans d’après PISA	21
A. Satisfaction des élèves à l’égard de leur vie.....	21
1. Satisfaction à l’égard de la vie.....	22
2. Sens de la vie.....	23
B. Affects des élèves.....	25
1. Émotions positives	25
2. Émotions négatives	27
C. Peur de l’échec et sentiment d’auto-efficacité	29
1. Le sentiment d’auto-efficacité	30
2. La peur de l’échec	31
D. L’anxiété liée au travail scolaire	33
III. Stress, bien-être et satisfaction liés au travail des personnels.....	36
A. Stress et bien-être au travail ressenti par les enseignants	36
B. Sources de stress déclarées par les personnels	39
1. La charge de travail administratif	40
2. Les activités liées aux cours et à la correction de copies	42
3. Suivre l’évolution des exigences des autorités	45
4. Sentiment de responsabilité	46
C. Sentiment de valorisation du métier d’enseignant et satisfaction à l’égard des conditions de travail.....	48
1. Valorisation de la profession perçue par les personnels	48

2.	Satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur salaire et des termes de leur contrat.....	50
3.	L'équilibre perçu entre avantages et inconvénients du métier	52
4.	Zoom sur certaines conditions de travail pouvant avoir un lien avec le bien-être des personnels...	53
D.	Satisfaction liée au travail et remise en question du choix d'exercer ce métier	65
1.	Satisfaction globale tirée du travail	65
2.	La décision d'exercer le métier d'enseignant ou de chef d'établissement	67
3.	Regret concernant le choix de devenir enseignant ou chef d'établissement	69
4.	Intention de quitter la profession dans les cinq prochaines années	70
IV.	Climat scolaire	72
A.	Violences, climat d'insécurité et harcèlement scolaire.....	72
1.	Violences rapportées par les élèves et sentiment de sécurité	72
2.	Zoom sur le harcèlement	76
B.	Climat disciplinaire	84
1.	Climat disciplinaire en classe du point de vue des élèves de 15 ans	84
2.	Climat disciplinaire en classe du point de vue des enseignants.....	86
C.	Relations élèves-enseignants	89
1.	Soutien apporté par les enseignants pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages	89
2.	Soutien apporté aux élèves durant la pandémie de Covid-19.....	91
3.	Relations élèves-enseignants.....	93
D.	Relations entre élèves et sentiment d'appartenance des élèves	93
1.	Relations entre élèves.....	93
2.	Sentiment d'appartenance des élèves.....	96
E.	Relations entre les personnels au sein des écoles et établissements scolaires et perception de leur environnement de travail.....	100
1.	Climat de soutien entre les personnels.....	100
2.	Soutien perçu par les chefs d'établissement	101
3.	Perception de la répartition des responsabilités dans l'établissement et de la possibilité de prendre des initiatives.....	102
4.	Pratiques collaboratives entre enseignants.....	104
5.	Perception des enseignants de leur environnement de travail	108
F.	Implication des parents dans la vie scolaire.....	110
1.	Implication des parents dans la vie de l'établissement d'après les chefs d'établissement	110
2.	Intérêt des parents pour la vie de leur enfant à l'école, d'après les élèves.....	111
	Références	114

Liste des figures

Figure 1 : Enseignement obligatoire par niveau	14
Figure 2 : Les périodes de congé scolaire dans l'enseignement primaire.....	15
Figure 3 : Satisfaction des élèves de 15 ans à l'égard de la vie (note moyenne par pays, sur 10).....	22
Figure 4 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (sens de la vie)	24
Figure 5 : Pourcentages d'élèves de 15 ans déclarant toujours ressentir les émotions suivantes (être heureux, joyeux et de bonne humeur).....	25
Figure 6 : Pourcentages d'élèves de 15 ans déclarant toujours ressentir les émotions suivantes (être malheureux, triste et inquiet)	28
Figure 7 : Pourcentages d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (peur de l'échec).....	32
Figure 8 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur qui considèrent que les affirmations suivantes s'appliquent dans une certaine mesure ou dans une grande mesure à leur expérience dans leur établissement actuel (stress et bien-être 1/2).....	38
Figure 9 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur qui considèrent que les affirmations suivantes s'appliquent dans une certaine mesure ou dans une grande mesure à leur expérience dans leur établissement actuel (stress et bien-être 2/2).....	39
Figure 10 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait d'avoir trop de tâches administratives à faire	40
Figure 11 : Pourcentage de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait d'avoir des tâches supplémentaires du fait du manque d'enseignants	41
Figure 12 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.....	44
Figure 13 : Pourcentages de personnels du primaire stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	44
Figure 14 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait de suivre l'évolution des exigences des autorités territoriales ou nationales	45
Figure 15 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves.....	46
Figure 16 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait répondre aux inquiétudes des familles.....	47
Figure 17 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société »	49
Figure 18 : Pourcentages d'enseignants du primaire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société »	50
Figure 19 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur satisfaits de leur salaire et des termes de leur contrat.....	51
Figure 20 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les avantages de leur métier compensent largement ses inconvénients	52

Figure 21 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du primaire d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les avantages de leur métier compensent largement ses inconvénients	53
Figure 22 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur sous contrat à durée déterminée ou permanent.....	54
Figure 23 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur en poste dans plusieurs établissements	54
Figure 24 : Pourcentages de chefs d'établissement du secondaire inférieur déclarant que les enseignants n'ont accès à aucun dispositif d'accompagnement à leur arrivée dans leur établissement	57
Figure 25 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur n'ayant bénéficié d'aucun dispositif d'accompagnement à leur arrivée dans leur établissement actuel, selon leur expérience dans l'enseignement.....	58
Figure 26 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur n'ayant bénéficié d'aucun dispositif d'accompagnement au début de leur carrière d'enseignants, selon leur expérience dans l'enseignement.....	59
Figure 27 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur qui ont un tuteur et qui sont tuteurs	64
Figure 28 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que, dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction.....	66
Figure 29 : Pourcentages de personnels du primaire d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que, dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction	66
Figure 30 : Considérations des enseignants du secondaire inférieur sur leur choix de devenir enseignant	67
Figure 31 : Considérations des chefs d'établissement du primaire sur le choix d'exercer leur métier	68
Figure 32 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils regrettent leur décision d'être devenus respectivement enseignants ou chefs d'établissement.....	69
Figure 33 : Pourcentages de personnels du primaire d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils regrettent leur décision d'être devenus respectivement enseignants ou chefs d'établissement.....	70
Figure 34 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur âgés de 50 ans ou moins ayant l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années	71
Figure 35 : Sentiment d'insécurité des élèves de 15 ans pour se rendre dans leur établissement et en repartir	73
Figure 36 : Sentiment d'insécurité des élèves de 15 ans dans les salles de classe et dans les espaces interstitiels de leur établissement.....	74
Figure 37 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur indiquant qu'être intimidé ou agressé verbalement par des élèves est, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, source de stress	75
Figure 38 : Pourcentages de personnels du primaire indiquant qu'être intimidé ou agressé verbalement par des élèves est, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, source de stress	75
Figure 39 : Pourcentages d'élèves de 15 ans souvent victimes de harcèlement.....	78
Figure 40 : Pourcentages d'élèves de 15 ans ayant subi au moins une forme de violence, au moins quelques fois par mois	79
Figure 41 : Pourcentages d'élèves ayant déclaré avoir subi, quelques fois par mois ou plus, des rumeurs négatives, des mises à l'écart et des moqueries.....	80

Figure 42 : Pourcentages d'élèves de 15 déclarant subir au moins une forme de violence au moins quelques fois par mois, selon qu'ils sont scolarisés dans le secondaire inférieur ou supérieur.....	82
Figure 43 : Pourcentages d'élèves de 15 ans qui déclarent que les situations suivantes se produisent dans tous les cours de mathématiques ou presque (climat disciplinaire 1/2)	85
Figure 44 : Pourcentages d'élèves de 15 ans qui déclarent que les situations suivantes se produisent dans tous les cours de mathématiques ou presque (climat disciplinaire 2/2)	85
Figure 45 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (climat disciplinaire)	87
Figure 46 : Pourcentages d'enseignants du primaire d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (climat disciplinaire)	87
Figure 47 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que, dans la classe spécifique considérée, les élèves s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage	89
Figure 48 : Pourcentages d'élèves déclarant que les situations suivantes ne se présentent jamais ou presque jamais en cours de mathématiques (soutien des apprentissages 1/2).....	90
Figure 49 : Pourcentages d'élèves déclarant que les situations suivantes ne se présentent jamais ou presque jamais en cours de mathématiques (soutien des apprentissages 2/2).....	91
Figure 50 : Fréquence à laquelle les élèves ont été contactés par une personne de leur établissement, pendant la fermeture liée à la pandémie de Covid-19, pour leur demander comment ils allaient	92
Figure 51 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils se sentent seuls à l'école et qu'ils se sentent hors du coup / à l'écart à l'école	94
Figure 52 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec la phrase « Je me sens à ma place à l'école » (« <i>I feel like I belong at school</i> » en anglais)	97
Figure 53 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec la phrase « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place à l'école ».....	98
Figure 54 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que dans leur établissement, les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions les concernant	99
Figure 55 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour avec les affirmations suivantes (soutien entre personnels).....	101
Figure 56 : Pourcentages de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils ont besoin de plus de soutien de la part des autorités (locales, territoriales ou nationales).....	102
Figure 57 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans leur établissement.....	103
Figure 58 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le personnel de l'établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage	104
Figure 59 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le personnel de l'établissement applique de manière cohérente les règles de comportement des élèves au sein de tout l'établissement	105
Figure 60 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils aiment travailler dans leur établissement.....	108

Figure 61 : Pourcentages d’enseignants et de chefs d’établissement du secondaire inférieur d’accord ou tout à fait d’accord pour dire que, si c’était possible, ils aimeraient changer d’établissement	110
Figure 62 : Pourcentages de chefs d’établissement du secondaire inférieur qui considèrent que l’affirmation « les parents ou les tuteurs s’impliquent dans les activités scolaires » s’applique, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, à leur établissement.....	111
Figure 63 : Pourcentages d’élèves de 15 ans déclarant que leurs parents (ou une personne de leur famille) ne font jamais ou presque jamais les choses suivantes (échanges au sujet de l’école 1/2)..	112
Figure 64 : Pourcentages d’élèves de 15 ans déclarant que leurs parents (ou une personne de leur famille) ne font jamais ou presque jamais les choses suivantes (échanges au sujet de l’école 2/2)..	113

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre d’heures d’enseignement par an au primaire et au secondaire inférieur	16
Tableau 2 : Organisation du temps scolaire (données 2018).....	17
Tableau 3 : Taille moyenne des classes (données 2021).....	19
Tableau 4 : Associations statistiquement significatives entre différentes variables étudiées par Pisa et l’indice d’émotions positives chez les élèves de 15 ans.....	27
Tableau 5 : Pourcentages d’élèves déclarant se sentir tristes parfois ou toujours, selon le sexe	29
Tableau 6 : Pourcentages d’élèves de 15 ans d’accord ou tout à fait d’accord avec les affirmations suivantes (sentiment d’auto-efficacité)	31
Tableau 7 : Pourcentages d’élèves d’accord ou tout à fait d’accord avec les affirmations suivantes (anxiété liée au travail scolaire en mathématiques).....	34
Tableau 8 : Pourcentages d’enseignants du primaire et du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait d’avoir trop de cours à préparer, trop de cours à donner et trop de copies à corriger.....	43
Tableau 9 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur ayant déclaré que les dispositions suivantes faisaient partie des dispositifs d’accompagnement lors de leur arrivée dans leur établissement actuel (1/2)	60
Tableau 10 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur ayant déclaré que les dispositions suivantes faisaient partie des dispositifs d’accompagnement lors de leur arrivée dans leur établissement actuel (2/2)	61
Tableau 11 : Pourcentages de chefs d’établissement du secondaire inférieur indiquant que des programmes de tutorat sont accessibles dans leur établissement, pour les enseignants ayant les caractéristiques suivantes	63
Tableau 12 : Questions portant sur le harcèlement dans Pisa.....	76
Tableau 13 : Déclarer subir au moins une forme de violence au moins quelques fois par mois selon différentes caractéristiques, en France et dans l’OCDE	81
Tableau 14 : Pourcentages d’élèves d’accord ou tout à fait d’accord avec les affirmations suivantes (coopération entre élèves 1/2)	95
Tableau 15 : Pourcentages d’élèves d’accord ou tout à fait d’accord avec les affirmations suivantes (coopération entre élèves 2/2)	96
Tableau 16 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur qui déclarent ne jamais réaliser les activités suivantes dans leur établissement (pratiques collaboratives)	107

Liste des encadrés

Encadré 1 : Présentation des enquêtes Pisa et Talis	12
Encadré 2 : Rythme scolaire, sommeil et bien-être	13
Encadré 3 : Évolutions récentes et prévues des effectifs scolaires en France	19
Encadré 4 : Les compétences sociales et émotionnelles dans Pisa 2022	35
Encadré 5 : Ancienneté professionnelle et conditions de travail.....	55
Encadré 6 : Différences de mesure du harcèlement entre l'OCDE et la Depp.....	77

Introduction

En 2017, le Cnesco a mené des études sur la question de la qualité de vie et du bien-être dans les écoles françaises à travers plusieurs thématiques, telles que la restauration et l'architecture scolaires, les situations de handicap et de précarité, et la santé des élèves. L'ensemble de ces travaux ont permis de mettre en évidence plusieurs approches de la notion de bien-être, notamment en raison de la pluralité de facteurs pouvant l'influencer, et des divers modèles et outils qui existent pour le mesurer (Cnesco, 2017). Ainsi, le modèle de Konu et Rimpela (2002) met en avant l'influence des conditions scolaires, des relations sociales, des accomplissements personnels et de l'état de santé global sur le bien-être des élèves. Selon Pinel-Jacquemin (2016), le bien-être comporte trois dimensions (contextuelle, personnelle et sociale) et serait en lien étroit avec la qualité de vie, le climat scolaire et la santé.

Sur la base des travaux de 2017, la conférence de comparaisons internationales du Cnesco de novembre 2023 explore la façon dont divers pays abordent le bien-être à l'école, les enjeux auxquels ils sont confrontés et les démarches mises en œuvre à l'échelle nationale ou régionale dans le but de favoriser le bien-être chez l'ensemble de la communauté éducative.

Le présent rapport propose un panorama international autour de la question du bien-être à l'école. Il s'appuie principalement sur des données issues des enquêtes Pisa et Talis de l'OCDE¹ (voir Encadré 1). Les données pour la France seront comparées, lorsqu'elles sont disponibles, avec celles issues des pays représentés lors des séances publiques de la conférence de comparaisons internationales, à savoir : l'Australie, la Belgique², le Canada³, la Corée du Sud, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande⁴, l'Italie et le Royaume-Uni^{5,6} ; ainsi qu'avec celles d'autres pays afin d'offrir un panorama international plus complet : l'Espagne, le Japon, les Pays-Bas, le Portugal, et la Suède. Par abus de langage, dans ce rapport, « les élèves français » désignent par exemple les élèves scolarisés en France, de même que les « personnels français » (enseignants ou chefs d'établissement) désignent les personnels exerçant en France.

Ce rapport présente d'abord quelques caractéristiques des différents systèmes éducatifs retenus pour la comparaison (I). Deux parties rassemblent ensuite les données permettant d'approcher la façon dont se sentent les élèves (dans la vie en général et en lien avec leur expérience scolaire) (II) et les enseignants (en termes de stress ressenti au travail, de sentiment de valorisation et de satisfaction liée au travail) (III). Une quatrième et dernière partie vise à apporter des éléments sur des dimensions constitutives du climat scolaire. Y seront abordées : les violences, le climat d'insécurité et le harcèlement scolaire (III. A), le climat disciplinaire (III. B), les relations entre élèves et enseignants

¹ Organisation de coopération et de développement économiques.

² Parfois, seules les données concernant la communauté française de Belgique et/ou la communauté flamande de Belgique seront disponibles, d'autres fois, seules les données agrégées le seront. Cela sera indiqué clairement dans les tableaux et figures.

³ Pour l'enquête Talis, seule la province de l'Alberta (Canada) a participé en 2013 et 2018.

⁴ Des données ne sont disponibles pour l'Irlande que dans l'enquête Pisa.

⁵ Dans l'enquête Pisa, les données sont disponibles pour le Royaume-Uni ; en revanche dans l'enquête Talis, les données ne sont disponibles que pour l'Angleterre.

⁶ Certaines des figures présentées dans ce rapport ne comportent pas l'ensemble des pays nommés en raison de l'absence de données. Par ailleurs, les données Pisa 2022 concernant l'Australie, le Canada, le Danemark, l'Irlande, le Royaume-Uni et les États-Unis sont à interpréter avec prudence au vu du non-respect de certaines normes d'échantillonnage (Guide du lecteur, annexes A2 et A4, Pisa 2022, OCDE, 2023d).

(III. C), les relations entre élèves et leur sentiment d'appartenance (III. D), les relations entre personnels dans les établissements (III. E), l'implication des parents dans la vie scolaire (III. F).

Encadré 1 : Présentation des enquêtes Pisa et Talis

L'enquête Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est une enquête de l'OCDE qui teste les compétences des élèves de 15 ans en lecture (compréhension de l'écrit), sciences (littérature scientifique) et mathématiques (littérature mathématique). L'enquête comprend également des questions sur la vie à l'école. Tous les élèves de 15 ans qui participent à Pisa n'en sont pas au même point dans leur parcours scolaire. En France, en 2022, 13 % des élèves ayant répondu à Pisa étaient en troisième (élèves ayant redoublé), 64 % en seconde générale et technologique, 18 % en seconde professionnelle, 2,5 % en première année de CAP et 2,5 % étaient en première ou en terminale (élèves en avance) (Depp, 2023b). Dans le cadre de Pisa, des questionnaires sont aussi adressés aux chefs d'établissement (questionnaires obligatoires), aux enseignants et aux parents (questionnaires facultatifs, tous les pays ne choisissent pas de les faire passer).

L'enquête Pisa a lieu tous les trois ans (l'édition prévue en 2021 ayant été repoussée à 2022 en raison du Covid-19). Chaque fois, l'un des trois domaines (compréhension de l'écrit, littérature scientifique ou littérature mathématique) occupe davantage de place que les autres. En raison de ce principe de rotation entre domaines majeurs et mineurs d'un cycle à l'autre, il est fréquent de voir des résultats comparés à neuf ans d'intervalle, lorsqu'il s'agit d'observer les évolutions de performances des élèves dans une discipline donnée⁷.

L'enquête Talis (Teaching And Learning International Survey) est une enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage mise en place par l'OCDE tous les cinq ans depuis 2008. Par des questionnaires adressés à des échantillons représentatifs d'enseignants et de directeurs d'école ou chefs d'établissement de chaque pays participant, l'enquête Talis vise à décrire les pratiques pédagogiques des enseignants, leur environnement pédagogique et leurs conditions de travail. Pour l'édition 2018, 48 pays ont participé à cette enquête. Parmi les thématiques abordées dans les questionnaires, on trouve la formation des personnels, la direction d'établissement, les pratiques pédagogiques, le climat scolaire, les évaluations et les commentaires y afférents, la satisfaction professionnelle et le profil des enseignants.

L'enquête Talis interroge les personnels du secondaire inférieur (équivalent du collège en France) dans tous les pays participants. Dans chaque pays, 200 établissements sont tirés au sort. Puis, au sein de ces établissements, un nouveau tirage au sort permet d'identifier un chef d'établissement et 20 enseignants invités à répondre à l'enquête (OCDE, 2022). Les pays qui le souhaitent peuvent également faire passer l'enquête au niveau primaire et secondaire supérieur (équivalent du lycée en France). La France a participé à l'enquête Talis en 2013 (uniquement sur le niveau collège) et en 2018 (niveaux collège et élémentaire). Dans la mesure où les données les plus complètes concernent le secondaire inférieur, ce sont ces résultats qui seront mis en avant, avant ceux concernant le primaire.

⁷ La rédaction de ce rapport est antérieure à la publication des résultats complets issus de l'enquête Pisa 2022. Les résultats déjà publiés au moment de la rédaction ont été intégrés, mais certaines données sont issues de l'édition 2018 de l'enquête Pisa.

I. Quelques caractéristiques des systèmes scolaires

Les caractéristiques des systèmes scolaires sont nombreuses et ne peuvent pas être présentées de façon exhaustive. Le présent rapport propose un aperçu international des rythmes scolaires et des effectifs dans les salles de classe, car certaines études semblent indiquer que ces caractéristiques peuvent avoir un lien avec le bien-être des élèves⁸.

A. Rythme scolaire

Le rythme scolaire peut être défini comme l'organisation des différents temps scolaires. Il comprend, entre autres, l'âge de scolarité obligatoire, le temps d'instruction obligatoire par an ou par niveau d'enseignement, le temps d'enseignement hebdomadaire et les congés scolaires.

Encadré 2 : Rythme scolaire, sommeil et bien-être

La quantité de sommeil nécessaire chez les enfants d'âge scolaire est en moyenne de 9 à 11 heures par nuit et de 8 à 10 heures par nuit chez les adolescents âgés de 14 à 17 ans (Hirshkowitz *et al.*, 2015). Cependant, de nombreux élèves de l'enseignement primaire et secondaire sont sujets à un manque de sommeil, ce qui les conduit à de la somnolence durant les heures de cours et à des retards scolaires (Bowers & Moyer, 2017). Le manque de sommeil à l'adolescence peut conduire à des problèmes de santé mentale et physique, et à des comportements négatifs sur la santé tels que la prise de stupéfiants et l'augmentation de la prise de repas. Veiller au rythme circadien⁹ des enfants et adolescents serait donc important pour leur bien-être global.

L'*American Academy of Pediatrics* recommande de commencer les cours au plus tôt à 8 h 30 afin de respecter le rythme circadien des élèves. La méta-analyse de Bowers et Moyer (2017) montre que retarder l'heure du début des cours avantage le sommeil des élèves, réduit la somnolence diurne et les retards scolaires et favorise leur bien-être – notamment chez les adolescents dont le rythme circadien évolue, de sorte que l'heure du coucher se fait en moyenne à 23 heures. Néanmoins, il existe très peu d'études mettant en lien le sommeil des élèves et l'heure du début des cours, il faut donc considérer ces résultats avec prudence.

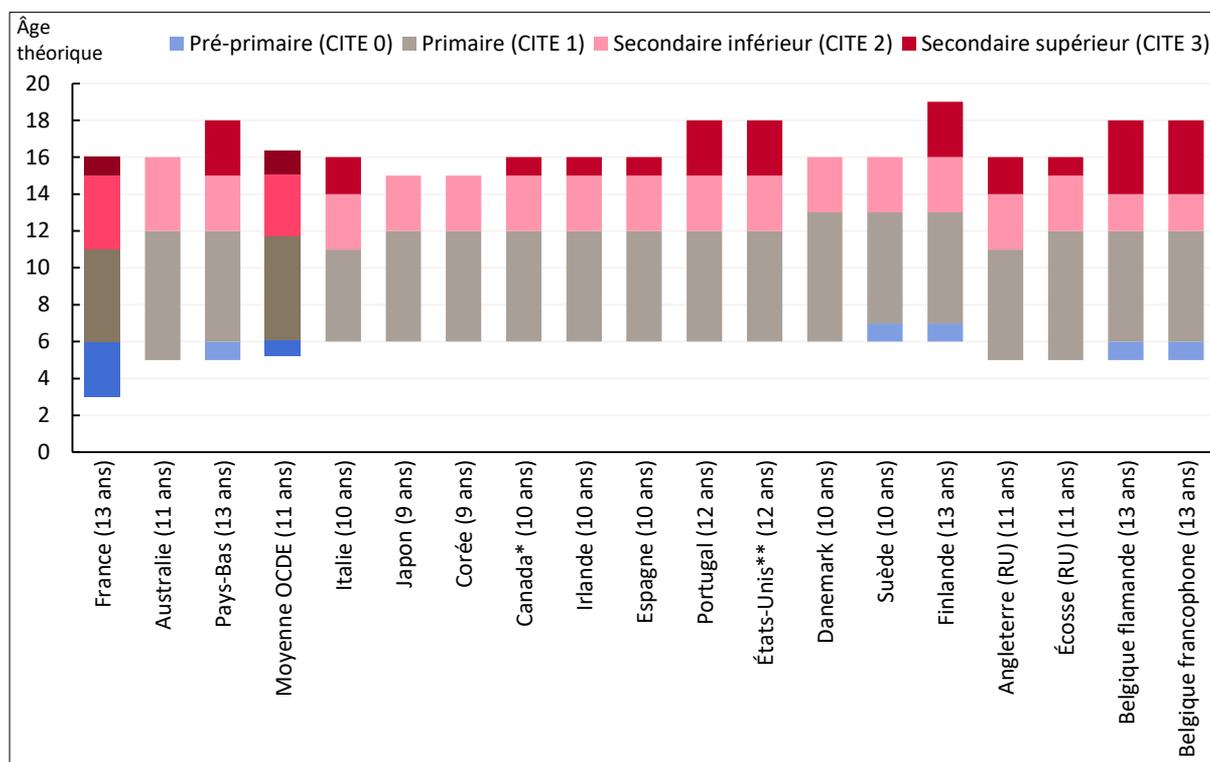
1. Organisation de la scolarité

Parmi les pays étudiés au sein de ce rapport international, l'âge de début de scolarité est majoritairement six ans. La France se distingue avec une scolarité obligatoire dès trois ans. Une tendance générale se dégage également pour l'âge de fin de scolarité obligatoire à seize ans. Plusieurs pays, comme la Belgique, le Portugal et certains états des États-Unis, prolongent la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans (OCDE, 2023c).

⁸ Cela permet également d'étayer les données présentées au sein des « Fiches pays » publiées dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales sur le bien-être à l'école.

⁹ Le rythme circadien renvoie à une succession de périodes de 24 heures (environ) et aux processus biologiques qui se produisent à l'intérieur de ces périodes (en particulier, le sommeil).

Figure 1 : Enseignement obligatoire par niveau



Source : Regards sur l'éducation (OCDE, 2023c). Le nombre entre parenthèses correspond au nombre d'années d'instruction obligatoire.

* L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans dans la majorité des juridictions du Canada (le nombre d'années d'études n'est pas précisé).

** Une année supplémentaire d'enseignement pré-primaire est obligatoire dans 17 États et dans le district de Columbia.

Des variations existent également au niveau de la durée de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur¹⁰. Dans les pays comparés ici, l'enseignement primaire dure systématiquement plus longtemps (cinq ans en France et en Italie, sept ans en Australie, en Écosse et au Danemark, six ans dans tous les autres pays) que le secondaire inférieur, qui ne dure que trois années dans tous les pays, à l'exception de la Belgique (deux ans), de la France et de l'Australie (quatre ans). Quant à l'enseignement secondaire supérieur, il dure majoritairement deux à trois ans, mais n'est pas toujours entièrement compris dans la scolarité obligatoire (OCDE, 2023c).

2. Périodes de congé scolaire

La place et la durée des périodes de congé scolaire varient d'un pays à l'autre et, bien souvent, d'une région à l'autre au sein d'un même pays. En effet, certaines périodes de congé sont imposées nationalement, mais ce n'est pas systématique et dans un grand nombre de pays, une certaine souplesse est laissée au niveau local pour arrêter les dates précises, y compris s'agissant du début de l'année scolaire. De façon générale, la période la plus longue de congé est celle qui se situe entre deux

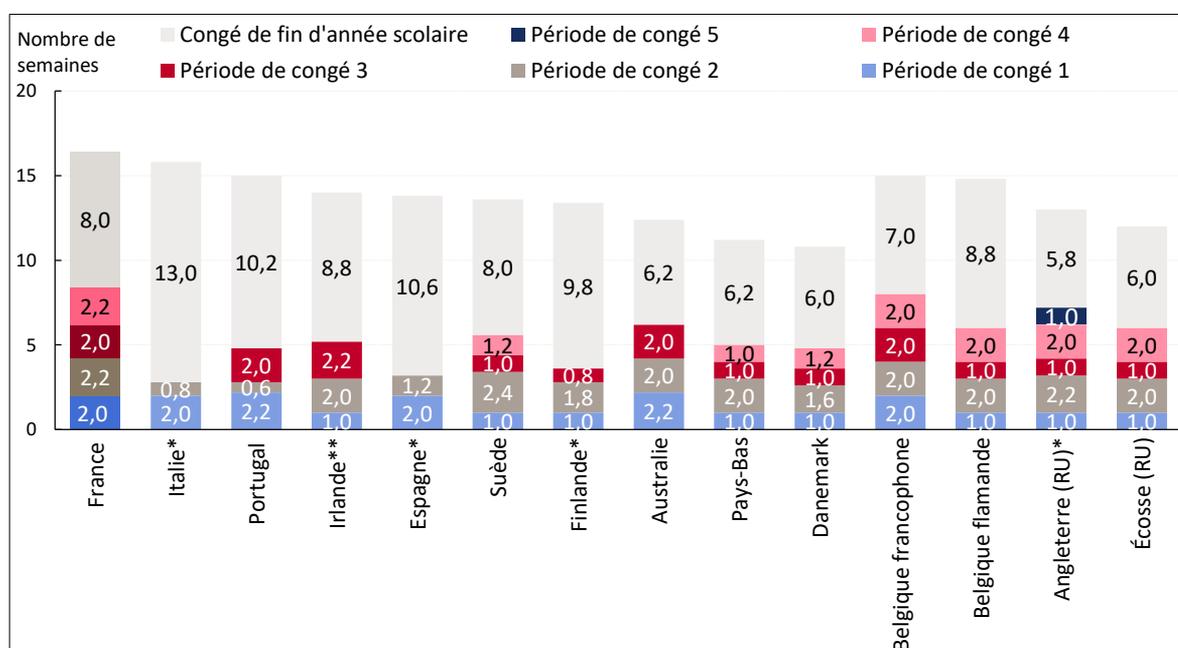
¹⁰ L'enseignement primaire, qui correspond au CITE 1 (niveau 1 de la classification internationale type de l'éducation), est l'équivalent de l'école élémentaire en France. L'enseignement secondaire se décompose, dans la classification internationale, en deux niveaux : le secondaire inférieur (ou premier cycle du secondaire, abrégé CITE 2), correspond au collège en France ; le secondaire supérieur (ou deuxième cycle du secondaire, abrégé CITE 3) correspond au lycée en France.

années scolaires successives. En moyenne, trois à quatre périodes plus courtes sont prévues au cours de l'année scolaire de manière générale (OCDE, 2023c).

Notons que, dans un certain nombre de pays, les enseignants n'ont pas exactement les mêmes périodes de congé que les élèves. En Suède, dans certaines régions d'Australie et certaines provinces du Canada, les enseignants reprennent par exemple plusieurs jours avant la rentrée scolaire des élèves. En Corée, en Italie et en Espagne, les enseignants continuent de travailler pendant une partie des vacances scolaires (OCDE, 2023c).

Au niveau primaire, la France atteint seize semaines de congé scolaire dont la moitié est dédiée aux « grandes vacances » scolaires, chaque courte période de congé durant deux semaines (OCDE, 2023c). C'est le pays ayant le plus de semaines de congé parmi ceux comparés au sein de ce rapport. À l'échelle des pays de l'OCDE, la France est le sixième pays ayant le plus de semaines de congé scolaire au niveau primaire, derrière la Lettonie, la Grèce, la Lituanie, la Roumanie et l'Estonie qui en comptent autour de dix-sept. On observe des variations assez importantes selon les pays, qu'il s'agisse de la durée des congés de fin d'année scolaire ou en cours d'année (voir Figure 2).

Figure 2 : Les périodes de congé scolaire dans l'enseignement primaire



Source : Regards sur l'éducation (OCDE, 2023c). Les périodes de congé n'incluent ni les jours fériés ni les jours de fête religieuses.

*Le graphique indique la durée minimale des périodes de congé, certaines périodes peuvent être plus longues selon les régions au sein d'un pays.

** Les vacances de fin d'année comprennent les périodes d'examen.

Une étude récente s'est penchée sur l'impact des inégalités socioéconomiques sur le bien-être des élèves pendant les vacances scolaires et sur les leviers pour réduire ces inégalités (Morgan *et al.*, 2019). Les enfants de familles défavorisées ont en effet un risque plus élevé de solitude que les enfants de familles favorisées, car ils sont moins susceptibles de participer à certaines activités coûteuses et car leur famille est plus susceptible de travailler durant les vacances de fin d'année afin d'assumer les coûts de garde d'enfants, ce qui peut limiter leurs interactions sociales. Or la solitude peut avoir un fort impact sur le bien-être mental des enfants et des adolescents, et augmente notamment les risques

de dépression (Morgan *et al.*, 2019). L'expérience menée au Pays de Galles auprès de 193 écoles du secondaire au Pays de Galles a révélé que les interventions visant à réduire le sentiment de solitude des adolescents, à favoriser leurs interactions sociales et à s'assurer que leurs besoins nutritifs étaient satisfaits avaient un fort impact sur la réduction des inégalités socio-économiques dans le bien-être des jeunes au retour des vacances estivales.

3. Temps d'instruction obligatoire

Le temps d'instruction obligatoire correspond au nombre minimal d'heures de cours que les écoles et établissements scolaires doivent dispenser par année scolaire ou niveau d'enseignement. En moyenne dans l'OCDE, le temps annuel d'instruction obligatoire s'élève à 805 heures dans l'enseignement primaire et à 916 heures dans l'enseignement secondaire inférieur (OCDE, 2023c).

Tableau 1 : Nombre d'heures d'enseignement par an au primaire et au secondaire inférieur

Pays	Enseignement primaire			Enseignement secondaire inférieur		
	Nombre moyen d'heures par an (A)	Nombre d'années / durée (B)	Nombre total d'heures (AxB)	Nombre moyen d'heures par an (A)	Nombre d'années / durée (B)	Nombre total d'heures (AxB)
Australie	1 000	7	7 000	1 000	4	4 000
Canada	922	6	5 532	925	3	2 775
Comm. fl. de Belgique	821	6	4 926	949	2	1 898
Comm. fr. de Belgique	826	6	4 956	885	2	1 770
Corée	655	6	3 930	842	3	2 526
Danemark	1 000	7	7 000	1 200	3	3 600
Espagne	792	6	4 752	1057	3	3 171
États-Unis	974	6	5 844	1 023	3	3 069
Finlande*	660	6	3 960	808	3	2 424
France	864	5	4 320	968	4	3 872
Irlande	903	6	5 418	918	3	2 754
Italie	904	5	4 520	990	3	2 970
Japon	778	6	4 668	890	3	2 670
Pays-Bas**	940	6	5 640	1 000	3	3 000
Portugal	874	6	5 244	818	3	2 454
Suède*	714	6	4 284	869	3	2 607
Moyenne OCDE	805	6	4 830	916	3	2 748

Source : Regards sur l'éducation (OCDE, 2023c). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne OCDE à la fin. Les données ne sont pas disponibles pour le Royaume-Uni.

*Estimation du nombre d'heures par niveau d'enseignement sur la base du nombre moyen d'heures par an, car pour certaines matières, la répartition du temps d'enseignement entre plusieurs niveaux est flexible.

** Le nombre de classes dans l'enseignement secondaire inférieur est trois ou quatre, selon la filière. La quatrième année de l'enseignement secondaire préprofessionnel a été exclue du calcul.

Le temps d'instruction obligatoire n'est pas défini dans la réglementation en Angleterre et en Écosse (Royaume-Uni). En outre, le temps d'instruction peut varier à l'échelle infranationale, et ce même lorsque le nombre d'années de scolarité obligatoire est le même sur l'ensemble du territoire national. C'est le cas par exemple en Belgique, en Espagne, aux États-Unis, au Royaume-Uni (données 2023) et au Canada (données 2022). Cela s'explique, dans certains cas, par le fait que le nombre de journées annuelles de classe n'est pas le même sur tout le territoire national (OCDE, 2023c).

Il est d'ailleurs intéressant de se pencher sur la répartition des heures d'enseignement au cours d'une semaine d'école. Le nombre moyen de jours d'instruction par semaine n'est pas disponible pour l'année 2023, mais les données de 2018 sont disponibles. En 2018, en moyenne dans l'OCDE, une année scolaire comportait 185 jours au primaire et 183 au secondaire inférieur, à raison de cinq jours par semaine (voir Tableau 2). Seules la communauté française de Belgique et la France organisaient les semaines scolaires sur quatre jours et demi. Comme cela a été signalé plus tôt, ces données ne décrivent pas forcément ce qui se passe sur l'ensemble d'un territoire. Le cas de la France l'illustre bien puisqu'au primaire, depuis 2018, de nombreuses communes sont revenues à une semaine sur quatre jours, par dérogation.

Tableau 2 : Organisation du temps scolaire (données 2018)

Pays	Enseignement primaire		Enseignement secondaire inférieur	
	Nombre moyen de jours d'instruction par an	Nombre moyen de jours d'école par semaine	Nombre moyen de jours d'instruction par an	Nombre moyen de jours d'école par semaine
Angleterre (RU)	190	5	190	5
Australie	200	5	200	5
Canada	183	5	183	5
Comm. fl. de Belgique	159	4,5	160	4,5
Comm. fr. de Belgique	179	5	179	5
Corée	190	5	190	5
Danemark	200	5	200	5
Écosse (RU)	190	5	190	5
Espagne	175	5	175	5
États-Unis	180	5	180	5
Finlande	188	5	188	5
France	162	4,5	162	4,5
Irlande	182	5	165	5
Italie	200	5	200	6
Japon	201	5	201	5
Pays-Bas		5		5
Portugal	180	5	178	5
Suède	178	5	178	5
Moyenne OCDE	185	5	183	5

Source : Regards sur l'éducation (OCDE, 2018). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne OCDE à la fin.

Les données des tableaux 1 et 2 ne renvoyant pas aux mêmes années, il n'est pas pertinent de les croiser. Toutefois, si l'on croise le nombre d'heures d'enseignement par an avec le nombre de jours d'instruction par an à partir des données de 2018, on observe des variations dans le nombre moyen d'heures d'instruction obligatoire par jour. Ainsi, dans certains pays, le temps d'instruction obligatoire représente moins de 4 heures par jour (c'était le cas en Finlande ou encore en Corée en 2018 par exemple), tandis qu'il représente autour de 5 heures dans d'autres (en Australie notamment) voire plus encore, comme c'était le cas dans l'enseignement secondaire inférieur en Espagne (6 heures) (OCDE, 2018a).

Dans son rapport *Regards sur l'éducation* de 2018, l'OCDE fait le lien entre la capacité de concentration et d'apprentissage des élèves et la durée des périodes d'enseignement. L'organisation de pauses au cours de la journée et la possibilité qu'elles offrent aux élèves de se livrer à diverses activités en dehors de la salle de classe seraient bénéfiques : en jouant, en interagissant avec leurs pairs, les élèves développeraient leurs compétences cognitives, affectives et sociales, ce qui pourrait ensuite favoriser

leurs apprentissages en classe (OCDE, 2018a). Dans la plupart des pays, les cours durent entre 45 à 50 minutes et de courtes pauses (de 10 à 15 minutes) rythment l'enchaînement des cours. De plus longues pauses (ou « récréations ») existent dans une majorité des pays de l'OCDE et se distinguent des pauses courtes notamment par le fait qu'elles sont encadrées par des personnels et qu'elles sont davantage propices aux jeux et aux interactions entre pairs. La pause méridienne varie elle aussi en fonction des pays : en Australie et au Canada, par exemple, elle dure 40 à 60 minutes, tandis qu'en France, elle ne peut être inférieure à 90 minutes (OCDE, 2018a).

B. Effectifs d'élèves par classe et ratio élèves/enseignant

1. Lien entre la taille des classes et le climat scolaire en classe

La réduction des effectifs d'élèves par classe semble agir davantage en début de scolarité et sur les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Elle favoriserait le soutien émotionnel, le soutien à l'apprentissage, la gestion de classe et un climat scolaire positif (Lima & Dessus, 2020). L'étude de Blatchford (2003) montre que les élèves de l'enseignement primaire au sein de petites classes interagissent davantage avec leurs enseignants que ceux dans les grandes classes. Cette augmentation des interactions concerne à la fois les interactions individuelles et les interactions avec des sous-groupes d'élèves. Les interactions enseignant-élèves directement liées aux tâches scolaires sont également plus nombreuses dans les petites classes. Enfin, dans les petites classes, les élèves sont plus susceptibles d'être au centre de l'attention de l'enseignant (c'est-à-dire que l'enseignant a plus d'occasions de se focaliser sur un élève en particulier). Concernant les interactions entre pairs, celles-ci sont plus importantes dans les grandes classes. C'est le cas pour les interactions entre pairs en lien avec les tâches scolaires, mais aussi pour les comportements sans lien avec ces tâches. Les élèves dans les grandes classes se déconcentrent et se désengagent davantage du travail scolaire. Ainsi, Blatchford montre que la réduction des effectifs aurait des effets positifs sur les élèves, permettant notamment un enseignement plus individualisé, car les élèves ont alors plus d'interactions en lien avec les tâches d'apprentissage et de manière plus intense. Pour évaluer l'effet de la taille des classes, il est également important de s'intéresser à la qualité des interactions : l'effet de réduction de la taille des classes est d'autant plus fort que la qualité des interactions est faible (gestion des comportements, etc.). *A contrario*, la réduction de la taille des classes aura moins d'effets lorsque la qualité des interactions est déjà élevée (Lima & Dessus, 2020).

En outre, d'après l'enquête Talis, la réduction de la taille des classes (*via* le recrutement de davantage de personnels) est considérée comme une priorité de dépense très importante par 65 % des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur¹¹. Parmi neuf propositions, c'est celle pour laquelle la proportion d'enseignants ayant répondu « très importante » est la plus grande. Dans l'enseignement primaire également, la réduction de la taille des classes est considérée comme une priorité très importante : plus des trois quarts des enseignants de primaire sont de cet avis en communauté flamande de Belgique (87 %), en Espagne (86 %), au Japon (80 %) et en Corée (76 %).

¹¹ La question est la suivante : « en considérant l'enseignement pour les élèves de 15 ans dans son ensemble, si le budget augmentait de 5 %, comment évalueriez-vous l'importance des priorités suivantes en matière de dépenses ? ». Pour chacune des neuf propositions, les enseignants pouvaient indiquer « peu important », « important » ou « très important » (ils avaient la possibilité de répondre « très important » pour chaque item). Les données ne sont pas disponibles pour la France.

2. Nombre moyen d'élèves par classe

En 2021, le nombre moyen d'élèves par classe dans les pays de l'OCDE est 21 au primaire et 23 au secondaire. Dans l'enseignement primaire, la France (22), la Corée (22), l'Australie (23) et le Royaume-Uni (26) sont au-dessus de la moyenne de l'OCDE, tandis que l'Italie (18), la Finlande (19), Danemark (20) et les États-Unis (20) sont en dessous de la moyenne de l'OCDE (OCDE Stat, données 2021).

Tableau 3 : Taille moyenne des classes (données 2021)

Pays	Enseignement primaire	Enseignement secondaire inférieur
Australie	23	22
Corée	22	26
Danemark	20	20
Espagne	20	23
États-Unis	20	21
Finlande	19	19
France	22	26
Italie	18	20
Japon	27	32
Portugal	20	21
Royaume-Uni	26	24
Suède	21	22
Moyenne OCDE	21	23

Source : OCDE Stat – Regards sur l'éducation (données 2021). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne OCDE à la fin. Les pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles n'apparaissent pas.

Dans l'enseignement secondaire inférieur, l'Australie (22), le Royaume-Uni (24), la France (26) et la Corée (26) ont des tailles de classe moyennes supérieures à la moyenne de l'OCDE. La Finlande (19), le Danemark (20), l'Italie (20) et les États-Unis (21) ont des tailles de classe inférieures ou égales à la moyenne de l'OCDE.

Encadré 3 : Évolutions récentes et prévues des effectifs scolaires en France

En France, bien que le nombre moyen d'élèves par classe soit plus élevé que la moyenne des pays de l'OCDE, il tend à se réduire au primaire. Cela s'explique notamment par le dédoublement des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire (Depp, 2023). Une autre explication réside dans la diminution du nombre d'élèves scolarisés. Une tendance est en effet amorcée depuis la rentrée scolaire de 2013 et devrait se poursuivre encore quelques années compte tenu de l'évolution des naissances au cours des dernières années (Depp, 2023). Les effectifs d'élèves au premier degré ont diminué de 4,1 % sur l'ensemble de la France depuis 2012. Le constat est inversé pour les établissements du second degré, même si les effectifs de collégiens vont progressivement diminuer (quand les élèves actuellement scolarisés en école élémentaire passeront dans le secondaire). Il faudra ainsi observer si la diminution globale des effectifs en France introduit une baisse du nombre d'élèves moyen par classe au collège. Depuis 2012, les effectifs des collégiens à la rentrée ont augmenté de 3 % en France et dans les DROM (Depp, 2023).

3. Ratio élèves/enseignant

Le ratio élèves/enseignant correspond au nombre total d'élèves par rapport au nombre total d'enseignants. Contrairement à la taille moyenne des classes, il ne renvoie donc pas à la réalité des regroupements d'élèves, mais d'après les données agrégées à l'échelle de l'OCDE, cet indicateur serait corrélé à certaines variables qui nous intéressent dans ce rapport. En effet, un faible ratio élèves/enseignant, tout comme un effectif, est associé à un sentiment d'appartenance à l'école plus fort (OCDE, 2023d)¹².

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, le ratio élèves/enseignant est de 15 au primaire et de 13 au secondaire inférieur. Parmi les pays considérés dans ce rapport, l'Italie est celui où l'on observe le plus faible ratio au niveau primaire (11). De nombreux pays ont un ratio de 12 élèves par enseignant au primaire : c'est le cas du Danemark, du Portugal, de la Belgique et de l'Espagne. Le Royaume-Uni et la France sont les pays où l'on observe les ratios les plus élevés au primaire (respectivement 19 et 18 élèves par enseignant). Au secondaire inférieur, le ratio élèves/enseignant s'élève à 15 en France et aux États-Unis, à 16 aux Pays-Bas et à 17 au Royaume-Uni. À l'inverse, c'est en Finlande (8), en Belgique (8) et au Portugal (9) que l'on compte le moins d'élèves par enseignants au secondaire inférieur (OCDE stat, données 2021).

* * *

La première partie de ce rapport avait pour objectif de décrire brièvement quelques caractéristiques de divers systèmes éducatifs, dont certains résultats de recherche suggèrent qu'elles peuvent avoir des liens avec le bien-être des élèves ou encore avec le climat scolaire. Dans la suite du rapport, il n'est plus question de présenter des données descriptives sur différents systèmes éducatifs, mais plutôt de faire état de résultats, principalement issus des enquêtes Pisa et Talis, en lien avec le bien-être des élèves et des personnels. Ces résultats s'appuient sur des données déclaratives, c'est-à-dire sur ce qu'ont déclaré des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement dans les enquêtes. Rappelons que les résultats de Pisa portent principalement sur les élèves de 15 ans, quel que soit leur niveau de scolarisation, et que les résultats de l'enquête Talis portent principalement sur les enseignants et les chefs d'établissement du secondaire inférieur (c'est pourquoi les résultats au niveau de l'enseignement primaire ne seront pas systématiquement présentés, ou plus succinctement).

¹² D'après le dernier rapport Pisa, les systèmes éducatifs ayant des ratios élèves/enseignant plus faibles ont par ailleurs obtenu de meilleurs résultats en mathématiques que les pays ayant des ratios élèves-enseignants élevés. À l'inverse, les pays ayant augmenté leur ratio entre 2018 et 2022 ont tendance à montrer une plus grande détérioration des performances en mathématiques (OCDE, 2023d).

II. Indicateurs du bien-être des élèves de 15 ans d'après PISA

D'après l'enquête Talis 2018, plus de neuf enseignants sur dix, dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire inférieur, considèrent que le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants (OCDE, 2020). Il n'est cependant pas demandé aux enseignants d'estimer le niveau de bien-être de leurs élèves. En revanche, Pisa adresse plusieurs questions aux élèves de 15 ans en lien avec leur bien-être. Dans cette partie, nous nous appuyons donc sur les données issues de cette enquête.

Dans les rapports présentant les résultats de Pisa 2018, l'OCDE définit le bien-être des élèves comme « un état dynamique : sans investissements suffisants dans le développement des capacités actuelles, les élèves risquent de moins bien connaître le bien-être à l'âge adulte » (OCDE, 2019). L'OCDE distingue cinq dimensions du bien-être, dont les élèves « ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante » (OCDE, 2019) :

1. **cognitive** : cette dimension correspond à l'état des connaissances et compétences que les élèves possèdent afin de participer efficacement au fonctionnement de la société actuelle ;
2. **psychologique** : elle se compose de la perception des élèves sur leur vie, leur engagement à l'école ainsi que leurs intérêts professionnels et personnels pour leur avenir ;
3. **physique** : elle correspond à l'état de santé des élèves notamment à travers l'exercice physique et l'alimentation ;
4. **sociale** : cette dimension s'intéresse aux relations des élèves comprenant celles avec leurs familles, leurs pairs et leurs enseignants ;
5. **matérielle** : elle correspond à toutes les ressources matérielles dont la famille et l'établissement dispose pour subvenir aux besoins des enfants dans un cas et pour soutenir leur apprentissage et leur développement dans l'autre cas.

L'enquête de 2018 s'est concentrée sur le bien-être psychologique des élèves à travers la satisfaction à l'égard de la vie des élèves (A), leurs affects (B), leur sentiment d'auto-efficacité et leur peur de l'échec (C), et sur leur bien-être cognitif à travers leur conception de l'intelligence (comme étant malléable ou fixe). Dans ce rapport, nous laissons de côté le dernier aspect (le bien-être cognitif), mais nous abordons l'anxiété liée au travail scolaire en complément (D). Soulignons que tous les indicateurs de bien-être de Pisa ne renvoient pas spécifiquement au contexte scolaire (OCDE, 2019). Enfin, dans l'enquête Pisa 2022, certaines questions sont identiques à celles de 2018 (c'est le cas par exemple de la satisfaction à l'égard de la vie), mais d'autres n'ont pas été posées à nouveau (remplacées, pour partie, par des questions portant sur l'expérience de l'école à distance pendant la pandémie de Covid-19). Lorsque les données 2022 sont disponibles, nous les privilégions ; sans cela, nous présentons les données de 2018.

A. Satisfaction des élèves à l'égard de leur vie

Funk et ses collaborateurs (2006) conceptualisent la notion de satisfaction à l'égard de la vie comme une évaluation cognitive prenant en compte à la fois une perspective globale de la vie mais aussi des aspects liés aux éléments positifs de la vie. Des études préliminaires ont montré que, en plus des composantes affectives (qu'elles soient négatives ou positives), la satisfaction à l'égard de la vie constitue l'une des différentes composantes clés du bien-être (Diener & Lucas, 1999). Entre autres choses, les expériences vécues à l'école sont susceptibles d'influencer la satisfaction de vie globale

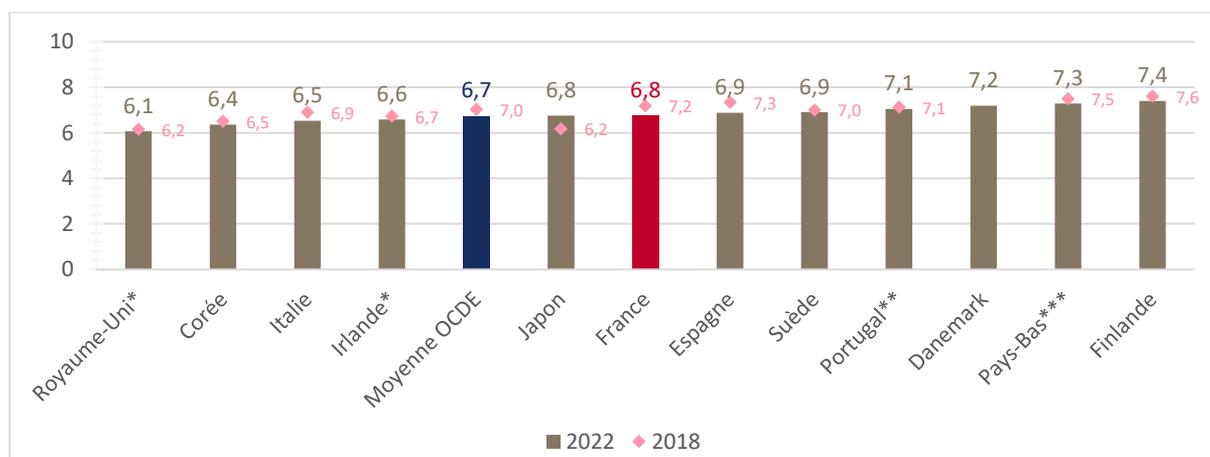
(dans des proportions qui peuvent varier d'un pays à l'autre) (Bacro *et al.*, 2017). D'ailleurs, de nombreux questionnaires visant à évaluer la satisfaction à l'égard de la vie ou le bien-être des jeunes comprennent des questions portant sur l'école (Bacro *et al.*, 2017).

Dans Pisa 2018, la satisfaction à l'égard de la vie renvoie à la satisfaction globale que les élèves expriment vis-à-vis de leur vie et à l'eudémonie, c'est-à-dire au sentiment d'avoir un sens et un but dans la vie (OCDE, 2019). Il ne s'agit donc pas de questions portant spécifiquement sur le contexte scolaire. Pour autant, la satisfaction à l'égard de la vie semble liée à ce qui se passe à l'école, et notamment au climat scolaire : les résultats de Pisa 2018 montrent qu'en moyenne dans l'OCDE, le climat disciplinaire, le sentiment d'appartenance à l'école, la coopération entre élèves et le soutien des enseignants (voir partie IV) sont positivement liés à la satisfaction des élèves à l'égard de la vie. À l'inverse, l'exposition au harcèlement scolaire tend à faire baisser la satisfaction exprimée par les élèves à l'égard de leur vie (OCDE, 2019). Dans Pisa 2022, on observe également que la satisfaction à l'égard de la vie rapportée par les élèves est positivement liée à leur santé, à leurs relations amicales, à ce qu'ils vivent à l'école, ou encore à leurs relations avec les enseignants (OCDE, 2023d).

1. Satisfaction à l'égard de la vie

Entre 2018 et 2022, la satisfaction à l'égard de la vie semble avoir très légèrement diminué dans la plupart des pays considérés dans ce rapport¹³ : elle a perdu 0,1 à 0,3 points en moyenne au Royaume-Uni, en Corée, en Irlande, en Suède, au Portugal, aux Pays-Bas et en Finlande. Cette évolution correspond aussi à celle de la moyenne pour les pays de l'OCDE. En Italie, en France et en Espagne, la baisse est un peu plus importante (-0,4 à -0,5 points). Au Japon, au contraire, la satisfaction des jeunes à l'égard de leur vie a augmenté de 0,6 points entre 2018 et 2022 (voir Figure 3).

Figure 3 : Satisfaction des élèves de 15 ans à l'égard de la vie (note moyenne par pays, sur 10)



Source : Pisa 2018 (OCDE, 2019), Pisa 2022 (OCDE, 2023d). Les données ne sont disponibles ni en 2018 ni en 2022 pour l'Australie, la Belgique et le Canada. Pour le Danemark, les données 2018 ne sont pas disponibles. En 2018, la satisfaction à l'égard de la vie des élèves de 15 ans était de 6,8 en moyenne aux États-Unis (donnée non disponible en 2022).

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées en 2022.

** Les données recueillies en 2018 ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

***Ces pays sont concernés par les deux précautions précédentes (voir * et **).

¹³ Aucun test statistique n'a été réalisé pour apprécier la significativité des évolutions entre 2018 et 2022.

Au moment de la rédaction de ce rapport, le détail des réponses selon les caractéristiques des élèves n'est pas disponible pour 2022. En revanche, nous disposons de ces données pour Pisa 2018. Il en ressort qu'en 2018, la satisfaction à l'égard de la vie varie entre les filles et les garçons dans la plupart des pays ayant participé à l'enquête Pisa. Les garçons sont plus nombreux à se déclarer satisfaits de leur vie (c'est-à-dire à évaluer la satisfaction à l'égard de leur vie à 7/10 ou plus) que les filles. Ces écarts sont statistiquement significatifs dans tous les pays étudiés à l'exception du Japon. La différence entre les garçons et les filles est particulièrement marquée au Royaume-Uni et en Corée. Dans ces deux pays, environ 46 % des filles sont satisfaites de leur vie, tandis que c'est le cas d'environ 63 % des garçons (soit plus de 17 points de pourcentage¹⁴ d'écart). En France, l'écart entre les filles et les garçons est de 9 points de pourcentage : 65 % des filles et 74 % des garçons évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 7/10 minimum. Des différences statistiquement significatives apparaissent également, en 2018, selon le statut socio-économique, dans une majorité de pays ayant participé à l'enquête. Les élèves socioéconomiquement favorisés sont plus nombreux à se déclarer satisfaits de leur vie (71 % en moyenne dans l'OCDE) que les élèves socio-économiquement défavorisés (63 % en moyenne dans l'OCDE). En Finlande, en France, en Italie, en Suède, au Royaume-Uni et aux États-Unis, l'écart dépasse 10 points de pourcentage entre ces groupes d'élèves. L'évaluation de la satisfaction à l'égard de la vie par les élèves issus de l'immigration est plus faible que celle des élèves non immigrés, mais l'écart n'est significatif que dans certains pays (4 pp. d'écart en moyenne dans l'OCDE, 6 pp. en France, 7 pp. aux États-Unis, 13 pp. en Espagne et 14 pp. en Italie). Enfin, le fait d'être scolarisé dans le secondaire inférieur ou le secondaire supérieur ne fait pas de différence statistiquement significative en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais c'est le cas en France, en Italie et au Portugal. Dans ces trois pays, les élèves scolarisés dans le secondaire supérieur sont plus nombreux à se dire satisfaits de leur vie : 71 % contre 62 % en France, 67 % contre 55 % en Italie et 70 % contre 66 % au Portugal (OCDE, 2019).

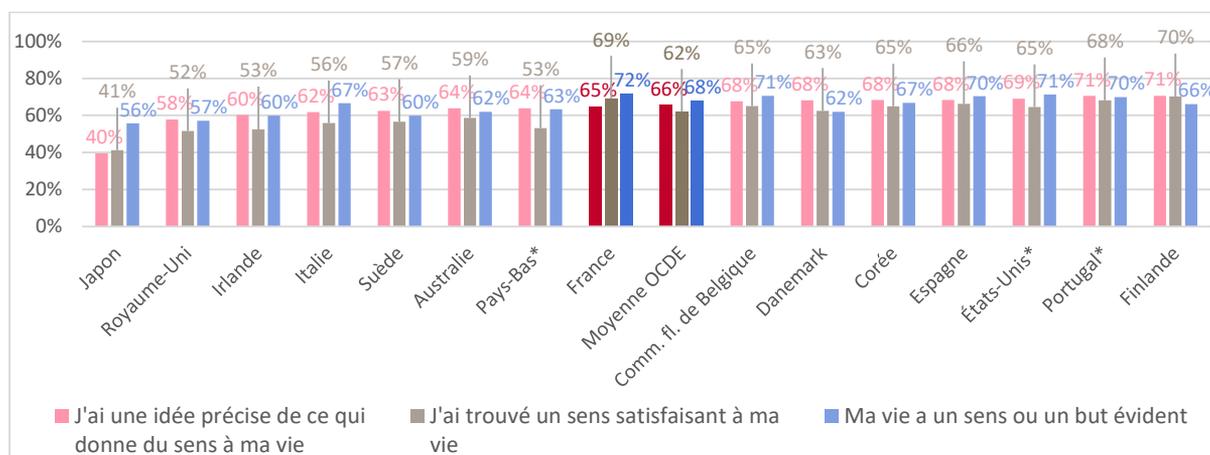
2. Sens de la vie

En 2018, les élèves ont été interrogés sur leur sentiment d'avoir trouvé un sens à leur vie. Ces questions n'ont pas été renouvelées dans l'édition 2022 ; nous commentons donc les données issues de Pisa 2018.

En 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, deux élèves de 15 ans sur trois sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils ont une idée précise de ce qui donnent du sens à leur vie, qu'ils ont trouvé un sens satisfaisant à leur vie et que leur vie a un sens ou un but évident (voir Figure 4). Les réponses des jeunes en France sont proches de la moyenne de l'OCDE. Globalement, au sein des pays que nous considérons dans ce rapport, les réponses sont assez similaires. Seul le Japon se démarque, avec moins d'un élève sur deux d'accord ou tout à fait d'accord avec les deux premiers items, et à peine plus d'un sur deux (56 %) considérant que sa vie a un but ou un sens évident en 2018.

¹⁴ Abrégé « pp. » dans la suite du rapport.

Figure 4 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (sens de la vie)



Source : Pisa 2018 (OCDE, 2019). Données non disponibles pour le Canada.

* Les données recueillies ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

Sur la base des réponses des élèves aux trois items dont les réponses moyennes par pays sont détaillées dans la figure ci-dessus, l'OCDE a calculé un indice. Cet indice sur le sens que les élèves donnent à leur vie varie selon les caractéristiques des élèves¹⁵. Le fait d'être une fille est associé à un indice moins élevé dans tous les pays considérés dans ce rapport, à l'exception de la Belgique et des États-Unis, où l'on n'observe pas de variation statistiquement significative. Dans plusieurs pays ainsi qu'en moyenne dans l'OCDE, on constate également que le fait pour un élève d'être socioéconomiquement défavorisé est associé à un indice moins élevé : c'est le cas en Australie, en Finlande, au Japon, en Corée, en Suède et aux États-Unis. En revanche, c'est l'inverse en communauté flamande de Belgique, en Italie et au Portugal. Le fait pour un élève d'être issu de l'immigration n'est pas non plus associé à la même variation selon les pays : aux États-Unis et en Espagne, les élèves issus de l'immigration ont un indice moins élevé que ceux qui ne le sont pas ; en revanche, en moyenne dans les pays de l'OCDE ainsi qu'en Australie, en communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni, ils ont un indice plus élevé que ceux qui ne sont pas issus de l'immigration. Par ailleurs, on observe que l'indice concernant le sens que les élèves donnent à leur vie est plus élevé chez les élèves de 15 ans scolarisés dans le secondaire inférieur (par rapport à chez ceux qui, au même âge, sont scolarisés dans le secondaire supérieur) en France, en Irlande, aux Pays-Bas et au Portugal. Cela se vérifie aussi en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais pas dans les autres pays considérés dans ce rapport. Enfin, le fait d'être scolarisé dans un établissement socioéconomiquement défavorisé est associé à un indice plus élevé que le fait d'être scolarisé dans un établissement socioéconomiquement favorisé en communauté flamande de Belgique, en France, en Irlande, en Italie, aux Pays-Bas, au Portugal, en Espagne et au Royaume-Uni (OCDE, 2019).

¹⁵ Dans ce paragraphe, nous ne commentons que les variations statistiquement significatives.

B. Affects des élèves

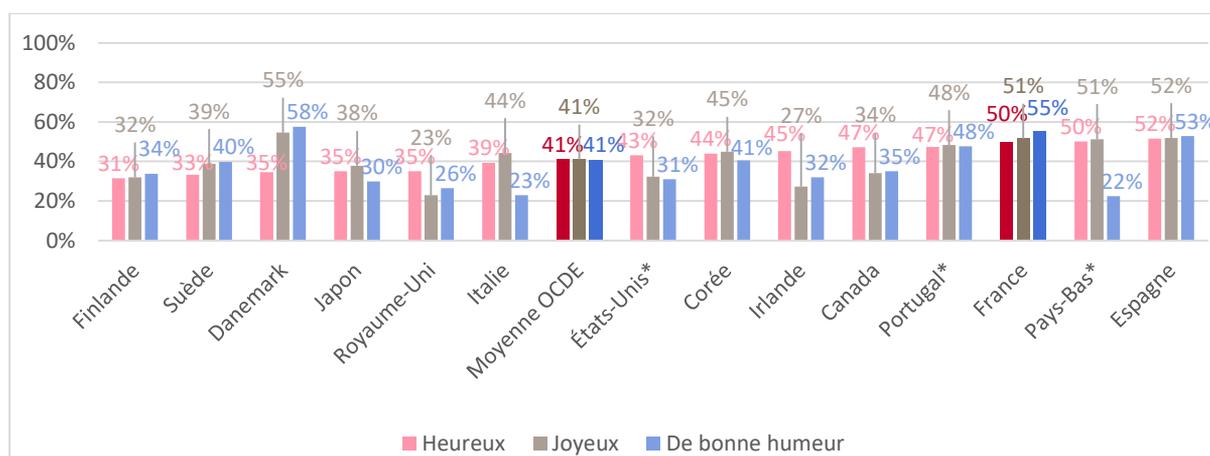
« L'affect est la mesure dans laquelle une personne éprouve certaines émotions et certaines humeurs [...]. Lorsque ces sentiments sont liés à des expériences intenses et conscientes se produisant à un moment donné, ils sont généralement appelés états d'affect ou émotions ; lorsqu'ils sont liés à des sentiments diffus, subconscients et généraux, ils sont considérés comme des traits d'affect ou d'humeur. » (OCDE, 2019)

Des travaux de recherche ont montré que les émotions négatives peuvent être dommageables pour les apprentissages et qu'à l'inverse, les émotions positives peuvent favoriser les apprentissages, la créativité, le bien-être individuel ou encore la qualité des relations sociales (Shankland *et al.*, 2018). Dans Pisa 2018, des données ont été recueillies sur la fréquence (jamais, rarement, parfois, toujours) à laquelle les élèves ressentent différentes émotions. Ces questions n'apparaissent pas dans l'enquête Pisa 2022 : les résultats présentés dans cette partie datent donc de 2018.

1. Émotions positives

L'enquête Pisa 2018 a interrogé les élèves sur la fréquence à laquelle ils se sentaient heureux (*happy*), joyeux (*joyful*), pleins d'entrain (*lively*), fiers (*proud*) et de bonne humeur (*cheerful*). En moyenne, dans l'OCDE, 41 % des élèves de 15 ans déclarent se sentir toujours heureux, joyeux et de bonne humeur ; 33 % déclarent se sentir toujours pleins d'entrain et 19 % se sentir toujours fiers. La proportion d'élèves déclarant se sentir toujours fiers est variable d'un pays à l'autre : elle est proche de 10 % au Japon, en Finlande et au Royaume-Uni, mais s'élève à 24 % en Italie et aux États-Unis par exemple. Moins d'un élève sur cinq déclare se sentir toujours plein d'entrain en Italie et en Finlande, tandis que c'est le cas de plus de quatre élèves sur dix en Corée, en Espagne et au Japon. En France, 23 % des élèves déclarent ressentir toujours ces deux émotions (fierté et entrain) (OCDE, 2019). Le fait de se sentir toujours heureux est partagé par près d'un élève sur trois en Finlande, en Suède, au Danemark, au Japon et au Royaume-Uni, mais par plus d'un élève sur deux en France, aux Pays-Bas et en Espagne (voir Figure 5).

Figure 5 : Pourcentages d'élèves de 15 ans déclarant toujours ressentir les émotions suivantes (être heureux, joyeux et de bonne humeur)



Source : Pisa 2018 (OCDE, 2019). Les données ne sont pas disponibles pour l'Australie et la Belgique.

* Les données recueillies ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

C'est au Royaume-Uni, en Irlande, en Finlande et aux États-Unis que les proportions d'élèves déclarant se sentir toujours joyeux sont les plus faibles parmi les pays considérés dans ce rapport. À l'inverse, elles dépassent les 50 % au Danemark, en France, aux Pays-Bas et en Espagne.

Sur la base des items « joyeux », « heureux » et « de bonne humeur », l'OCDE a calculé un indice des émotions positives des élèves de 15 ans et l'a croisé avec les caractéristiques des élèves. On observe ainsi qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, ainsi que dans plusieurs pays, les garçons ont un indice d'émotions positives plus élevé : c'est le cas au Danemark, en Espagne, en Suède et au Royaume-Uni. En France et au Japon en revanche, les filles ont, en moyenne, un indice plus élevé que celui des garçons. Ces écarts entre filles et garçons sont statistiquement significatifs (OCDE, 2019).

Toujours à partir des données issues de Pisa 2018, pour aller plus loin dans les analyses, l'OCDE a réalisé une régression linéaire, de façon à identifier, parmi différentes variables, celles qui peuvent être prédictives de l'indice d'émotions positives. Ainsi, l'indice de climat disciplinaire¹⁶, l'indice de sentiment d'appartenance¹⁷, l'indice de coopération entre élèves¹⁸, l'indice de compétition entre élèves¹⁹, l'indice d'exposition au harcèlement²⁰, l'indice de soutien émotionnel des parents²¹, le statut socioéconomique des élèves²², le sexe des élèves et le fait qu'ils soient ou non issus de l'immigration ont été introduits dans un même modèle de régression. Il en ressort que, dans pratiquement tous les pays ayant participé à l'enquête et dans la totalité de ceux considérés dans ce rapport, les élèves ayant un fort sentiment d'appartenance à leur établissement et témoignant d'une plus grande inclinaison à la coopération entre pairs sont plus susceptibles de faire état d'émotions positives²³. À l'inverse, le fait

¹⁶ L'indice du climat disciplinaire a été construit à partir des fréquences indiquées par les élèves pour plusieurs items portant sur les cours de langue d'instruction : « les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant » ; « il y a du bruit et du désordre » ; « l'enseignant doit attendre longtemps que les élèves se calment » ; « les élèves ne peuvent pas bien travailler » ; et « les élèves ne commencent à travailler que longtemps après le début de la leçon ». Un indice positif signifie que l'élève a bénéficié d'un meilleur climat disciplinaire dans les cours de langue d'enseignement que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE (OCDE, 2019). Nous revenons sur le climat disciplinaire dans la partie IV. B., p. 84.

¹⁷ L'indice de sentiment d'appartenance est construit par l'OCDE à partir du degré d'accord des élèves avec six items : « je me fais facilement des amis à l'école » ; « je me sens à ma place à l'école » ; « les autres élèves ont l'air de m'apprécier » ; « je me sens hors du coup à l'école » ; « je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école » ; « je me sens seul(e) à l'école ». Un indice positif signifie que l'élève a un sentiment d'appartenance plus important que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE (OCDE, 2019). Nous revenons sur le sentiment d'appartenance dans la partie IV. D. 2., p. 96.

¹⁸ L'indice de coopération entre élève a été construit à partir du degré d'accord déclaré par les élèves avec trois propositions : « les élèves semblent apprécier la coopération » ; « il semble que les élèves coopèrent entre eux » ; « les élèves semblent partager le sentiment que la coopération entre eux est importante ». Un indice positif signifie que les élèves considèrent que leurs pairs coopèrent davantage que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE (OCDE, 2019).

¹⁹ L'indice de compétition entre élève a été construit à partir du degré d'accord déclaré par les élèves avec trois propositions : « les étudiants semblent apprécier la compétition » ; « il semble que les étudiants soient en compétition les uns avec les autres » ; « les étudiants semblent partager le sentiment que la compétition entre eux est importante ». Un indice positif signifie que les élèves considèrent que leurs pairs sont davantage en compétition les uns avec les autres que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE (OCDE, 2019).

²⁰ Voir la partie IV. A. 2., p. 76 pour le détail de la construction de cet indice.

²¹ L'indice de soutien émotionnel des parents a été construit à partir du degré d'accord déclaré par les élèves avec les propositions suivantes : « mes parents soutiennent mes efforts et mes résultats scolaires » ; « mes parents me soutiennent lorsque je rencontre des difficultés à l'école » ; et « mes parents m'encouragent à avoir confiance en moi ». Un indice positif signifie que les élèves perçoivent un plus grand soutien émotionnel de la part de leurs parents que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE (OCDE, 2019). Dans ce rapport, nous ne détaillons pas les réponses des élèves à ces questions, en revanche nous présentons les résultats des questions (issues de Pisa 2022) portant sur l'intérêt que les parents manifestent pour la vie scolaire de leur enfant (voir partie IV. F.2., p. 112).

²² Un élève socioéconomiquement défavorisé (favorisé) se situe dans le quartile inférieur (supérieur) de l'indice économique, social et culturel de Pisa dans son pays.

²³ Parmi les pays considérés dans ce rapport, les données sur les émotions des élèves de 15 ans ne sont pas disponibles pour l'Australie, la Belgique, le Canada, l'Italie et la Corée.

de déclarer subir fréquemment des violences (c'est-à-dire être harcelés selon la définition de l'OCDE, voir la partie IV. A. 2., p. 76) est associé à un indice d'émotions positives moindre. Dans tous les pays de l'enquête, le soutien émotionnel parental (tel que perçu par les élèves) est positivement associé aux émotions des élèves. En revanche, le statut socioéconomique des élèves, leur sexe ou encore le fait qu'ils soient ou non issus de l'immigration n'apparaît pas clairement comme étant associé, dans un sens ou un autre, à l'indice des émotions positives des jeunes (des liens apparaissent dans certains pays, mais sans qu'il soit possible de dégager une tendance générale). L'indice de climat disciplinaire et l'indice de compétition entre élèves sont, en moyenne dans l'OCDE, associés à des sentiments positifs, mais il y a des disparités entre les pays. Par exemple, ils sont prédicteurs de sentiments positifs au Danemark et en Finlande alors qu'aucun lien statistiquement significatif n'apparaît dans d'autres pays, comme la France, l'Irlande ou encore le Royaume-Uni (voir Tableau 4).

Un certain nombre d'études rappelées dans le rapport Pisa 2018 (volume III) indiquent que les élèves qui se sentent attachés à leur établissement, qui aiment apprendre ou encore qui sont persévérants sont plus susceptibles de faire état d'émotions positives, telles que l'enthousiasme ou la joie (OCDE, 2019). Les données issues de Pisa 2018 tendent ainsi à confirmer en partie ces constats, notamment s'agissant de l'importance du sentiment d'appartenance à son établissement scolaire.

Tableau 4 : Associations statistiquement significatives entre différentes variables étudiées par Pisa et l'indice d'émotions positives chez les élèves de 15 ans

Pays	Indice de climat disciplinaire	Indice de sentiment d'appartenance	Indice de coopération entre élèves	Indice de compétition entre élèves	Indice d'exposition au harcèlement	Indice du soutien émotionnel des parents
Danemark	+	+	+	+	-	+
Espagne	n.s.	+	+	n.s.	-	+
États-Unis*	n.s.	+	+	n.s.	-	+
Finlande	+	+	+	+	-	+
France	n.s.	+	+	n.s.	-	+
Irlande	n.s.	+	+	n.s.	-	+
Japon	n.s.	+	+	n.s.	n.s.	+
Pays-Bas*	n.s.	+	+	+	-	+
Portugal*	n.s.	+	+	n.s.	-	+
Royaume-Uni	n.s.	+	+	n.s.	-	+
Suède	+	+	+	n.s.	-	+
Moyenne OCDE	+	+	+	+	-	+

Source : Pisa 2018 (OCDE, 2019). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin. Les données ne sont pas disponibles pour l'Australie, la Belgique, le Canada, l'Italie et la Corée.

Note: Ce tableau présente les variations statistiquement significatives de l'indice d'émotions positives des élèves pour l'accroissement d'une unité de chacune des variables présentées en colonne, d'après le modèle de régression linéaire utilisé par l'OCDE. Un « + » signifie que pour une augmentation d'une unité d'une variable donnée, l'indice d'émotions positives des élèves tend à augmenter. Un « - » signifie que pour une augmentation d'une unité d'une variable donnée, l'indice d'émotions positives des élèves tend à diminuer. L'indication « n.s. » signifie qu'aucune variation significative n'apparaît.

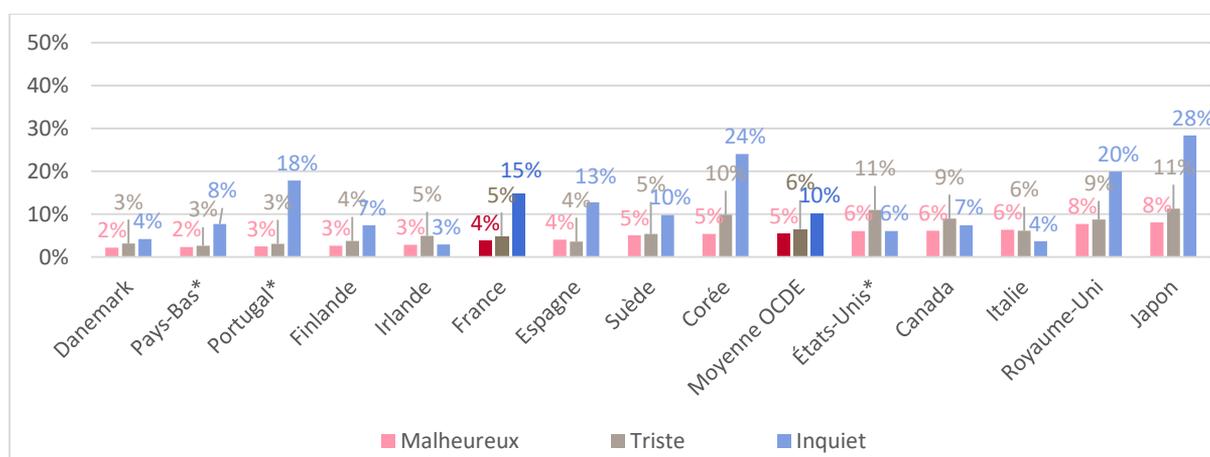
*Les données recueillies ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

2. Émotions négatives

Dans son rapport sur les résultats de l'enquête Pisa 2018 (volume III), l'OCDE souligne qu'exprimer des sentiments négatifs n'est pas forcément négatif : il n'est pas étonnant que les élèves soient ponctuellement traversés par de telles émotions et elles peuvent même parfois être bénéfiques (la peur, par exemple, peut prévenir certains comportements à risque) (OCDE, 2019). Les auteurs estiment toutefois qu'il est important de porter une attention aux élèves qui déclarent se sentir *toujours* tristes ou malheureux.

En 2018, dans l'ensemble des pays étudiés dans ce rapport et en moyenne dans l'OCDE, moins de 10 % des élèves déclarent se sentir toujours malheureux (*miserable*). Au Royaume-Uni et au Japon, cela concerne près d'un élève sur dix (8 %, voir Figure 6). S'agissant de la proportion d'élèves qui se sentent toujours tristes (*sad*), trois pays parmi ceux que nous considérons passent la barre des 10 % : la Corée, les États-Unis et le Japon. La France se situe légèrement en-dessous de la moyenne de l'OCDE concernant ces deux émotions. En revanche, elle se situe au-dessus s'agissant de l'inquiétude : 15 % des élèves français se disent toujours inquiets (*afraid*). Alors que cela concerne moins de 10 % des élèves dans la plupart des pays (et 10 % d'entre eux en moyenne dans l'OCDE), près d'un élève sur cinq se dit toujours inquiet au Portugal et au Royaume-Uni. C'est le cas de près d'un élève sur quatre en Corée et de 28 % des élèves de 15 ans au Japon.

Figure 6 : Pourcentages d'élèves de 15 ans déclarant toujours ressentir les émotions suivantes (être malheureux, triste et inquiet)



Source : Pisa 2018 (OCDE, 2019). Les données ne sont pas disponibles pour l'Australie et la Belgique.

* Les données recueillies ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

L'enquête Pisa interroge également les élèves sur la fréquence à laquelle ils se sentent effrayés (*scared*). Le Japon et la Corée sont à nouveau nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (4 %), puisque 10 % de leurs élèves déclarent se sentir toujours effrayés. À titre de comparaison, c'est le cas de 2 % des élèves au Portugal, en Espagne, aux Pays-Bas, en Finlande, au Danemark et en Irlande et de 3 % des élèves en France (OCDE, 2019).

Comme nous l'avons vu précédemment, concernant les émotions positives, des différences peuvent apparaître selon le sexe des élèves dans certains pays, mais une tendance générale peine à émerger (dans certains pays, les filles rapportent davantage d'émotions positives ; dans d'autres, ce sont les garçons). Pour ce qui est des émotions négatives, une tendance claire se dégage : dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête en 2018 ainsi qu'en moyenne dans l'OCDE, les filles sont nettement

plus nombreuses que les garçons à déclarer se sentir tristes parfois ou toujours. Parmi les pays considérés dans ce rapport, c'est au Japon que l'écart est le plus faible, avec tout de même 15 points de pourcentage d'écart entre les filles et les garçons. En Suède, aux Pays-Bas et au Danemark, l'écart est proche de 40 points de pourcentage (voir Tableau 5).

Tableau 5 : Pourcentages d'élèves déclarant se sentir tristes parfois ou toujours, selon le sexe

Pays	Total	Garçons	Filles	Écart (filles-garçons)
Canada	56 %	42 %	71 %	29 pp.
Corée	52 %	41 %	65 %	24 pp.
Danemark	48 %	27 %	68 %	41 pp.
Espagne	54 %	41 %	67 %	26 pp.
États-Unis*	63 %	51 %	76 %	25 pp.
Finlande	46 %	27 %	64 %	37 pp.
France	46 %	32 %	59 %	27 pp.
Irlande	58 %	42 %	73 %	31 pp.
Italie	55 %	42 %	69 %	26 pp.
Japon	66 %	58 %	73 %	15 pp.
Pays-Bas*	45 %	25 %	64 %	39 pp.
Portugal*	48 %	36 %	61 %	25 pp.
Royaume-Uni	60 %	45 %	73 %	28 pp.
Suède	50 %	31 %	68 %	38 pp.
Moyenne OCDE	51 %	37 %	64 %	28 pp.

Source : Pisa 2018 (OCDE, 2019). Les données ne sont pas disponibles pour l'Australie et la Belgique.

* Les données recueillies ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

En croisant les réponses des élèves avec d'autres données, l'OCDE constate que plus les élèves passent de temps sur Internet en dehors de l'école, plus ils sont susceptibles de déclarer se sentir tristes ou malheureux. Les élèves déclarant subir régulièrement des violences sont par ailleurs plus susceptibles que les autres de déclarer se sentir tristes (OCDE, 2019).

C. Peur de l'échec et sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité peut être défini comme la croyance des individus en leurs capacités à exécuter une tâche spécifique (OCDE, 2019 ; Bandura, 1977). Le sentiment d'auto-efficacité est étroitement lié à l'estime de soi, puisque celle-ci désigne la valeur qu'un individu attribue à sa propre personne, notamment en fonction de ses réussites et de ses échecs (Bandura, 1977). Tout comme le sentiment d'auto-efficacité, l'estime de soi se construit progressivement tout au long de la vie *via* un processus dynamique et complexe (Mazet, 2016). Le sentiment d'auto-efficacité peut influencer l'estime de soi par les expériences et croyances de l'individu, et *in fine* influencer le bien-être psychologique, puisqu'une bonne estime de soi favorise l'épanouissement de l'individu. Si la construction de l'estime de soi survient en premier lieu par le biais des parents (Harter, 1978), l'école joue un rôle majeur dans son développement (Jendoubi, 2002). L'antonyme d'un fort sentiment d'auto-efficacité est la peur de l'échec. Celle-ci peut se définir comme :

« la tendance à éviter les erreurs parce qu'elles peuvent être considérées comme honteuses [...] Le niveau de peur est déterminé par le risque perçu d'échec dans une activité ou une tâche donnée, mais aussi par les conséquences (négatives) perçues associées à l'échec. » (OCDE, 2019)

En 2018, Pisa a demandé aux élèves de 15 ans de dire à quel point ils étaient en accord ou non avec des affirmations abordant le sentiment d'auto-efficacité et la peur de l'échec. Ces questions ne figurent pas dans l'édition 2022 ; les données présentées dans cette sous-partie datent donc de 2018.

1. Le sentiment d'auto-efficacité

Cinq items portent sur le sentiment d'auto-efficacité dans l'enquête Pisa 2018 (voir Tableau 6). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans sont majoritairement d'accord (ou tout à fait d'accord) avec ces différents items. Ils sont même près de neuf sur dix à considérer que la plupart du temps, ils se débrouillent d'une façon ou d'une autre. Les réponses des élèves au Japon apparaissent nettement sous la moyenne des pays de l'OCDE, quel que soit l'item. Ainsi, alors que sept élèves sur dix en moyenne dans l'OCDE s'estiment capables de gérer beaucoup de choses en même temps, c'est le cas de moins d'un élève sur deux au Japon. C'est le cas de deux élèves sur trois en France et de près de huit sur dix au Danemark. Dans la plupart des pays considérés dans ce rapport, plus de deux élèves sur trois estiment que leur confiance en eux leur permet de surmonter des moments difficiles. Au Japon, en communauté flamande de Belgique, en France et au Royaume-Uni, c'est le cas de moins de six élèves sur dix (la moyenne de l'OCDE se situe à 71 %). En revanche, s'agissant des deux premiers items, la France se situe légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE.

Sur la base de ces items, l'OCDE a construit un indice du sentiment d'auto-efficacité, qui permet notamment de croiser les réponses des élèves avec certaines caractéristiques²⁴. Il apparaît qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, ainsi que dans les pays considérés dans ce rapport (à l'exception de la Finlande, du Japon et des États-Unis, où l'écart n'est pas statistiquement significatif), les filles ont un indice d'auto-efficacité plus faible que les garçons. De même, en moyenne dans les pays de l'OCDE et dans tous les pays que nous étudions (à l'exception cette fois de l'Italie et des Pays-Bas), les élèves socioéconomiquement favorisés ont un indice d'auto-efficacité plus élevé que les élèves socioéconomiquement défavorisés. En Australie, au Canada, au Danemark, en Finlande, au Japon, en Corée, en Espagne et en Suède, les élèves scolarisés dans des établissements socioéconomiquement favorisés ont également un indice plus élevé que ceux scolarisés dans un établissement défavorisé. Cela se vérifie aussi en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais les écarts ne sont pas significatifs dans les autres pays que nous considérons. La taille de la ville dans laquelle se situe leur établissement ne fait une différence que dans une minorité de pays (l'écart est alors favorable aux grandes villes par comparaison avec les villes rurales). Alors que dans quelques pays, les élèves scolarisés dans le secteur privé ont un meilleur sentiment d'auto-efficacité (c'est le cas en Australie, au Canada, en Espagne ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE), en France et aux Pays-Bas, c'est l'inverse (OCDE, 2019).

²⁴ Dans ce paragraphe, nous ne commentons que les variations statistiquement significatives.

Tableau 6 : Pourcentages d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (sentiment d'auto-efficacité)

Pays	La plupart du temps je me débrouille d'une façon ou d'une autre	Je me sens fier(e) d'avoir accompli des choses	Je me sens capable de gérer beaucoup de choses en même temps	Ma confiance en moi me permet de surmonter les moments difficiles	Quand je me trouve dans une situation difficile, j'arrive presque toujours à m'en sortir
Australie	93 %	92 %	73 %	67 %	86 %
Canada	93 %	91 %	73 %	71 %	87 %
Comm. fl. de Belgique	89 %	91 %	64 %	57 %	83 %
Corée	86 %	91 %	55 %	77 %	81 %
Danemark	91 %	87 %	78 %	71 %	90 %
Espagne	85 %	92 %	82 %	73 %	84 %
États-Unis*	94 %	92 %	74 %	75 %	88 %
Finlande	94 %	89 %	68 %	71 %	84 %
France	92 %	87 %	67 %	59 %	75 %
Irlande	94 %	90 %	72 %	66 %	85 %
Italie	85 %	86 %	68 %	72 %	86 %
Japon	65 %	69 %	41 %	56 %	59 %
Pays-Bas*	90 %	89 %	66 %	69 %	88 %
Portugal*	91 %	92 %	68 %	73 %	85 %
Royaume-Uni	90 %	86 %	66 %	59 %	80 %
Suède	93 %	74 %	74 %	66 %	83 %
Moyenne OCDE	89 %	86 %	70 %	71 %	84 %

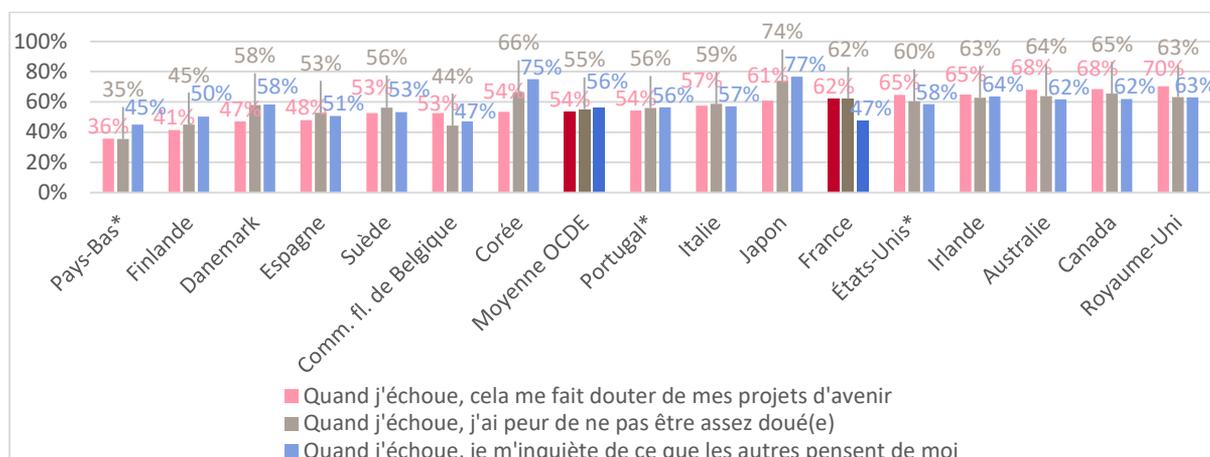
Source : Pisa 2018 (OCDE, 2019). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin.

* Les données recueillies ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

2. La peur de l'échec

Trois items de l'enquête Pisa 2018 portent quant à eux sur la peur de l'échec. Les réponses des élèves indiquent que, malgré le fait qu'une majorité d'entre eux se reconnaissent dans les items qui renvoient au sentiment d'auto-efficacité, près d'un sur deux (en moyenne dans l'OCDE) est d'accord avec chacun des items qui expriment une peur de l'échec (voir Figure 7). En France, plus de 60 % des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'en cas d'échec, ils doutent de leurs projets d'avenir et s'inquiètent de ne pas être assez doués. En revanche, ils semblent légèrement moins sensibles au regard des autres que ne le sont les élèves dans d'autres pays, en particulier en Corée et au Japon, où plus de trois élèves sur quatre s'inquiètent de ce que les autres pensent d'eux lorsqu'ils n'arrivent pas à faire quelque chose.

Figure 7 : Pourcentages d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (peur de l'échec)



Source : Pisa 2018 (OCDE, 2019).

* Les données recueillies ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

Aux Pays-Bas, la peur de l'échec semble concerner une proportion plus faible d'élèves : moins de quatre élèves sur dix se reconnaissent dans les deux premiers items et moins d'un sur deux dans le troisième item. La Finlande se situe également sous la moyenne de l'OCDE pour les trois affirmations. En revanche, en Irlande, en Australie, au Canada et au Royaume-Uni, environ deux élèves sur trois sont d'accord ou tout à fait d'accord avec chacune des trois affirmations qui leur ont été proposées.

Les filles apparaissent nettement plus sensibles à la peur de l'échec que les garçons : en moyenne dans les pays de l'OCDE, de même que dans tous les pays considérés dans ce rapport, elles sont plus nombreuses à être d'accord ou tout à fait d'accord avec chacun des trois items (quand j'échoue, cela me fait douter de mes projets d'avenir ; quand j'échoue, j'ai peur de ne pas être assez doué(e) ; quand j'échoue, je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi) que les garçons. Ces écarts sont statistiquement significatifs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 62 % des filles remettent en question leurs projets futurs lorsqu'elles échouent, contre 46 % des garçons (+ 16 pp.), 64 % craignent de ne pas être assez douées, contre 46 % des garçons (+ 18 pp.) et 61 % d'entre elles déclarent qu'elles sont inquiètes de ce que les autres pensent d'elles, contre 51 % des garçons (+ 10 pp.). Ainsi, plus d'une fille sur deux se reconnaît dans chacun des items, quand c'est le cas de moins d'un garçon sur deux en moyenne dans l'OCDE. S'agissant de la crainte de ne pas être assez doué(e), les écarts dépassent 20 points de pourcentage en communauté flamande de Belgique (22 pp.), en France (22 pp.), aux Pays-Bas (23 pp.), au Royaume-Uni (23 pp.), en Suède (25 pp.), en Finlande (27 pp.) et au Danemark (30 pp.) (OCDE, 2019).

Comme pour le sentiment d'auto-efficacité, l'OCDE a construit un indice de la peur de l'échec à partir des items portant sur ce thème, de façon à observer si certaines caractéristiques des élèves ou de leur établissement étaient associées avec une peur de l'échec plus ou moins importante. Lorsque l'on regarde non pas les réponses « d'accord » ou « tout à fait d'accord » aux différents items selon le sexe des élèves, mais leur indice de peur de l'échec, le constat se vérifie également : les filles ont un indice plus élevé que les garçons, en moyenne dans les pays de l'OCDE et dans tous les pays pris en compte

dans ce rapport²⁵. Les élèves socioéconomiquement favorisés ont également un indice de peur de l'échec plus élevé que les autres mais pas dans tous les pays. C'est le cas en Australie, en communauté flamande de Belgique, au Canada, en France, en Irlande, au Japon, aux Pays-Bas, en Suède, au Royaume-Uni et aux États-Unis. En moyenne dans les pays de l'OCDE, l'indice de peur de l'échec des élèves scolarisés dans le secondaire supérieur est supérieur à celui de ceux scolarisés dans le secondaire inférieur. Parmi les pays considérés dans ce rapport, cet écart n'est statistiquement significatif qu'au Canada, aux Pays-Bas, au Portugal et aux États-Unis. Être scolarisé dans un établissement socioéconomiquement favorisé, dans une grande ville et dans le privé sont autant de caractéristiques associées à un indice de peur de l'échec plus élevé en moyenne dans l'OCDE, mais pas dans tous les pays étudiés dans ce rapport. En effet, cela se vérifie dans neuf pays (dont la France) pour le profil socioéconomique de l'établissement de scolarisation, pour trois pays (dont la France) s'agissant de la taille de la ville et dans quatre pays (dont la France) pour le secteur de scolarisation (OCDE, 2019).

D. L'anxiété liée au travail scolaire

Les taux de stress et d'anxiété chez les élèves semblent augmenter ces dernières années (Lambert-Samson & Beaumont, 2017 ; Perron, 2018). Or des enquêtes ont mis en lumière le fait que les symptômes liés au stress peuvent affecter les performances cognitives et physiques des jeunes, mais aussi leurs relations sociales, la consommation de médicaments et les consultations chez des professionnels de santé (Narring *et al.*, 2004). Par ailleurs, une étude a montré que l'anxiété scolaire pouvait inhiber le bien-être des élèves (Bennacer, 2017). Il est donc intéressant de questionner le stress généré par le travail scolaire (Currie *et al.*, 2009). D'autres chercheurs ont quant à eux examiné les liens entre le stress scolaire et les symptômes somatiques et psycho-affectifs. Ils révèlent notamment que des symptômes psychosomatiques, comme la tristesse et l'anxiété, peuvent être chroniques chez certains adolescents et affecter leur bien-être et leur vie scolaire (Delgrande Jordan *et al.*, 2007). Parallèlement, certaines études tendent à faire le lien entre le phénomène de *burnout* à l'adolescence et le travail scolaire (Meylan *et al.*, 2015).

En 2022, le domaine majeur de l'enquête Pisa étant les mathématiques, plusieurs questions ont porté sur l'anxiété liée au travail scolaire *en mathématiques*. Ce sont les réponses des élèves à ces questions que nous présentons dans cette sous-partie.

Il apparaît que, dans les pays considérés dans ce rapport, plus d'un élève sur cinq est d'accord avec chacun des items (voir Tableau 7). La peur d'obtenir de mauvaises notes en mathématiques (avant dernier item dans le tableau) concerne même plus d'un élève sur deux : de 48 % des élèves en Finlande à près de huit élèves sur dix en Italie. Parmi les différentes propositions, en moyenne dans les pays de l'OCDE, c'est d'ailleurs la peur des mauvais résultats scolaires qui est la plus déclarée par les élèves. Viennent ensuite la peur d'avoir des difficultés en cours de mathématiques (60 % des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation, en moyenne dans l'OCDE) et la peur d'échouer en mathématiques (55 %). En moyenne, près de quatre élèves sur dix déclarent être très tendus quand ils font des devoirs de mathématiques, deviennent très nerveux quand ils travaillent sur des problèmes mathématiques et se sentent perdus quand ils travaillent sur un problème mathématique.

²⁵ Dans ce paragraphe, nous ne commentons que les écarts statistiquement significatifs.

En Finlande et aux Pays-Bas, les élèves de 15 ans sont moins nombreux à faire part d’anxiété liée aux mathématiques. Par exemple, moins d’un sur quatre déclare être très tendu lorsqu’il doit faire des devoirs de mathématiques à la maison, alors que c’est le cas de plus de 30 % des élèves dans les autres pays étudiés. À l’inverse, en Italie et en Espagne, les proportions d’élèves d’accord avec les différentes affirmations liées à l’anxiété en mathématiques sont parmi les plus élevées au sein des pays pris en compte dans ce rapport. Ainsi, dans ces deux pays, plus de trois élèves sur quatre déclarent avoir peur d’avoir de mauvaises notes en mathématiques (la moyenne OCDE est de 65 %). En France, les réponses sont assez proches de la moyenne de l’OCDE. On relève tout de même que les élèves français un peu plus nombreux à se sentir perdus lorsqu’ils travaillent sur un problème mathématique et qu’ils sont un peu plus nombreux à déclarer qu’ils craignent d’échouer dans cette discipline.

Tableau 7 : Pourcentages d’élèves d’accord ou tout à fait d’accord avec les affirmations suivantes (anxiété liée au travail scolaire en mathématiques)

Pays	J’ai souvent peur d’avoir des difficultés en cours de mathématiques	Je suis très tendu(e) quand je dois faire des devoirs de mathématiques à la maison	Je deviens très nerveux(se) quand je travaille sur des problèmes mathématiques	Je me sens perdu(e) quand je travaille sur un problème mathématique	J’ai peur d’avoir de mauvaises notes en mathématiques	J’ai peur d’échouer en mathématiques
Australie	58%	40%	35%	35%	66%	61%
Belgique	58%	37%	38%	42%	69%	60%
Canada	59%	43%	39%	37%	64%	57%
Corée	55%	31%	32%	39%	67%	42%
Danemark	49%	36%	30%	31%	54%	36%
Espagne	69%	46%	46%	39%	76%	65%
États-Unis	57%	42%	38%	33%	59%	58%
Finlande	38%	20%	27%	32%	48%	42%
France	59%	34%	35%	46%	64%	60%
Irlande	64%	39%	34%	37%	68%	61%
Italie	69%	40%	48%	48%	78%	67%
Japon	69%	54%	38%	44%	69%	59%
Pays-Bas	45%	23%	23%	26%	51%	40%
Portugal	65%	30%	35%	45%	65%	63%
Royaume-Uni	50%	34%	29%	30%	62%	61%
Suède	45%	32%	33%	34%	57%	50%
Moyenne OCDE	60%	39%	39%	41%	65%	55%

Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l’OCDE à la fin.

Sur la base des six items présentés dans le tableau ci-dessus, l’OCDE a construit un indice d’anxiété à l’égard des mathématiques, de façon à pouvoir le croiser avec d’autres variables. Trois constats en ressortent. Tout d’abord, plus les élèves déclarent bénéficier du soutien de leur enseignants (voir IV. C. 1., p. 89), plus leur indice d’anxiété vis-à-vis des mathématiques tend à diminuer (variation statistiquement significative pour la moyenne de l’OCDE et pour tous les pays pris en compte dans ce rapport). Il en va de même pour les réponses des élèves concernant le climat disciplinaire : un meilleur climat disciplinaire tend à faire diminuer l’anxiété liée aux mathématiques (variation statistiquement significative pour la moyenne de l’OCDE et pour tous les pays pris en compte dans ce rapport). Enfin,

en moyenne dans les pays de l'OCDE ainsi que dans la plupart des pays considérés dans ce rapport, les élèves ayant déclaré davantage de soutien de la part de leur famille²⁶ tendent à être moins anxieux à l'égard des mathématiques (c'est-à-dire ont un indice d'anxiété liée aux mathématiques plus faible). Ce constat vaut pour l'Australie, le Canada, le Danemark, la Finlande, le Japon, les Pays-Bas, le Portugal, l'Espagne, le Royaume-Uni et les États-Unis (les variations ne sont pas statistiquement significatives dans les autres pays étudiés) (OCDE, 2023d).

Encadré 4 : Les compétences sociales et émotionnelles dans Pisa 2022

En 2022, des questions qui n'étaient pas posées en 2018 ont été soumises aux élèves. Par exemple, une série de questions portant sur le contrôle émotionnel a été introduite, de même qu'une série de questions sur l'empathie, une autre sur la curiosité ou encore une autre sur la persévérance. Chacune de ces séries comprend dix items, pour lesquels les élèves peuvent indiquer s'ils ne sont pas du tout d'accord, pas d'accord, s'ils sont d'accord ou tout à fait d'accord ; et chacune a donné lieu à la construction d'un indice. Voici quelques exemples d'items : « je finis les tâches que j'ai commencées même lorsqu'elles deviennent ennuyeuses » (persévérance) ; « j'aime savoir comment les choses fonctionnent » (curiosité) ; « je suis agacé(e) quand je dois faire des compromis avec les autres » (coopération²⁷) ; « je peux voir les choses du point de vue de mes amis » (empathie) ; « je fais valoir mon opinion au sujet des choses qui comptent pour moi » (affirmation de soi) ; « je panique facilement » (résistance au stress) ; « je change très souvent d'humeur » (contrôle émotionnel).

À la date de la rédaction de ce rapport, l'OCDE n'a pas publié d'analyse des réponses des élèves. Leurs réponses à chacune des questions composant les différents indices sont cependant accessibles²⁸. Dans les documents mis en ligne par l'OCDE, ces différents indices (persévérance, curiosité, coopération, empathie, affirmation de soi, résistance au stress et contrôle émotionnel) sont regroupés sous l'appellation « compétences sociales et émotionnelles des élèves ».

²⁶ En 2022, l'OCDE a calculé un indice du soutien familial sur la base des réponses des élèves à une question comprenant dix items, dont certains sont présentés dans la partie IV. F. 2. p. 112. La question est la suivante : « À quelle fréquence vos parents ou un membre de votre famille font-ils les choses suivantes avec vous ? ». Les dix items sont : « discuter de vos résultats scolaires » ; « dîner à table avec vous » ; « passer du temps simplement à parler avec vous » ; « parler avec vous de l'importance de terminer le lycée » ; « parler avec vous de problèmes que vous pourriez rencontrer à l'école » ; « vous demander comment vous vous entendez avec les autres élèves » ; « vous encourager à avoir de bonnes notes » ; « s'intéresser à ce que vous apprenez à l'école » ; « vous parler de vos études futures » et « vous demander ce que vous avez fait pendant votre journée à l'école ».

²⁷ Soulignons qu'en 2022, les questions sur la coopération ne sont pas les mêmes que celles posées dans l'enquête Pisa 2018 : en 2018, quatre items portaient sur cette dimension et trois d'entre eux ont été utilisés pour construire un indice de coopération entre élèves (PERCOOP) ; en 2022, dix nouveaux items portent sur ce sujet et ont été utilisés pour construire un nouvel indice de coopération (COOPAGR) (OCDE, 2019 ; OCDE, 2023d).

²⁸ La liste des tableaux est accessible ici :

https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a97db61c-en/1/4/4/index.html?itemId=/content/publication/a97db61c-en&_csp_=19432322e94c5717b030a7b2f5fd1b3c&itemIGO=oecd&itemContentType=book
et le fichier contenant les résultats est téléchargeable à cette adresse : <https://stat.link/e13jdp>

III. Stress, bien-être et satisfaction liés au travail des personnels

Les enquêtes de l'OCDE adressées aux personnels de l'éducation ne comportent pas de questions sur leur bien-être général. Cependant, l'enquête Talis contient des questions sur le stress professionnel des personnels, sur les sources de leur stress, sur leur satisfaction par rapport à leur environnement de travail, sur leur satisfaction par rapport à leur profession, ou encore sur leur sentiment d'exercer une profession plus ou moins valorisée dans la société. Sur la base de certaines de ces questions, l'OCDE a construit différents indices, dont un indice « de bien-être et de stress professionnel » et un indice de « satisfaction professionnelle²⁹ ». Il ressort des analyses de l'OCDE que le bien-être et le stress au travail influencent la satisfaction professionnelle ; or la satisfaction professionnelle est elle-même susceptible d'influer sur le climat scolaire, lequel peut jouer un rôle sur le bien-être des élèves et des personnels (OCDE, 2020).

Dans cette partie, nous présentons d'abord les réponses des enseignants aux questions qui concernent leur bien-être et leur stress professionnel (A) ainsi que les sources de stress déclarées par les enseignants et les chefs d'établissement (B). Nous abordons ensuite le sentiment de valorisation du métier d'enseignant chez les personnels et leur satisfaction à l'égard de leurs conditions de travail (C). Enfin, nous exposons leurs réponses concernant la satisfaction qu'ils tirent de leur travail³⁰ et concernant leurs réflexions sur leur choix de carrière (D).

A. Stress et bien-être au travail ressenti par les enseignants

Dans l'enquête Talis 2018, les enseignants sont invités à indiquer à quel point (pas du tout, dans une faible mesure, dans une certaine mesure, dans une grande mesure) ils se reconnaissent dans quatre propositions : « je souffre de stress au travail » ; « mon métier me laisse du temps pour ma vie privée » ; « mon métier a un impact négatif sur ma santé physique » et « mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale ». En moyenne dans les pays de l'OCDE, près d'un enseignant du secondaire inférieur sur deux estime qu'il souffre de stress au travail et que son métier lui laisse du temps pour sa vie privée. Le stress au travail est ressenti très différemment d'un pays à l'autre : alors qu'un enseignant sur trois s'estime concerné en Espagne, aux Pays-Bas et en Italie, c'est le cas de plus de deux sur trois en communauté flamande de Belgique et en Angleterre ; et de plus de huit enseignants sur dix au Portugal (voir Figure 8). Si l'on s'intéresse au détail des réponses, on constate que moins de 5 % des enseignants considèrent ne « pas du tout » souffrir de stress au travail au Portugal, en Angleterre et en communauté flamande de Belgique, tandis qu'en Espagne, aux Pays-Bas

²⁹ La satisfaction professionnelle correspond « au sentiment d'épanouissement et de gratification que les enseignants retirent de leur travail ». Dans l'enquête Talis, l'indice de satisfaction professionnelle est calculé en prenant en compte deux dimensions : « la satisfaction des enseignants par rapport à leur environnement de travail actuel » et leur « satisfaction par rapport à leur profession » (OCDE, 2020).

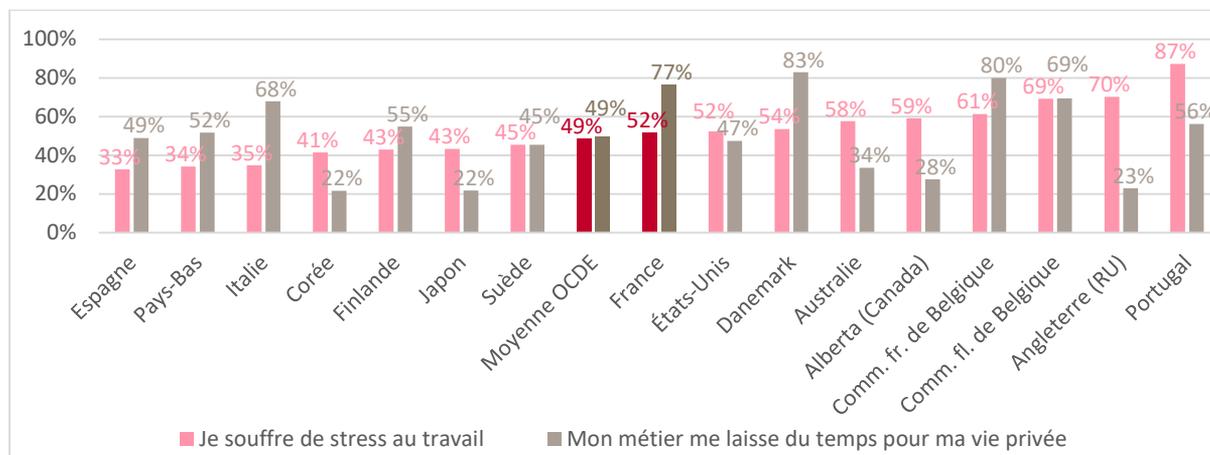
³⁰ Nous ne reprenons volontairement pas l'expression « satisfaction professionnelle », car certains items de l'enquête qui relèvent de l'indice de satisfaction professionnelle sont abordés dans d'autres parties du rapport : les items qui renvoient à la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail (et qui sont pris en compte dans l'indice de satisfaction professionnelle) sont abordés pour partie dans la partie III. D. (« Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction ») et pour partie dans la partie IV. E. (« J'aime travailler dans cet établissement. » ; « Cet établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais. » ; « Si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement. »). Les items qui renvoient au rapport à la profession (et qui sont pris en compte dans l'indice de satisfaction professionnelle) sont abordés dans la partie III. C. du rapport (« Les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients. ») et dans la partie III. D. (« Si c'était à refaire, je choiserais de nouveau le métier d'enseignant(e). » ; « Je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession. » ; « Je regrette ma décision de devenir enseignant(e). »).

et en Italie, c'est le cas de plus de 15 % des enseignants. La France, qui se situe proche de la moyenne OCDE lorsque l'on agrège les réponses des enseignants qui se reconnaissent dans une certaine mesure et de ceux qui se reconnaissent dans une grande mesure comme souffrant de stress au travail, se distingue par une proportion importante de professeurs qui estiment ne pas du tout en souffrir (20 %, parmi les plus élevées parmi les pays considérés). La proportion d'enseignants de collège français qui déclarent souffrir dans une grande mesure de stress au travail est plus faible qu'en moyenne dans l'OCDE (11 % contre 18 %) ; en revanche, une plus grande part estime en souffrir dans une certaine mesure (41 % contre 31 %). Si l'on ne considère que les enseignants qui considèrent souffrir de stress au travail dans une grande mesure, on retrouve le Portugal et l'Angleterre en tête, avec respectivement 35 % et 38 % d'enseignants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à se dire stressées au travail dans une grande mesure (20 % contre 15 %)³¹. En Alberta (Canada) et au Portugal, l'écart, toujours défavorable aux femmes, dépasse les 10 points de pourcentage. En France, l'écart entre les hommes et les femmes n'est pas statistiquement significatif. En revanche, les enseignants de moins de 30 ans y sont plus nombreux à considérer souffrir de stress au travail dans une grande mesure que ceux âgés de 50 ans et plus (+ 5 pp.). Ce constat vaut également en moyenne dans l'OCDE (+ 6 pp.), au Japon, aux Pays-Bas, en Finlande, en Angleterre (moins de 10 pp. d'écart dans ces pays), en Alberta (Canada), en Australie (autour de 10 pp. d'écart dans ces deux pays), en Corée et aux États-Unis (plus de 15 pp. d'écart dans ces deux pays). Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement fait une légère différence à l'échelle de l'OCDE (2 pp. d'écart, à la défaveur des personnels exerçant depuis cinq ans ou moins : ces derniers souffrent donc davantage de stress au travail), mais elle n'en fait pas dans tous les pays, et notamment pas en France. On relève tout de même qu'au Portugal, plus d'un enseignant sur trois exerçant depuis au moins cinq ans considère qu'il souffre dans une grande mesure de stress au travail, contre 20 % des enseignants plus récemment entrés dans la profession ; tandis qu'aux États-Unis, à l'inverse, ce sont les enseignants les moins expérimentés qui sont les plus nombreux à déclarer souffrir de stress au travail dans une grande mesure (35 % contre 24 % pour les enseignants plus expérimentés) (OCDE, 2020).

Dans l'enseignement primaire, on retrouve l'Espagne, les Pays-Bas et la Corée du côté des pays où près d'un tiers des enseignants considèrent souffrir de stress au travail (37 % dans les trois pays) ; et l'Angleterre et la communauté flamande de Belgique à l'autre extrémité, avec toutefois un peu moins d'enseignants que dans le secondaire inférieur se reconnaissant dans cette affirmation (respectivement 64 % et 72 %). En France, 61 % des professeurs des écoles estiment souffrir de stress au travail, dont 13 % dans une grande mesure. Un professeur des écoles sur dix, en France, estime que ce n'est pas du tout le cas (OCDE, 2020).

³¹ Dans ce paragraphe, nous ne commentons que les écarts statistiquement significatifs.

Figure 8 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur qui considèrent que les affirmations suivantes s’appliquent dans une certaine mesure ou dans une grande mesure à leur expérience dans leur établissement actuel (stress et bien-être 1/2)



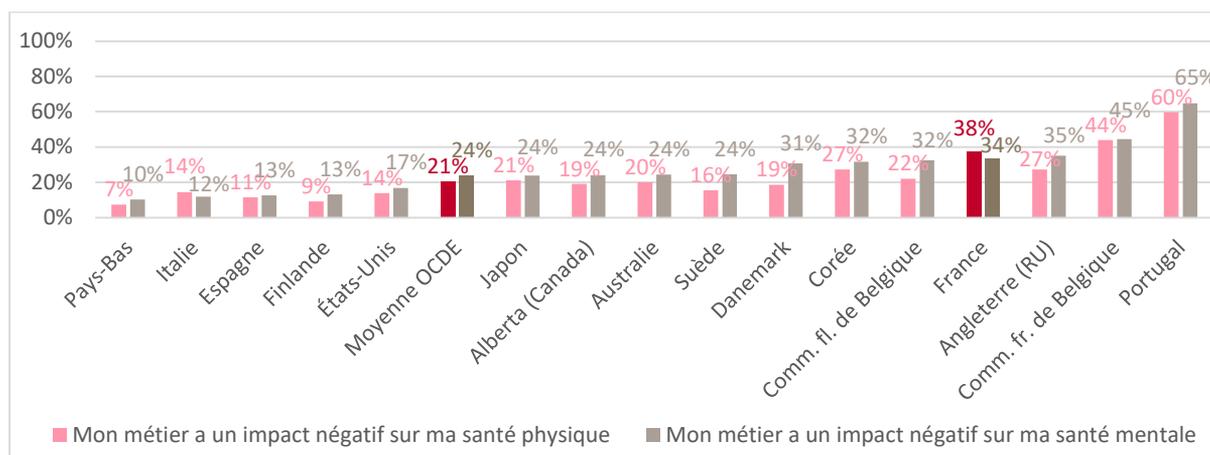
Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

Concernant l’équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle, le Danemark et la communauté française de Belgique se distinguent nettement, avec plus de 80 % d’enseignants du secondaire inférieur déclarant que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée, dont plus de 20 % qui considèrent que c’est le cas dans une grande mesure (22 % en communauté française de Belgique et 29 % au Danemark). À l’inverse, en Corée, un enseignant sur cinq estime que son travail ne lui laisse pas du tout de temps pour sa vie personnelle, 58 % considèrent que c’est le cas seulement dans une faible mesure, 18 % dans une grande mesure et 4 % dans une grande mesure. En France, 3 % des enseignants de collège estiment que leur travail ne leur laisse pas du tout de temps pour leur vie privée ; c’est deux fois moins qu’en moyenne dans l’OCDE (OCDE, 2020).

Dans l’enseignement primaire, parmi les pays considérés dans ce rapport, c’est en Angleterre et en Corée que les enseignants sont les moins nombreux à considérer que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée (respectivement 25 % et 27 %). Comme dans le secondaire inférieur, 83 % des enseignants de primaire danois estiment que leur profession leur en laisse, dont 27 % dans une grande mesure. En France, 60 % des professeurs des écoles partagent cet avis, dont 10 % dans une grande mesure (OCDE, 2020).

En moyenne, dans les pays de l’OCDE, un enseignant du secondaire inférieur sur cinq estime que son métier a un impact négatif sur sa santé physique et un sur quatre considère que c’est le cas sur sa santé mentale. Au Portugal, plus de six enseignants sur dix se reconnaissent dans ces affirmations. En France, c’est le cas de près d’un sur trois (voir Figure 9). S’agissant de la santé physique, on relève qu’en Finlande, en Espagne, aux Pays-Bas et en Italie, plus de quatre enseignants sur dix (respectivement 43 %, 47 %, 50 % et 58 %) considèrent que leur métier n’a pas du tout d’impact négatif. En France, c’est le cas de 38 % des enseignants de collège (moyenne OCDE : 34 %). La Finlande, l’Espagne, les Pays-Bas et l’Italie sont également les pays où les enseignants sont les plus nombreux à considérer que leur métier n’a pas du tout d’impact négatif sur leur santé mentale (50 % ou plus dans chacun de ces pays). Dans la plupart des pays considérés, moins de 10 % des enseignants estiment que leur métier a un impact négatif sur leur santé physique ou sur leur santé mentale dans une grande mesure (seuls la communauté française de Belgique, la Corée, l’Angleterre et le Portugal dépassent ce niveau pour chacun des deux items) (OCDE, 2020)

Figure 9 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur qui considèrent que les affirmations suivantes s'appliquent dans une certaine mesure ou dans une grande mesure à leur expérience dans leur établissement actuel (stress et bien-être 2/2)



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

Les professeurs des écoles en France sont plus nombreux que leurs collègues du collège à considérer que leur métier a un impact négatif sur leur santé, physique (46 %) comme mentale (44 %). Aux Pays-Bas, en Espagne, en Suède, en Australie, au Japon, en communauté flamande de Belgique et en Corée, les réponses des enseignants du primaire sont très proches de celles de leurs homologues du secondaire inférieur. Au Danemark, ils sont un peu plus nombreux à considérer que leur santé mentale est impactée par leur travail (38 %) ; en Angleterre au contraire, ils sont un peu moins nombreux que dans le secondaire à estimer que leur santé physique (22 %) et mentale (28 %) l'est (OCDE, 2020).

Les réponses des enseignants à ces quatre items (stress au travail, temps disponible pour la vie personnelle, impact sur la santé physique et sur la santé mentale) ont été utilisées par l'OCDE pour construire un indice « de bien-être et de stress professionnel ». Cet indice s'avère négativement corrélé avec l'indice de satisfaction professionnelle des enseignants, d'une part, et avec leur indice d'efficacité personnelle³², d'autre part³³.

B. Sources de stress déclarées par les personnels

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les facteurs de stress les plus cités par les enseignants du secondaire inférieur sont la surcharge de travail administratif (49 %), le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves (44 %), le fait d'avoir trop de copies à corriger (41 %) et le suivi de l'évolution des exigences des autorités (locales, régionales ou nationales/fédérales) (41 %). Parmi les chefs d'établissement du secondaire inférieur, les facteurs les plus cités sont la surcharge de travail

³² Dans Talis 2018, l'indice d'efficacité personnelle des enseignants est calculé compte tenu de leurs réponses à des questions sur ce qu'ils sont capables de faire en classe (par exemple, « calmer un élève bruyant ou perturbateur » ; « utiliser diverses méthodes pédagogiques dans ma classe » et « motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire »). Il renvoie à l'efficacité avec laquelle les enseignants ont le sentiment de gérer leur classe, de maîtriser leur enseignement et de promouvoir la participation des élèves. (OCDE, 2020).

³³ L'OCDE a réalisé deux régressions linéaires : l'une cherchant à expliquer la satisfaction professionnelle des enseignants et l'autre cherchant à expliquer l'efficacité personnelle des enseignants. Dans chacune de ces régressions, plusieurs variables explicatives ont été introduites : sexe, âge, ancienneté dans l'établissement, temps de travail (plein ou partiel), composition de la classe et indice de bien-être et de stress au travail. Pour chaque pays considéré dans ce rapport, ainsi qu'en moyenne dans l'OCDE, il apparaît que l'indice de bien-être et de stress au travail est négativement corrélé à la satisfaction professionnelle et à l'efficacité des enseignants (relations statistiquement significatives).

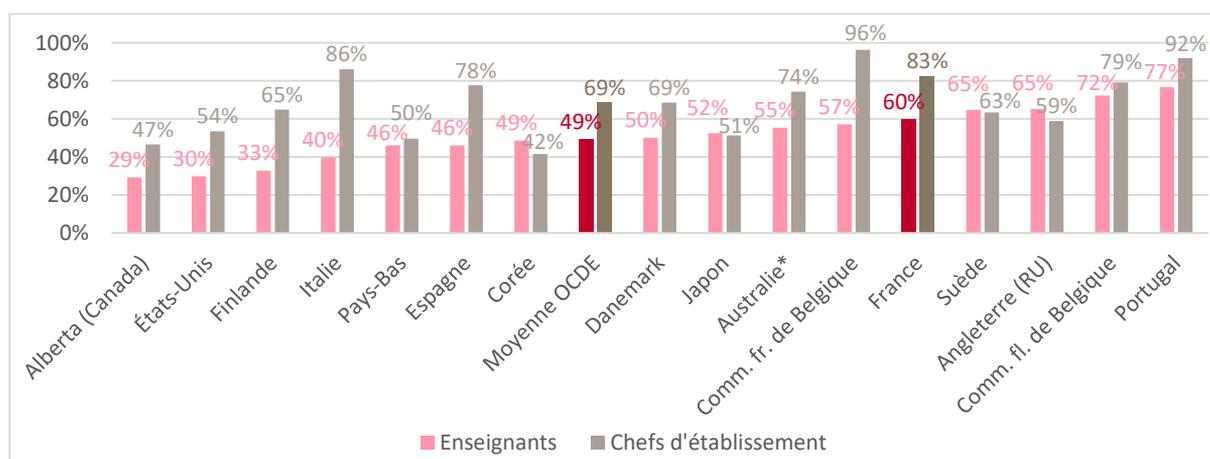
administratif (69 %), le suivi de l'évolution des exigences des autorités (55 %), le fait de devoir répondre aux inquiétudes des familles (46 %) et le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves (46 %). Si, en moyenne dans l'OCDE, la charge de travail administratif est la première source de stress chez les enseignants et les chefs d'établissement du secondaire inférieur, ces derniers sont les plus nombreux à la déclarer comme un facteur de stress. En outre, le suivi de l'évolution des exigences est le deuxième facteur de stress le plus mentionné chez les chefs d'établissement alors que c'est le troisième plus cité par les enseignants. Alors que le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves est le deuxième facteur de stress le plus mentionné par les enseignants du secondaire inférieur, il arrive en quatrième facteur le plus cité chez les chefs d'établissement.

1. La charge de travail administratif

Le fait d'avoir trop de travail administratif est considéré comme une source de stress par un peu moins d'un enseignant du secondaire inférieur sur trois en Alberta (Canada), aux États-Unis et en Finlande, tandis que plus de deux sur trois estiment qu'il s'agit d'un facteur de stress en Suède, en Angleterre, en communauté flamande de Belgique et au Portugal (voir Figure 10). À partir du nombre d'heures que les enseignants indiquent consacrer aux tâches administratives, il apparaît en effet que les enseignants de l'enseignement secondaire inférieur qui y consacrent beaucoup de temps sont plus susceptibles de considérer qu'ils souffrent de stress professionnel dans une grande mesure (OCDE, 2020).

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement du secondaire inférieur sont aussi nombreux, voire plus nombreux, que les enseignants de leur pays à considérer que l'excès de tâches administratives constitue une source de stress. Plus des trois quarts d'entre eux se disent stressés par le fait d'avoir trop de tâches administratives en Italie, en Espagne, en communauté française de Belgique, en France, en communauté flamande de Belgique et au Portugal (voir Figure 10).

Figure 10 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait d'avoir trop de tâches administratives à faire



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Pour les chefs d'établissement, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

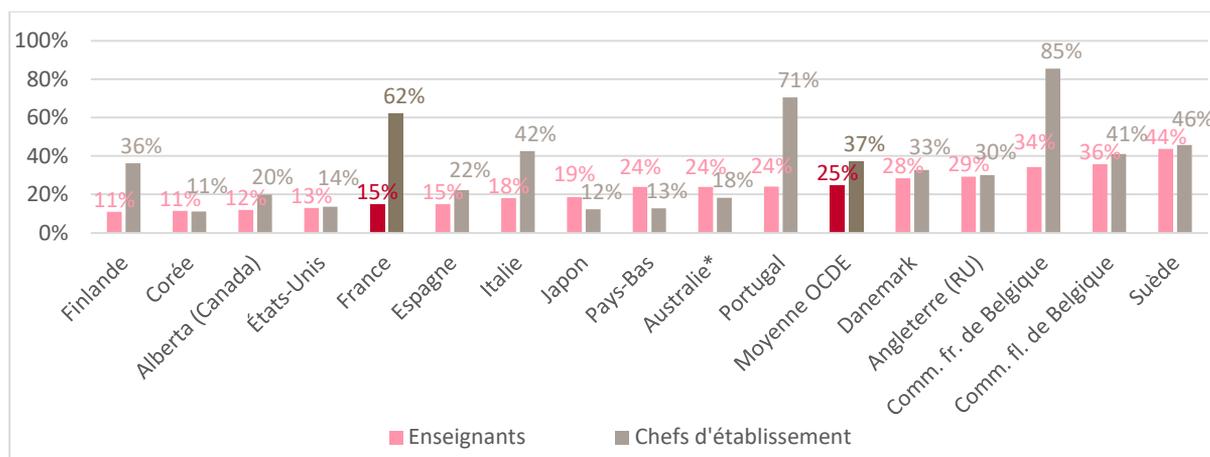
Dans l'enseignement primaire, plus de quatre enseignants sur dix considèrent que le travail administratif est facteur de stress en Corée (42 %), en Espagne (43 %) et en Australie (49 %). C'est le cas de plus d'un sur deux au Danemark (57 %), en Angleterre (57 %), en Suède (60 %), au Japon (62 %),

en France (63 %), en communauté flamande de Belgique (71 %) et aux Pays-Bas (75 %). Excepté aux Pays-Bas et au Japon, les chefs d'établissement du primaire sont plus nombreux à considérer la surcharge de travail administratif comme stressante que les enseignants de l'enseignement primaire de leur pays. En Australie, en France et en Espagne, les écarts sont nets : respectivement + 29 points de pourcentage, + 31 points de pourcentage et + 42 points de pourcentage (OCDE, 2020).

Toujours d'après l'enquête Talis, la réduction de la charge de travail administratif (*via* le recrutement de davantage de personnel de soutien) est considérée comme une priorité de dépense très importante par 55 % des enseignants du secondaire inférieur³⁴. Des disparités sont observables d'un pays à l'autre : 32 % des enseignants finlandais considèrent que réduire la charge de travail administratif est une priorité très importante, alors que c'est le cas de 74 % des enseignants coréens par exemple.

Parmi les sources de stress proposées dans l'enquête Talis, figure le fait de devoir réaliser des tâches supplémentaires en raison du manque d'enseignants. En moyenne dans l'OCDE, un enseignant du secondaire inférieur sur quatre s'estime stressé dans une certaine ou dans une grande mesure de ce fait, mais la situation varie d'un pays à l'autre. En Finlande et en Corée, cela concerne un enseignant sur dix, 15 % d'entre eux en France, un sur trois en communautés française et flamande de Belgique, et jusqu'à 44 % des enseignants en Suède. En France, au Portugal et en communauté française de Belgique, la Figure 11 met en évidence le fait que les chefs d'établissement sont nettement plus stressés à l'idée de devoir réaliser davantage de tâches en raison du manque d'enseignants, à la fois par rapport à la moyenne de l'OCDE (37 %), et par rapport aux enseignants de leur pays.

Figure 11 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait d'avoir des tâches supplémentaires du fait du manque d'enseignants



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Pour les chefs d'établissement, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

Dans l'enseignement primaire, moins de 15 % des enseignants estiment qu'ils sont stressés par les tâches supplémentaires générées par le manque d'enseignants en Corée et en Australie

³⁴ L'enquête Talis 2018 pose la question suivante : « en considérant l'enseignement pour les élèves de 15 ans dans son ensemble, si le budget augmentait de 5 %, comment évalueriez-vous l'importance des priorités suivantes en matière de dépenses ? ». Pour chacune des neuf propositions, les enseignants pouvaient indiquer « peu important », « important » ou « très important » (ils avaient la possibilité de répondre « très important » pour chaque item). Les données ne sont pas disponibles pour la France.

(respectivement 9 % et 13 %), mais deux à trois sur dix estiment qu'il s'agit d'une source de stress en Angleterre (21 %), aux Pays-Bas (25 %), en France (27 %), au Danemark (31 %) et en communauté flamande de Belgique (39 %). En Suède, comme dans le secondaire inférieur, un peu moins d'un enseignant sur deux déclare qu'il s'agit d'une source de stress (48 %). Du côté des chefs d'établissement du primaire, 48 % des chefs d'établissement de Suède se disent stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par les tâches supplémentaires liées au manque d'enseignants, quand c'est le cas de 63 % de leurs homologues en France et de 75 % d'entre eux en communauté flamande de Belgique. Cela concerne moins de 25 % des chefs d'établissement au Japon (15 %), en Corée (15 %), en Espagne (21 %) et en Australie (24 %) (OCDE, 2020).

2. Les activités liées aux cours et à la correction de copies

En moyenne dans les pays de l'OCDE, 33 % des enseignants s'estiment stressés par la quantité de cours à préparer, 28 % par la quantité de cours à donner et 41 % par le nombre de copies à corriger³⁵. Parmi les pays que nous considérons, deux groupes se distinguent : d'un côté, des pays dans lesquels plus d'un enseignant sur trois se dit stressé par chacun des trois items (dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire inférieur) ; d'un autre, des pays dans lesquels moins d'un enseignant sur trois considère chacun des trois items comme une source de stress. Autrement dit, il semble que les enseignants sont soit relativement nombreux à être stressés à la fois par le nombre de cours à préparer, le nombre de cours à donner et le nombre de copies à corriger (c'est le cas en Angleterre, en communauté française de Belgique, en France, au Danemark et au Portugal) ; soit relativement peu stressés par chacune de ces tâches (en Corée, aux Pays-Bas, en Finlande, au Japon et aux États-Unis). Aux extrêmes, on observe ainsi que moins d'un enseignant sur cinq, au primaire comme au secondaire inférieur, se dit stressé par chacun des items en Corée ; alors que sept enseignants du secondaire inférieur sur dix sont stressés par les cours à préparer et à donner, ainsi que par les copies à corriger, au Portugal. En Espagne, en Suède, en Australie et en communauté flamande de Belgique, les réponses des enseignants sont plus contrastées, selon les items. En communauté flamande de Belgique, par exemple, près d'un enseignant sur quatre est stressé par le nombre de cours à préparer et un peu moins d'un sur deux l'est par le nombre de copies à corriger ; en revanche, seul un sur dix se dit stressé par le nombre de cours à donner. En Italie et en Alberta (Canada), enfin, les réponses des enseignants sont assez proches de celles obtenues en moyenne dans l'OCDE pour le secondaire inférieur. S'agissant spécifiquement de la France, près de six enseignants sur dix sont stressés par le nombre de cours à préparer et par le nombre de copies à corriger. La préparation des cours est même source de stress pour les trois quarts des professeurs des écoles. Avoir trop de cours à donner est considéré comme un facteur de stress par un enseignant français sur trois environ (voir Tableau 8 – pour rappel, le CITE 1 renvoie à l'enseignement primaire et le CITE 2 au secondaire inférieur).

³⁵ Pour rappel, puisque tous les pays n'ont pas participé à l'enquête au niveau primaire, il n'est pas possible d'indiquer de moyenne au niveau de l'OCDE pour l'enseignement primaire.

Tableau 8 : Pourcentages d'enseignants du primaire et du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait d'avoir trop de cours à préparer, trop de cours à donner et trop de copies à corriger

Pays	Avoir trop de cours à préparer		Avoir trop de cours à donner		Avoir trop de copies à corriger	
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2
Alberta (Canada)	n.d.	33 %	n.d.	27 %	n.d.	42 %
Angleterre (RU)	44 %	41 %	29 %	39 %	52 %	69 %
Australie*	39 %	30 %	29 %	25 %	33 %	43 %
Comm. fl. de Belgique	39 %	37 %	12 %	10 %	50 %	46 %
Comm. fr. de Belgique	n.d.	56 %	n.d.	37 %	n.d.	59 %
Corée	9 %	15 %	17 %	24 %	8 %	20 %
Danemark	69 %	61 %	62 %	58 %	34 %	53 %
Espagne	33 %	30 %	32 %	33 %	38 %	50 %
États-Unis	n.d.	29 %	n.d.	22 %	n.d.	36 %
Finlande	n.d.	20 %	n.d.	11 %	n.d.	22 %
France	73 %	58 %	35 %	33 %	57 %	64 %
Italie	n.d.	30 %	n.d.	23 %	n.d.	42 %
Japon	33 %	24 %	30 %	22 %	31 %	25 %
Pays-Bas*	20 %	18 %	21 %	21 %	27 %	31 %
Portugal	n.d.	71 %	n.d.	68 %	n.d.	80 %
Suède	26 %	30 %	28 %	39 %	40 %	51 %
Moyenne OCDE	n.d.	33 %	n.d.	28 %	n.d.	41 %

Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin. L'abréviation « n.d. » signifie que les données ne sont pas disponibles.

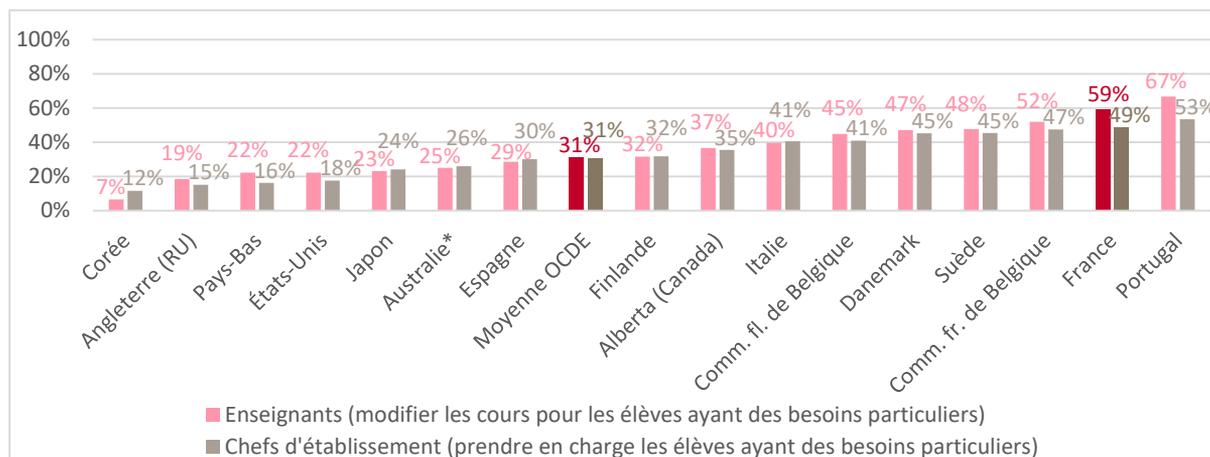
*Pour les enseignants du primaire, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

On constate, dans les pays pour lesquels les données sont disponibles pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement secondaire inférieur, que les enseignants de primaire sont un peu plus nombreux que leurs homologues du secondaire à considérer qu'avoir trop de cours à préparer est source de stress ; sauf en Corée et en Suède, où ils sont au contraire un peu moins nombreux. S'agissant du fait d'avoir trop de copies à corriger, c'est plutôt l'inverse : les enseignants du secondaire inférieur sont le plus souvent plus nombreux que leurs homologues du primaire, au sein d'un même pays, à se dire stressés (sauf, cette fois-ci, au Japon et en communauté flamande). À partir du nombre d'heures que les enseignants du secondaire inférieur indiquent consacrer à la correction de copies, il apparaît en effet que ceux qui y consacrent beaucoup de temps sont plus susceptibles de déclarer souffrir de stress professionnel dans une grande mesure (OCDE, 2020). Aucune tendance ne se dégage entre les enseignants de CITE 1 et de CITE 2 s'agissant du fait d'avoir trop de cours à donner.

En outre, en moyenne dans l'OCDE, modifier les cours pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est considéré comme une source de stress par 31 % des enseignants du secondaire inférieur. En Corée, les enseignants sont nettement moins nombreux à se dire stressés par cela (7 %). L'Angleterre, les Pays-Bas, les États-Unis, le Japon, l'Australie et l'Espagne se situe en-dessous de la moyenne de l'OCDE, avec 19 % à 29 % d'enseignants du secondaire inférieur stressés par les adaptations des cours à destination des élèves à besoins éducatifs particuliers. La Finlande et l'Alberta (Canada) se situent proche de la moyenne de l'OCDE. En Italie, en communauté flamande de Belgique et au Danemark, c'est le cas de 40 % à 50 % des enseignants. En communauté française de Belgique, en France et au Portugal, plus d'un

enseignant sur deux considère qu'il s'agit d'une source de stress. Dans la plupart des pays considérés, les chefs d'établissement sont un peu moins nombreux à déclarer que la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est source de stress pour eux. Soulignons au passage que la question qui leur est posée est légèrement différente de celle adressée aux enseignants (voir Figure 12 Figure 11).

Figure 12 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers

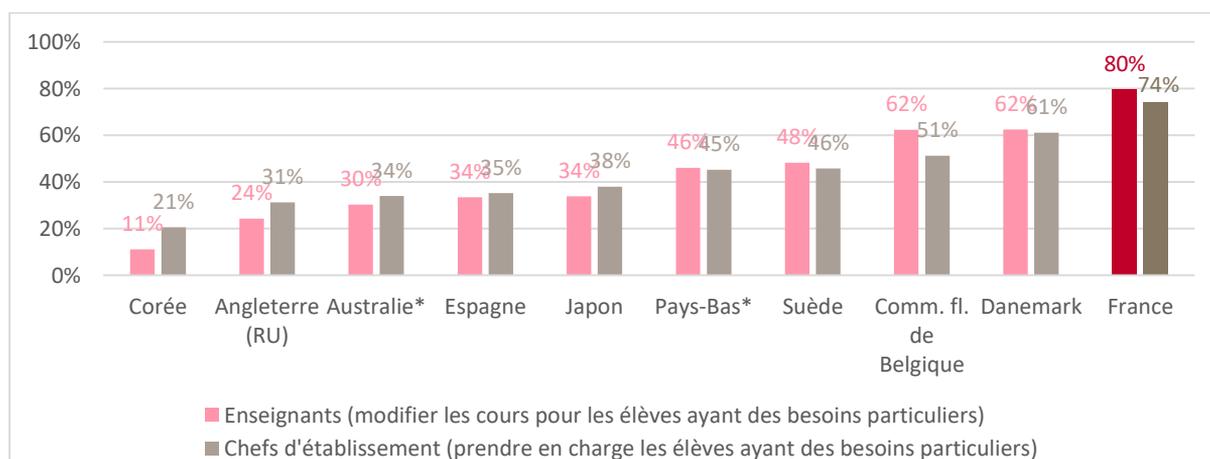


Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Pour les chefs d'établissement, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

Dans l'enseignement primaire, les enseignants et les directeurs d'école³⁶ français sont plus nombreux à se déclarer stressés par la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers que leurs homologues exerçant au collège (voir Figure 13) : plus des trois quarts d'entre eux estiment qu'il s'agit d'une source de stress. Comme dans le secondaire inférieur, la Corée et l'Angleterre sont parmi les pays dont les personnels semblent les moins stressés par les adaptations nécessaires à la prise en charge de ces élèves.

Figure 13 : Pourcentages de personnels du primaire stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

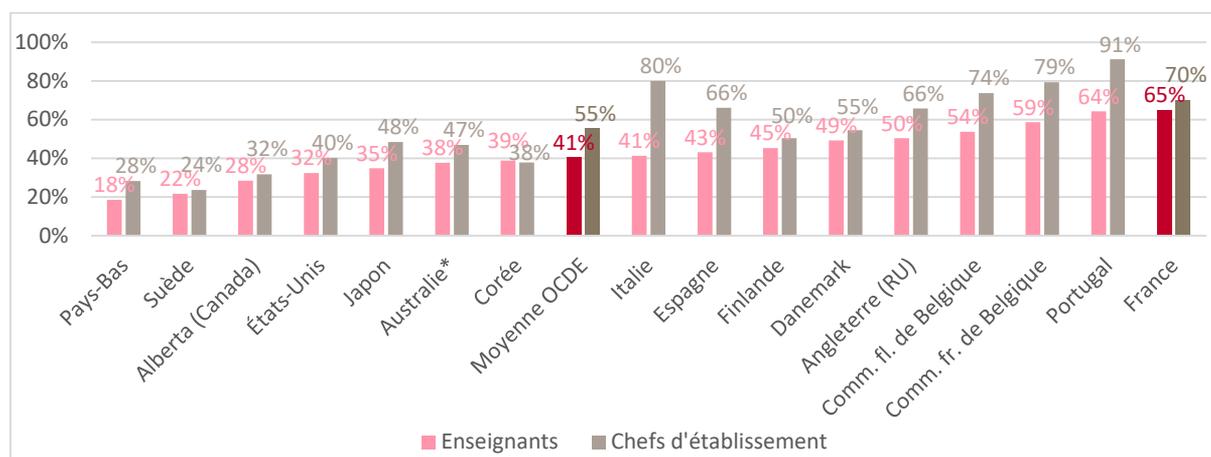
³⁶ En France, les « directeurs d'école » exercent nécessairement dans l'enseignement primaire, mais les appellations varient selon les pays. Nous parlons donc des « chefs d'établissement du primaire » lorsqu'il n'est pas (seulement) question de la France.

Par ailleurs, faire respecter les règles de disciplines³⁷ en classe constitue une source de stress pour un enseignant du secondaire inférieur sur cinq aux Pays-Bas, pour un sur quatre en Suède, au Danemark et en Finlande, pour près de 30 % d'entre eux en Alberta (Canada), en Australie, en Angleterre, aux États-Unis et au Japon. C'est le cas de plus de quatre enseignants sur dix en communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Italie et en Corée ; de près de 60 % d'entre eux en France et en communauté française de Belgique, et de près de trois enseignants sur quatre au Portugal. La moyenne des pays de l'OCDE se situe à 38 % pour cet item. Il s'agit aussi d'une préoccupation pour les chefs d'établissement : en moyenne dans l'OCDE, 42 % se disent stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait de faire respecter les règles de discipline dans leur établissement. Aux Pays-Bas, en Finlande, en Suède, au Danemark, en Alberta (Canada) et en Australie, les proportions de chefs d'établissements considérant qu'il s'agit d'une source de stress sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, tandis qu'en communauté française de Belgique, en France et au Portugal, elles y sont supérieures (respectivement 60 %, 70 % et 81 %). Dans l'enseignement primaire, les professeurs des écoles comme les directeurs d'école français sont deux sur trois à se déclarer stressés par le maintien des règles de discipline. Ce sont les proportions les plus importantes parmi les pays considérés dans ce rapport pour l'enseignement primaire. À titre de comparaison, un enseignant sur cinq et un chef d'établissement de primaire sur dix se disent stressés par cela aux Pays-Bas (OCDE, 2020).

3. Suivre l'évolution des exigences des autorités

Parmi les facteurs de stress proposés aux personnels dans l'enquête Talis, figure l'item « suivre l'évolution des exigences des autorités territoriales ou nationales ». Au sein du panel de pays considérés dans ce rapport, la France se distingue par des proportions élevées de personnels, dans le primaire comme dans le secondaire inférieur, considérant qu'il s'agit d'une source de stress (OCDE, 2020) : au collège, plus de deux sur trois (qu'il s'agisse d'enseignants ou de chefs d'établissement) se disent stressés par cela (voir Figure 14).

Figure 14 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait de suivre l'évolution des exigences des autorités territoriales ou nationales



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Pour les chefs d'établissement, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

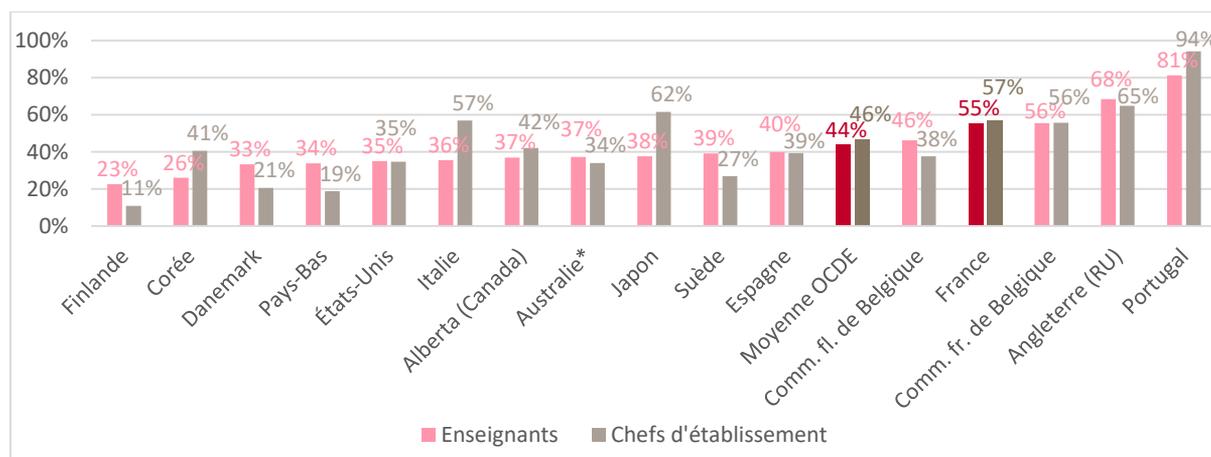
³⁷ Nous regroupons sous cette expression l'item « *maintaining school discipline* » proposé aux chefs d'établissement et l'item « *maintaining classroom discipline* » proposé aux enseignants.

À l'école élémentaire, 71 % des enseignants et 83 % des directeurs d'école sont stressés par le suivi de l'évolution des exigences des autorités. Dans les autres pays considérés et pour lesquels les données sont disponibles au CITE 1 (Suède, Pays-Bas, Corée, Espagne, Australie, Japon, Danemark, Angleterre et communauté flamande de Belgique), les ordres de grandeur sont proches de ceux observés dans le secondaire inférieur (pour les enseignants comme pour les chefs d'établissement) (OCDE, 2020).

4. Sentiment de responsabilité

Deux sources de stress proposées dans l'enquête Talis concernent le sentiment de responsabilité que les personnels peuvent éprouver vis-à-vis de l'extérieur : « être tenu pour responsable de la réussite des élèves » et « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs ». En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 44 % des enseignants et 46 % des chefs d'établissement du secondaire inférieur se disent stressés par le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves. En France, c'est le cas d'un peu plus d'un personnel sur deux (55 % des enseignants et 57 % des chefs d'établissement). Dans certains pays, les réponses des enseignants et celles des chefs d'établissement ne sont pas aussi semblables : en Finlande, au Danemark aux Pays-Bas et en Suède, par exemple, les chefs d'établissement sont moins stressés que les enseignants par ce sentiment de responsabilité (écarts allant de - 12 pp. à - 15 pp.) ; tandis qu'en Corée, en Italie, au Japon et au Portugal, c'est l'inverse (écarts allant de + 13 pp. à + 24 pp.). Plus globalement, il apparaît que la responsabilité des personnels dans la réussite des élèves est considérée comme une source de stress par une minorité de personnels dans la plupart des pays et par une large majorité dans d'autres (voir Figure 15).

Figure 15 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

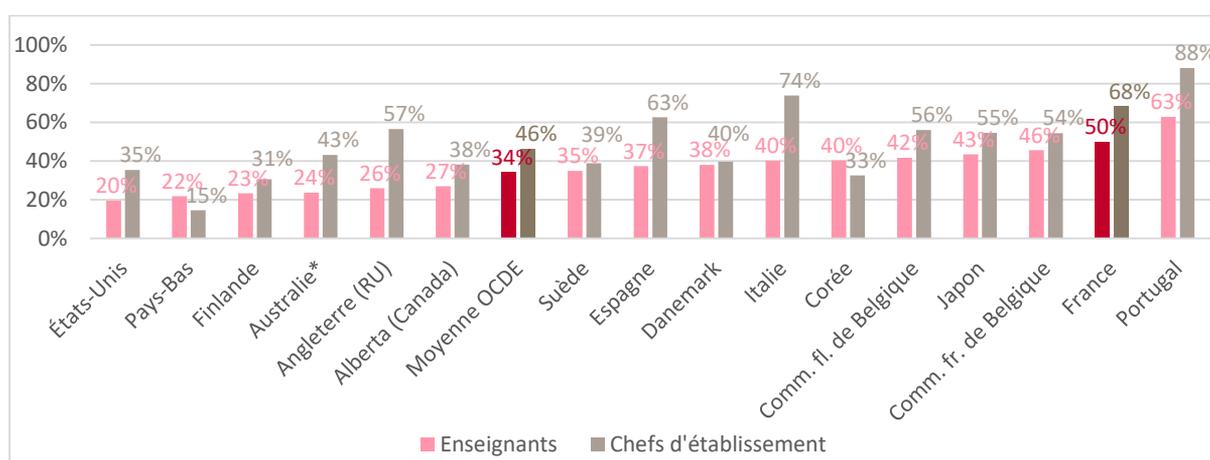
*Pour les chefs d'établissement, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

Dans l'enseignement primaire, moins d'un enseignant sur quatre considère qu'il est stressé par le fait d'être tenu responsable de la réussite de ses élèves en Corée (29 %), au Danemark (37 %) et en Suède (39 %). Dans ces pays, respectivement 38 %, 23 % et 24 % des chefs d'établissement de primaire partagent ce ressenti. Plus d'un enseignant de primaire sur deux est stressé par le sentiment de responsabilité lié à la réussite des élèves en communauté flamande de Belgique (50 %), aux Pays-Bas (58 %), en Angleterre (62 %) et en France (79 %). Dans ces deux derniers pays, les chefs d'établissement de primaire sont deux sur trois à partager ce ressenti. Aux Pays-Bas et en communauté flamande de Belgique, une différence plus importante apparaît entre les réponses des

chefs d'établissement et les enseignants du primaire : 27 % des chefs d'établissement néerlandais et 41 % des chefs d'établissement de communauté flamande de Belgique se disent stressés par le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves.

S'agissant des réponses à apporter aux inquiétudes des familles, les chefs d'établissement du secondaire inférieur sont plus stressés que les enseignants : en moyenne dans l'OCDE, 46 % d'entre eux (contre 34 % des enseignants) estiment qu'ils sont stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par cela (voir Figure 16). Les écarts sont particulièrement marqués au Portugal (+ 25 pp.), en Espagne (+ 26 pp.), en Angleterre (+ 31 pp.) et en Italie (+ 37 pp.). En France, un enseignant de collège sur deux et deux principaux de collège sur trois sont stressés par le fait de répondre aux inquiétudes des familles.

Figure 16 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait répondre aux inquiétudes des familles



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Pour les chefs d'établissement, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

Dans l'enseignement primaire également, les chefs d'établissement sont généralement plus nombreux que les enseignants à se dire stressés par la responsabilité qu'ils ressentent de devoir répondre aux inquiétudes des parents d'élèves. C'est le cas en Angleterre (30 % des enseignants et 45 % des chefs d'établissement), en Australie (respectivement 31 % et 56 %), en Suède (35 % et 38 %), en Espagne (40 % et 66 %), en communauté flamande de Belgique (52 % et 65 %) et en France (71 % et 79 %). Parmi les pays considérés, la France est celui dans lequel les personnels de l'enseignement primaire sont les plus nombreux à se déclarer stressés dans une certaine mesure ou dans une grande mesure par le fait de répondre aux inquiétudes des parents (OCDE, 2020).

C. Sentiment de valorisation du métier d'enseignant et satisfaction à l'égard des conditions de travail

La perception que les enseignants ont de leur métier, notamment de sa valorisation dans la société, a un impact sur leur sentiment d'auto-efficacité et sur leur satisfaction professionnelle. Par ailleurs, cela peut également jouer sur leur volonté de rester ou non dans la profession, or le manque d'attractivité et les départs de la profession peuvent affecter négativement le climat scolaire³⁸ (OCDE, 2020). En outre, la valorisation professionnelle influence la qualité de vie au travail et le bien-être des personnels : le manque de reconnaissance professionnelle peut constituer une souffrance au travail (Daloz *et al.*, 2007) et même être un facteur de *burnout* chez les enseignants (Jaoul & Kovess, 2004). Au-delà de la valorisation de la profession, la perception que les personnels ont de leurs conditions de travail peut jouer sur leur engagement professionnel, sur la qualité de l'exercice de leur profession et sur leur bien-être (OCDE, 2020).

Cette sous-partie, qui s'appuie essentiellement sur les données issues de l'enquête Talis 2018 (OCDE, 2020), porte sur la valorisation de la profession enseignante telle qu'elle est perçue par les personnels (1), sur leur satisfaction vis-à-vis de leur salaire et de leurs conditions d'emploi (2), ainsi que sur leur perception de l'équilibre entre les avantages et les inconvénients de leur métier (3). Dans une dernière sous-partie, certaines conditions de travail susceptibles d'influencer le bien-être au travail des personnels sont abordées (4).

1. Valorisation de la profession perçue par les personnels

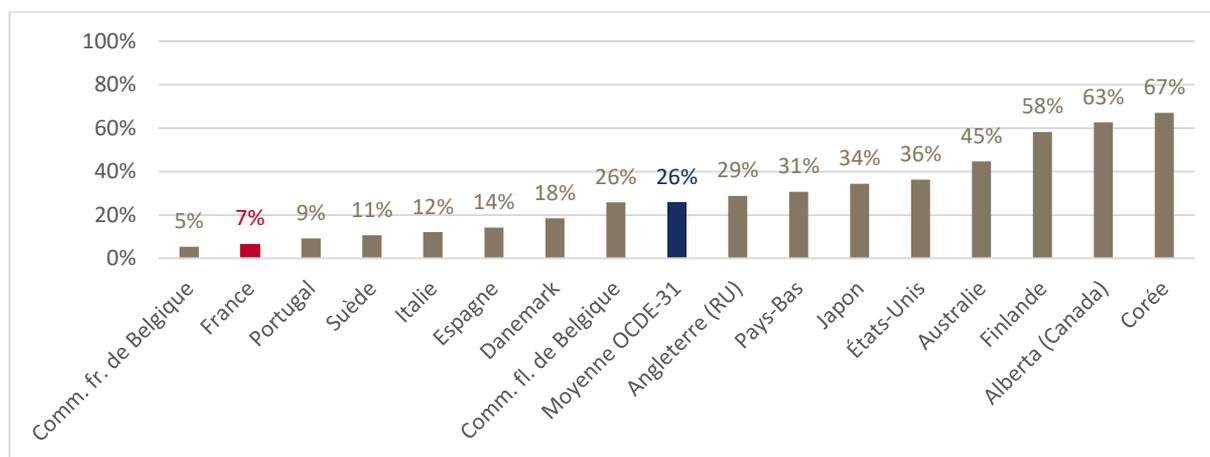
L'enquête Talis 2018 montre qu'en moyenne, dans l'OCDE, seul un enseignant du secondaire inférieur sur quatre (26 %) estime que sa profession est valorisée dans la société. En Europe, les enseignants semblent moins nombreux à considérer que leur profession est valorisée. En effet, 18 % des enseignants danois sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur profession leur semble valorisée dans la société ; c'est le cas de 12 % des enseignants italiens, de 9 % des enseignants portugais et de 7 % de leurs homologues français. En Belgique, la situation est contrastée entre la communauté flamande, où l'on trouve une proportion comparable à la moyenne de l'OCDE, et la communauté française, où seuls 5 % des enseignants considèrent que leur profession est valorisée dans la société. La Finlande se distingue avec plus d'un enseignant sur deux (58 %) considérant sa profession comme valorisée. La France et la communauté française de Belgique se trouvent parmi les territoires de l'OCDE ayant le taux le plus bas concernant la valorisation de la profession enseignante, aux côtés de la République slovaque (5 %) et de la Slovénie (7 %). *A contrario*, en Alberta (Canada) et en Corée du Sud, plus de deux enseignants sur trois pensent que leur profession est valorisée (voir Figure 17).

Les chefs d'établissement du secondaire inférieur n'ont pas tout à fait le même point de vue, puisqu'ils sont 37 % en moyenne dans l'OCDE à considérer le métier d'enseignant comme valorisé dans la société. On retrouve, globalement, les disparités entre pays observées du côté des enseignants : les chefs d'établissement de la communauté française de Belgique (6 %), d'Italie (10 %) et de France (16 %) sont moins nombreux que leurs homologues d'autres pays à percevoir la profession comme valorisée. Toutefois, la proportion est plus importante en France qu'en Italie, ce qui n'est pas le cas du

³⁸ Le climat scolaire fait l'objet de la partie IV. de ce rapport (p. 72).

côté de la perception des enseignants. En outre, au Danemark, la valorisation perçue du métier d'enseignant est beaucoup plus forte du côté des chefs d'établissement (42 %) que du côté des enseignants (19 %) (OCDE, 2020).

Figure 17 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société »



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

Par ailleurs, le sentiment de valorisation professionnelle tend à diminuer avec l'ancienneté. En effet, en moyenne dans l'OCDE, les enseignants du secondaire inférieur en exercice depuis plus de cinq ans sont un peu moins nombreux que les autres à percevoir leur profession comme valorisée (25 % contre 30 %, écart statistiquement significatif). En France, l'écart est un peu plus important qu'en moyenne dans l'OCDE : 5 % des enseignants exerçant depuis cinq ans ou plus, contre 13 % pour les autres (soit 7 points de pourcentage, écart statistiquement significatif). Cependant, l'ancienneté ne fait pas de différence statistiquement significative dans tous les pays considérés dans ce rapport : ce n'est pas le cas au Danemark, au Japon, aux Pays-Bas, au Portugal et aux États-Unis. Quand l'écart est significatif, il est défavorable aux enseignants en exercice depuis plus de cinq ans (OCDE, 2020).

Entre 2013 et 2018, on observe des évolutions de la perception par les personnels de la valorisation de leur profession³⁹. Le pourcentage d'enseignants du secondaire inférieur estimant que leur profession est reconnue dans la société a particulièrement augmenté en Alberta (Canada) – 47 % des enseignants considéraient que leur profession était valorisée en 2013 contre 63 % en 2018 (+ 16 pp.). À l'inverse, en communauté flamande de Belgique, les enseignants sont nettement moins nombreux à se sentir valorisés en 2018 par rapport à 2013 (- 20 pp.). La proportion d'enseignants du secondaire inférieur considérant leur profession comme valorisée augmente légèrement en Australie (+ 6 pp. environ), tandis qu'elle baisse de 10 points de pourcentage aux Pays-Bas, de près de 7 points de pourcentage en Angleterre et de près de 6 points de pourcentage au Japon, en Espagne et en Suède⁴⁰. En France, la proportion d'enseignants de collège estimant que leur profession est valorisée a augmenté d'un peu moins de 2 points de pourcentage entre 2013 et 2018. En 2013, la France était le

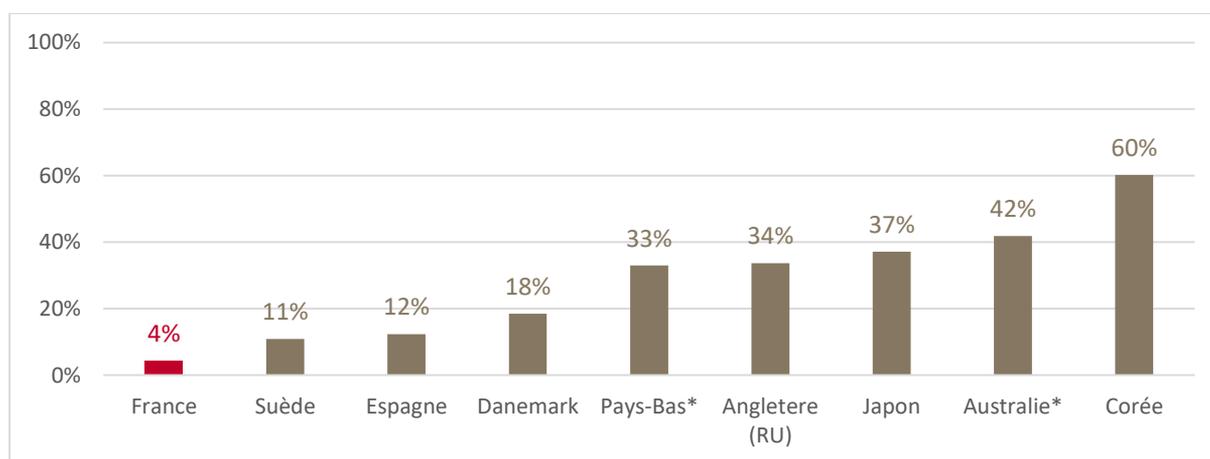
³⁹ Nous ne commentons que les évolutions statistiquement significatives.

⁴⁰ La communauté française de Belgique et les États-Unis n'ont pas pu faire l'objet d'une comparaison entre les données de 2013 et de 2018, tandis que les évolutions ne sont pas significatives au Danemark, en Finlande, en Italie, en Corée et au Portugal.

deuxième pays, après la République slovaque, où l'on observait la perception de valorisation professionnelle la plus faible parmi les pays ayant participé à Talis (OCDE, 2020).

Dans l'enseignement primaire, d'importantes disparités apparaissent également entre les pays, lorsque l'on demande aux enseignants s'ils estiment que leur profession est valorisée dans la société (voir Figure 18). Dans l'ensemble, au sein d'un même pays, les réponses des enseignants exerçant au niveau primaire sont proches des réponses de leurs homologues du secondaire inférieur. Ainsi, moins de 10 % des professeurs des écoles français perçoivent leur métier comme valorisé, tandis que c'est le cas de six enseignants sur dix en Corée.

Figure 18 : Pourcentages d'enseignants du primaire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société »



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Tous les pays de l'OCDE ne participent pas à l'enquête Talis au niveau primaire, ce qui explique que certains n'apparaissent pas sur cette figure et qu'aucune « moyenne OCDE » n'apparaisse.

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

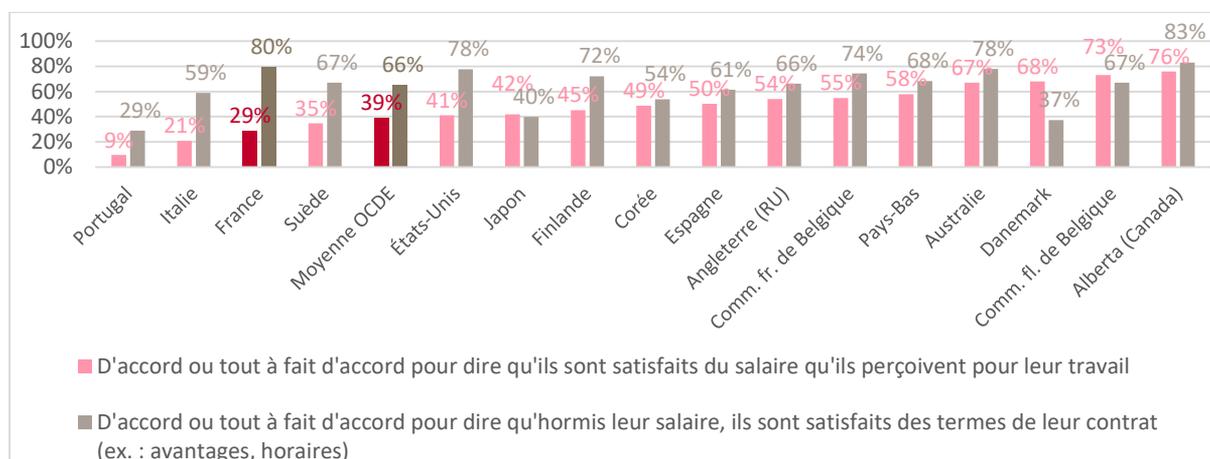
2. Satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur salaire et des termes de leur contrat

Au Portugal, en Italie, en France et en Suède, le faible sentiment de valorisation de la profession s'accompagne d'une faible satisfaction vis-à-vis du salaire. En effet, dans le secondaire inférieur, près de deux enseignants sur trois en Suède et en France expriment leur insatisfaction concernant leur salaire. C'est le cas de quatre enseignants sur cinq en Italie et même de neuf sur dix au Portugal. Au niveau de l'OCDE, on observe que 39 % des enseignants du secondaire inférieur se disent satisfaits de leur salaire, ce qui signifie qu'une majorité d'enseignants ne le sont pas. Dans un certain nombre de pays, les enseignants sont assez partagés sur la question puisque les pourcentages tournent autour de 50 % de répondants satisfaits (Finlande, Corée, Espagne, Angleterre, communauté française de Belgique, Pays-Bas). En Australie et au Danemark, près de deux enseignants sur trois sont satisfaits et les trois quarts d'entre eux le sont en communauté flamande de Belgique et en Alberta (Canada) (voir Figure 19). Du côté des chefs d'établissement du secondaire inférieur, les résultats sont bien plus élevés puisqu'ils sont 45 % en France à déclarer être satisfaits de leur salaire (moyenne OCDE : 47 %). Les chefs d'établissement les moins satisfaits sont les Italiens (17 %), les Belges de la communauté française, les Portugais et les Japonais (autour de 25 %). En revanche, en Australie, aux Pays-Bas et en Angleterre, les trois quarts des chefs d'établissement du secondaire inférieur, voire davantage, considèrent que leur salaire est satisfaisant (voir OCDE, 2020).

Si l'on se penche sur les enseignants du primaire, les Français sont également parmi les moins satisfaits de leur salaire : 20 % d'entre eux le sont, contre par exemple 31 % en Suède, 45 % à 50 % au Japon, en Espagne, en Angleterre et en Corée, et 67 % au Danemark. Comme les principaux de collège, les directeurs d'école français se déclarent plus satisfaits de leur salaire que les enseignants (30 %). Ce niveau de satisfaction est assez proche des 33 % observés en Suède par exemple, mais inférieur à ceux relevés au Japon, en Espagne et aux Pays-Bas (autour de 40 % de chefs d'établissement satisfaits de leur salaire), et nettement inférieur à ceux observés en Angleterre, au Danemark, en Corée et en Australie (entre 60 % et 70 %) (OCDE, 2020).

Par ailleurs, on relève qu'en France, les enseignants du secondaire inférieur sont parmi les plus satisfaits de leurs conditions d'emploi⁴¹ si l'on exclut le salaire, avec les enseignants des États-Unis, d'Australie et d'Alberta (Canada) : dans ces pays, près de huit sur dix se déclarent satisfaits des termes de leur contrat, contre 66 % en moyenne dans l'OCDE (voir Figure 19).

Figure 19 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur satisfaits de leur salaire et des termes de leur contrat



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

Au primaire, 71 % des enseignants français se disent satisfaits de leurs conditions d'emploi, ce qui est dans le même ordre de grandeur que les autres pays ayant participé à Talis au niveau du primaire, à l'exception du Danemark (où seuls 31 % des enseignants s'en disent satisfaits), du Japon et des Pays-Bas (autour de 45 %) (OCDE, 2020).

Lorsque l'on interroge les enseignants sur ce qui devrait être prioritaire en termes de dépenses pour l'éducation, l'augmentation des salaires arrive en deuxième position parmi neuf propositions : 64 % des enseignants du secondaire inférieur estime que c'est une priorité très importante⁴². Par ailleurs, 55 % des enseignants du secondaire inférieur (en moyenne dans l'OCDE) estiment qu'offrir un développement professionnel de qualité aux enseignants est une priorité très importante (OCDE,

⁴¹ En France, les enseignants titulaires n'ont pas de contrat de travail.

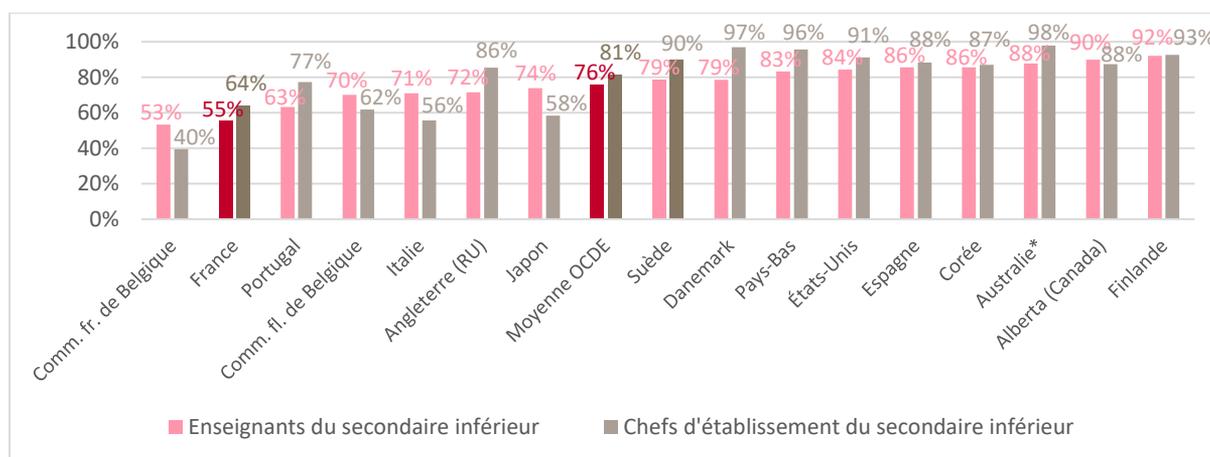
⁴² L'enquête Talis 2018 pose la question suivante : « en considérant l'enseignement pour les élèves de 15 ans dans son ensemble, si le budget augmentait de 5 %, comment évalueriez-vous l'importance des priorités suivantes en matière de dépenses ? ». Pour chacune des neuf propositions, les enseignants pouvaient indiquer « peu important », « important » ou « très important » (ils avaient la possibilité de répondre « très important » pour chaque item). Les données ne sont pas disponibles pour la France.

2020). Enfin, les résultats de Talis 2018 indiquent que les enseignants qui se déclarent satisfaits de leur salaire sont moins susceptibles que les autres de souhaiter quitter la profession ; et que ceux qui sont satisfaits des termes de leur contrat sont moins susceptibles de souhaiter changer d'établissement (OCDE, 2020).

3. L'équilibre perçu entre avantages et inconvénients du métier

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les trois quarts des enseignants du secondaire inférieur considèrent que les avantages de leur métier compensent largement ses inconvénients. En France, c'est le cas d'un peu plus d'un enseignant sur deux, tandis que plus de neuf enseignants sur dix en Finlande sont d'accord avec cette affirmation. Les chefs d'établissement sont, en moyenne dans l'OCDE, un peu plus nombreux que les enseignants à considérer que les avantages de leur profession compensent ses inconvénients dans le secondaire inférieur (81 %). Mais dans certains pays, comme en Belgique, en Italie ou au Japon, ils sont au contraire moins nombreux que les enseignants à être d'accord avec cette affirmation. La France et la communauté française de Belgique se distinguent par une proportion plus faible que dans les autres pays d'enseignants et de chefs d'établissement considérant que leur métier comprend plus d'avantages que d'inconvénients (voir Figure 20).

Figure 20 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les avantages de leur métier compensent largement ses inconvénients

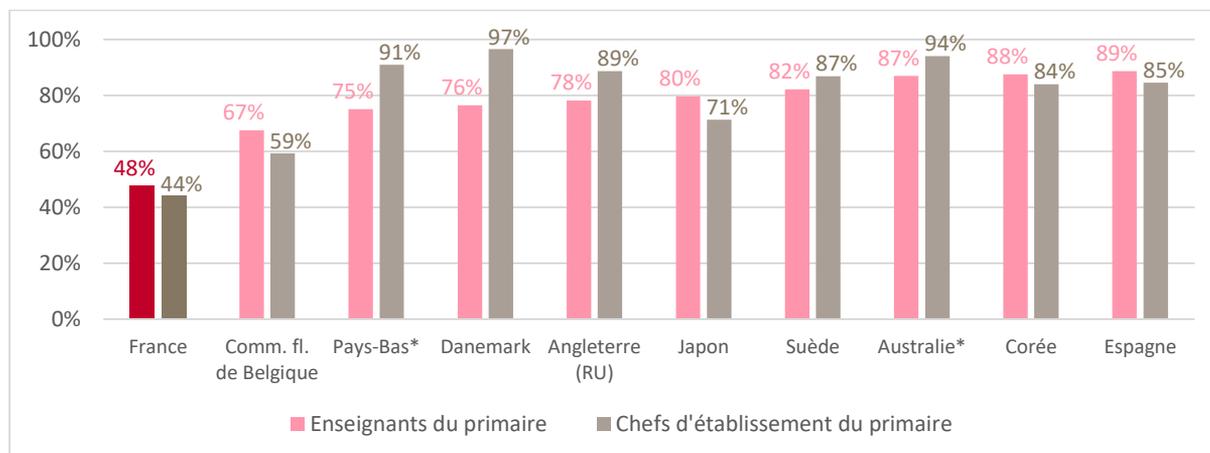


Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Pour les chefs d'établissement, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

En France, les enseignants du primaire et les directeurs d'école sont moins nombreux que leurs homologues des autres pays à considérer que les inconvénients de leur métier sont compensés par des avantages : moins d'un sur deux (48 % des enseignants et 44 % des directeurs d'école) est d'accord avec cette affirmation, alors que c'est le cas de plus d'un personnel sur deux dans les autres pays considérés dans ce rapport pour l'enseignement primaire (voir Figure 21).

Figure 21 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du primaire d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les avantages de leur métier compensent largement ses inconvénients



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Tous les pays de l'OCDE ne participent pas à l'enquête Talis au niveau primaire, ce qui explique que certains n'apparaissent pas sur cette figure et qu'aucune « moyenne OCDE » n'apparaisse.

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

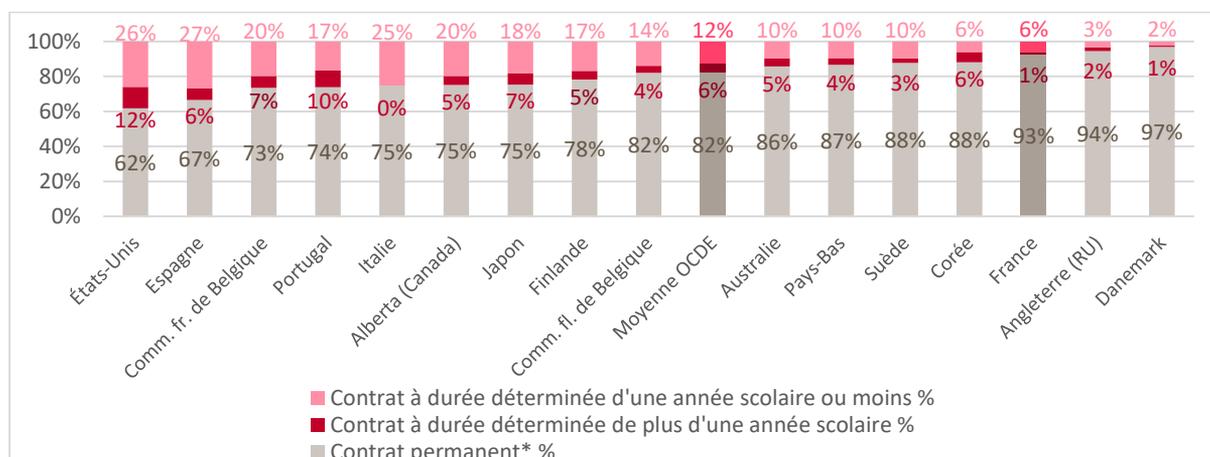
4. Zoom sur certaines conditions de travail pouvant avoir un lien avec le bien-être des personnels

a. Type de contrat de travail, temps de travail et exercice dans un ou plusieurs établissements

D'après l'OCDE, « il est important que les enseignants et les chefs d'établissement travaillent partout dans de bonnes conditions, et ce pour leur bien-être et pour le bon fonctionnement des systèmes d'éducation » (OCDE, 2020). De bonnes conditions de travail permettent, toujours d'après le volume II des résultats de l'enquête Talis 2018, à la fois d'attirer de bons candidats dans la profession, de retenir les enseignants efficaces, d'améliorer leur motivation et leur efficacité personnelle, et de favoriser leur promotion et leur développement professionnel. Il est toutefois difficile d'appréhender la qualité des conditions de travail des personnels, même à l'aide d'indicateurs : par exemple, si le travail à temps partiel peut être subi et synonyme de précarité, il peut aussi être volontaire et s'accompagner d'un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de huit enseignants du secondaire inférieur sur dix sont en contrat permanent (à durée indéterminée). En France, c'est le cas d'un peu plus de neuf enseignants sur dix, mais dans certains pays, tels que les États-Unis, l'Espagne, la communauté française de Belgique, le Portugal, l'Italie, l'Alberta (Canada) et le Japon, un quart des enseignants du secondaire inférieur sont en contrat à durée déterminée, le plus souvent d'une durée maximale d'un an (voir Figure 22).

Figure 22 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur sous contrat à durée déterminée ou permanent

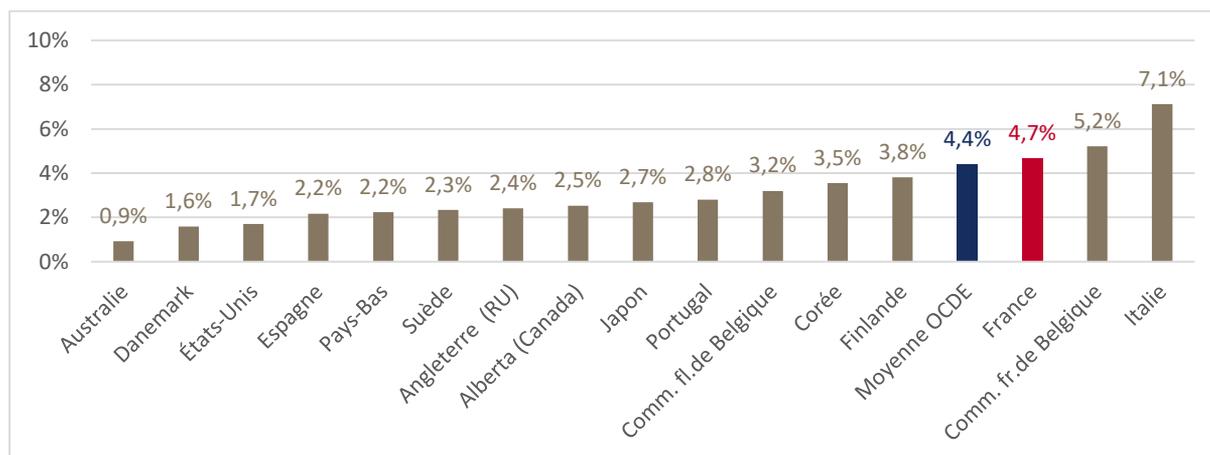


Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Un contrat de travail permanent désigne un contrat de travail à durée indéterminée sans expiration prévue avant l'âge de la retraite.

En considérant les pays pour lesquels des données sont disponibles au niveau primaire et secondaire inférieur, il apparaît que les contrats de travail à durée déterminée sont plus fréquents dans le secondaire. En outre, les enseignants en contrat à durée déterminée sont plus nombreux parmi ceux exerçant dans plusieurs établissements qu'en moyenne, ce qui signifie qu'en général, au niveau des pays de l'OCDE participant à Talis, les enseignants en poste dans plusieurs établissements sont plus susceptibles que les autres d'avoir un contrat précaire (OCDE, 2020).

Figure 23 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur en poste dans plusieurs établissements



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

Les enseignants du secondaire inférieur exerçant dans plusieurs établissements restent largement minoritaires, puisque c'est le cas de moins de 5 % au niveau de l'OCDE. La France se situe légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE, mais elle fait partie des rares pays pour lesquels on enregistre une diminution statistiquement significative entre 2013 et 2018 (- 1,7 pp.), alors que la proportion d'enseignants exerçant dans plus d'un établissement a augmenté, par exemple, de 3,2 pp. en communauté flamande de Belgique et de 2,2 pp. aux Pays-Bas. Si le fait de travailler dans plusieurs établissements peut constituer une richesse en termes de partage de pratiques, cela peut également

représenter une surcharge de travail, rendre plus difficile l'établissement de liens de collaboration avec les collègues, et/ou témoigner d'un emploi plus précaire (OCDE, 2020).

Les auteurs du volume II des résultats de Talis 2018 sont prudents quant aux liens à faire entre la sécurité de l'emploi, la flexibilité du temps de travail et l'efficacité professionnelle (pour plus de détails, voir OCDE, 2020, chapitre 3). Toutefois, ils relèvent que les enseignants qui déclarent travailler à temps partiel ou sous contrat à durée déterminée sont moins susceptibles que les autres de participer à des activités de formation continue et de s'engager dans des activités de collaboration avec des collègues. Surtout, il apparaît que les enseignants du secondaire inférieur dont le contrat de travail a une durée inférieure à un an ont un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que ceux en contrat permanent. À l'inverse, dans près d'un tiers des pays de l'OCDE ayant participé à Talis 2018, le fait de travailler à temps partiel semble plutôt avoir un impact positif sur les indicateurs de bien-être et de stress au travail des enseignants⁴³. Par ailleurs, le travail à temps partiel semble moins courant dans l'enseignement primaire que dans le secondaire inférieur, sauf en France, au Danemark et en Angleterre (OCDE, 2020).

Encadré 5 : Ancienneté professionnelle et conditions de travail

Les résultats de Talis 2018 montrent que les enseignants qui exercent depuis cinq ans ou moins sont plus susceptibles que les autres d'avoir un contrat à durée déterminée, d'enseigner à temps partiel et dans plusieurs établissements à la fois. Ces données ne permettent pas de savoir si ces conditions de travail sont subies ou choisies (en particulier s'agissant de l'exercice à temps partiel), mais elles renseignent tout de même sur les conditions d'emploi des personnels les moins expérimentés. Pour autant, cela n'engendre pas nécessairement un bien-être perçu moindre, du moins en France, d'après les données issues de l'enquête « Qualité de vie des enseignants ».

Le travail de Zavidovique et ses collègues (2018), conduit à partir de l'enquête nationale française « Qualité de vie des enseignants » de 2013, a révélé que 77 % des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire en fin de carrière considéraient l'exercice de leur profession comme étant « de plus en plus difficile » par rapport à leurs homologues en milieu (60 %) ou en début de carrière (20 %). Par ailleurs, les enseignants en fin de carrière se disent légèrement moins satisfaits de leur qualité de vie que leurs homologues en milieu et début de carrière. Alors que les enseignants en début de carrière se retrouvent davantage dans des conditions de travail moins favorables que leurs homologues plus expérimentés, ils semblent s'adapter plus rapidement aux difficultés liées à leur profession. Le fait que les enseignants en fin de carrière trouvent davantage leur profession difficile alors qu'ils possèdent de meilleures conditions de travail s'expliquerait entre autres par une accumulation des difficultés liées à la profession au cours des années de travail (Zavidovique *et al.*, 2018).

⁴³ Pour rappel, cet indice de bien-être et de stress professionnel se fonde sur l'accord ou le désaccord des enseignants avec les propositions suivantes : « je souffre de stress au travail » ; « mon métier me laisse du temps pour ma vie privée » ; « mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale » ; et « mon métier a un impact négatif sur ma santé physique » (voir p. 36).

b. Dispositifs d'accompagnement pour les nouveaux enseignants

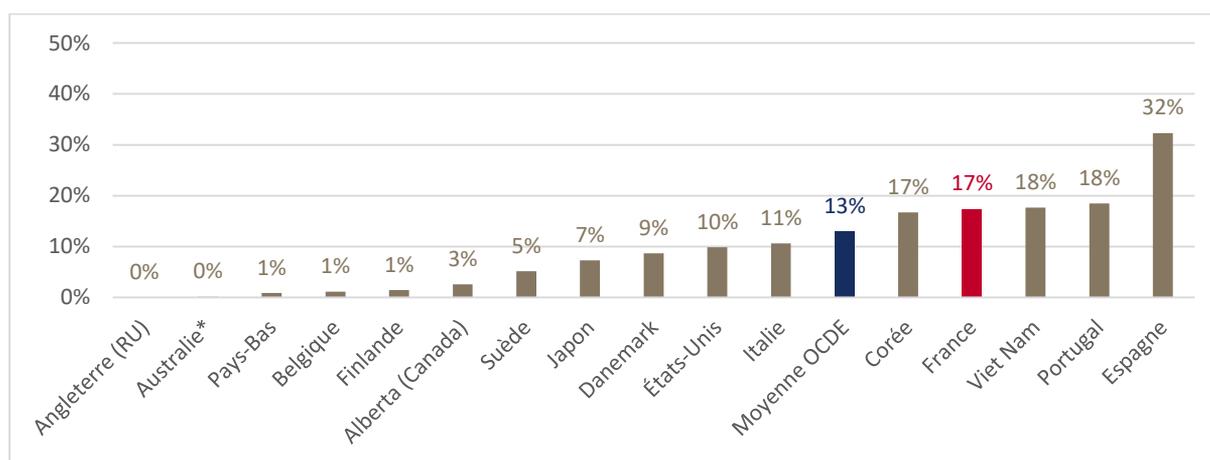
Dans l'enquête Talis, sont considérés comme débutants les enseignants qui enseignent depuis cinq ans au maximum. Les données recueillies en 2018 indiquent que ces enseignants sont en général moins susceptibles que les plus expérimentés d'avoir confiance en leurs compétences pédagogiques, notamment s'agissant de la gestion de la classe et de l'utilisation d'une diversité de pratiques. Ils apparaissent également moins satisfaits des résultats de leurs actions dans leur établissement. Par ailleurs, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants débutants sont surreprésentés dans les établissements ayant une forte concentration d'élèves socioéconomiquement défavorisés. Ce constat vaut notamment en Angleterre, en France et en Belgique (OCDE, 2020). À partir de ces observations et en s'appuyant sur différentes études, en particulier sur une revue de littérature réalisée par Ingersoll et Strong (2011), l'OCDE souligne l'importance de dispositifs de soutien à destination des enseignants débutants, pour maintenir l'engagement des enseignants et pour qu'ils restent dans la profession, mais aussi pour la réussite des élèves (OCDE, 2020).

L'OCDE distingue, d'une part, les activités « d'initiation », que nous traduirons plutôt par « accompagnement à l'entrée dans le métier ». Ces activités peuvent s'adresser aux personnels qui débutent dans l'enseignement et/ou aux enseignants qui arrivent dans un nouvel établissement, quelle que soit leur ancienneté dans le métier. Elles sont « soit organisées en programmes formels et structurés, soit organisées de manière informelle, en tant qu'activités séparées » (OCDE, 2020). D'autre part, l'OCDE s'intéresse aux activités de tutorat, le tutorat étant défini comme « une structure de soutien dans les établissements, où les enseignants les plus expérimentés aident les enseignants moins expérimentés ». Le tutorat peut concerner tous les enseignants de l'établissement où cibler uniquement les enseignants débutants.

Lorsque l'on demande aux chefs d'établissement du secondaire inférieur si des dispositifs d'accompagnement sont prévus pour les enseignants lorsqu'ils entrent en fonction dans leur établissement, un peu plus d'un sur dix, en moyenne dans l'OCDE, déclare qu'aucun dispositif de ce type n'existe. En France, c'est le cas de 17 % des principaux de collège. En Suède, en Alberta, en Finlande, en Belgique, aux Pays-Bas, en Australie et en Angleterre, moins de 5 % des chefs d'établissement répondent en ce sens. En revanche, en Espagne, c'est le cas de près d'un chef d'établissement sur trois (voir Figure 24). Toujours selon les déclarations des chefs d'établissement du secondaire inférieur, les dispositifs d'accompagnement informels sont plus courants que les dispositifs formels : en moyenne dans l'OCDE, plus d'un sur deux (54 %) indique que les enseignants qui arrivent dans leur établissement peuvent accéder à des dispositifs d'accompagnement formels, quand près de trois sur quatre (74 %) déclarent qu'ils ont accès à des dispositifs informels. En France, on observe une situation presque inverse : 72 % des principaux de collèges disent que des dispositifs formels existent et 47 % que des dispositifs informels existent pour les enseignants qui arrivent dans l'établissement (qu'ils débutent ou non dans l'enseignement). Parmi les pays considérés dans ce rapport, les dispositifs formels sont également plus cités que les autres par les chefs d'établissement d'Angleterre, des Pays-Bas et du Japon, mais dans les autres pays, ce sont bien les dispositifs informels qui dominent. En Angleterre et aux Pays-Bas, les dispositifs formels ne semblent pas cibler spécifiquement les personnels qui débutent dans l'enseignement : moins de 10 % des chefs d'établissement ayant déclaré que des dispositifs formels sont mis en place pour les nouveaux enseignants de leur établissement indiquent que ces dispositifs sont réservés aux débutants (20 % en moyenne dans l'OCDE). En

revanche, au Japon et en France, respectivement 78 % et 60 % d'entre eux déclarent que les dispositifs d'initiation formels sont destinés uniquement aux personnels en début de carrière (OCDE, 2020).

Figure 24 : Pourcentages de chefs d'établissement du secondaire inférieur déclarant que les enseignants n'ont accès à aucun dispositif d'accompagnement à leur arrivée dans leur établissement



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les dispositifs d'accompagnement (ou programme d'initiation) peuvent concerner les personnels qui débutent dans l'enseignement et/ou ceux qui sont nouveaux dans cet établissement.

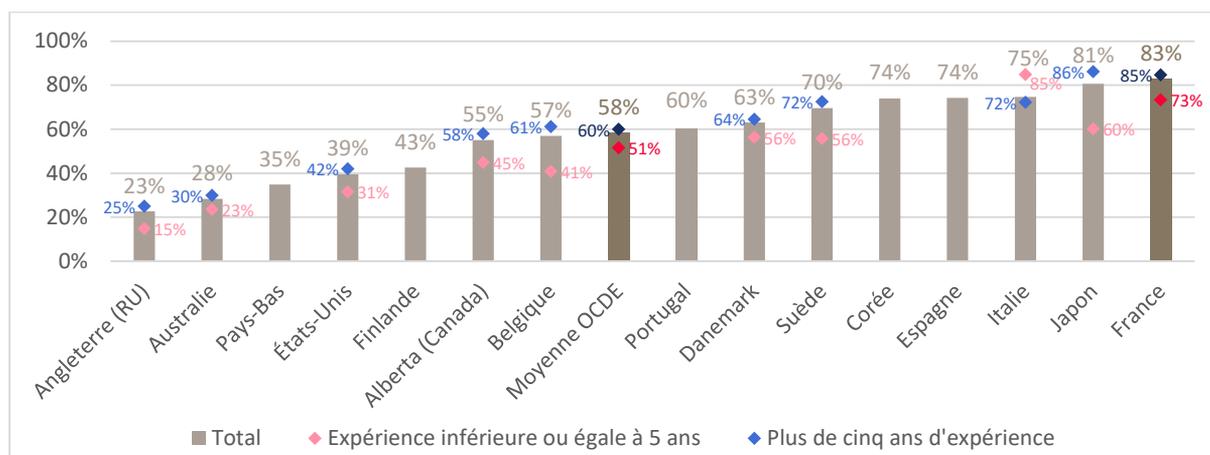
*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

Dans l'enseignement primaire, un très faible pourcentage de chefs d'établissement déclarent que les nouveaux arrivants n'ont accès à aucun dispositif d'accompagnement en Angleterre (0 %), en Australie (1 %), au Danemark (1 %) et au Japon (5 %). Près d'un chef d'établissement sur dix répond en ce sens en communauté flamande de Belgique, aux Pays-Bas et en Corée, et près d'un sur quatre en Espagne (40 %) et en France (41 %). Comme dans le secondaire inférieur, les dispositifs d'accompagnement informels sont plus répandus, sauf en Angleterre, au Japon et en France (OCDE, 2020).

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un peu plus d'un enseignant du secondaire inférieur sur deux déclare n'avoir participé à aucun dispositif d'accompagnement lorsqu'il est arrivé dans son établissement actuel. En France, c'est le cas de plus de huit sur dix, tandis que c'est le cas de moins d'un enseignant sur quatre en Angleterre. En Alberta (Canada), en Australie, en Belgique, Au Danemark, en Angleterre, en France, au Japon, en Suède, aux États-Unis et en moyenne dans l'OCDE, les enseignants qui exercent depuis cinq ans ou moins sont moins nombreux que les autres à dire qu'ils n'ont bénéficié d'aucun dispositif de soutien à leur arrivée dans leur établissement actuel (écarts statistiquement significatifs). Cela peut laisser penser que ce type de dispositifs tend à se développer, et/ou qu'ils en ont bénéficié spécifiquement parce qu'ils débutaient dans la profession enseignante. Il n'y a qu'en Italie que l'on observe un écart statistiquement significatif en faveur des enseignants qui exercent depuis plus de cinq ans (voir Figure 25).

Dans l'enseignement primaire, 35 % des enseignants anglais déclarent n'avoir participé à aucun dispositif d'accompagnement à leur arrivée dans leur établissement actuel. C'est le cas de deux sur trois au Danemark (66 %) et de plus de trois sur quatre en Suède (74 %), en communauté flamande de Belgique (76 %), en Corée (78 %), au Japon (84 %) et en France (86 %) (OCDE, 2020).

Figure 25 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur n’ayant bénéficié d’aucun dispositif d’accompagnement à leur arrivée dans leur établissement actuel, selon leur expérience dans l’enseignement



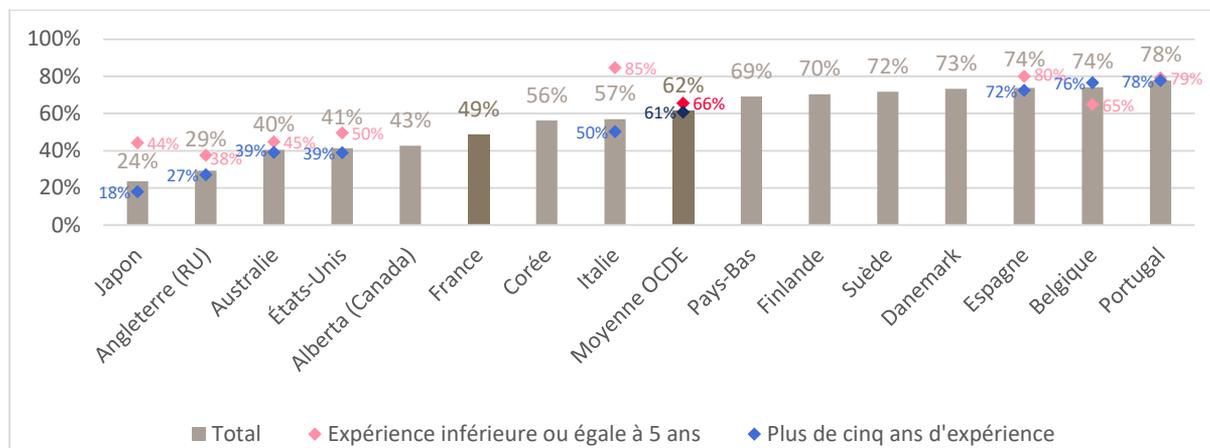
Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les données selon l’ancienneté des enseignants ne sont indiquées que pour les pays dans lesquels l’écart entre les réponses des enseignants débutants et les réponses des autres est statistiquement significatif.

Note : Les dispositifs d’accompagnement peuvent être formels ou informels.

En outre, les dispositifs informels sont plus souvent cités (35 % en moyenne dans l’OCDE) que les dispositifs formels (29 %) par les enseignants du secondaire inférieur qui ont bénéficié de dispositifs d’accompagnement lors de leur arrivée dans leur établissement. Ce constat vaut dans la plupart des pays considérés dans ce rapport pour l’enseignement secondaire inférieur et dans la plupart des pays que nous considérons au niveau de l’enseignement primaire (OCDE, 2020).

En moyenne dans les pays de l’OCDE, six enseignants du secondaire inférieur sur dix déclarent n’avoir participé à aucun dispositif d’accompagnement à l’entrée dans le métier d’enseignant. À nouveau, d’importantes variations apparaissent selon les pays : au Japon, moins d’un enseignant sur quatre dit n’avoir bénéficié d’aucun dispositif de ce type, quand c’est le cas de près de trois enseignants sur quatre en Espagne, en Belgique et au Portugal. En France, moins d’un enseignant sur deux répond en ce sens (voir Figure 26).

Figure 26 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur n'ayant bénéficié d'aucun dispositif d'accompagnement au début de leur carrière d'enseignants, selon leur expérience dans l'enseignement



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les données selon l'ancienneté des enseignants ne sont indiquées que pour les pays dans lesquels l'écart entre les réponses des enseignants débutants et les réponses des autres est statistiquement significatif.

Note : Les dispositifs d'accompagnement peuvent être formels ou informels.

Les enseignants du secondaire inférieur indiquent plus souvent avoir participé à des formels dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier (34 % en moyenne dans l'OCDE) qu'à des dispositifs informels (24 %). On retrouve cette tendance dans la plupart des pays étudiés dans ce rapport : seuls la Finlande, la Suède et le Portugal font exception. Ainsi, en France, 24 % des enseignants de collèges disent avoir bénéficié de dispositifs d'accompagnement informels lors de leur entrée dans le métier et 46 % disent avoir bénéficié de dispositifs formels (OCDE, 2020).

La prédominance des dispositifs formels s'agissant de l'entrée dans la profession et la prédominance des dispositifs informels s'agissant de l'arrivée dans un nouvel établissement restent vraies lorsque l'on ne regarde que les réponses des enseignants débutants. Cela suggère qu'il ne s'agit pas de différences liées à des changements récents dans les pratiques d'accompagnement, mais plutôt d'une tendance à accompagner les personnels en début de carrière dans un cadre formalisé, tandis que l'accueil de nouveaux enseignants dans un établissement donne plutôt lieu à des formes informelles d'accompagnement (OCDE, 2020).

En moyenne dans les pays de l'OCDE, lors de l'arrivée dans un nouvel établissement, les activités les plus souvent comprises dans les dispositifs d'accompagnement sont les suivantes (d'après les déclarations des enseignants) : des réunions avec le chef d'établissement et/ou avec des enseignants expérimentés (79 %) ; une supervision par le chef d'établissement et/ou par des enseignants expérimentés (71 %) ; des cours ou séminaires en présentiel (64 %) ; une présentation générale ou administrative (63 %) ; la mise en réseau et la collaboration avec d'autres nouveaux enseignants (61 %). Il est moins fréquent que ces dispositifs consistent à diminuer de la charge de travail (21 %), à tenir un journal de bord (36 %) ou à co-enseigner avec des pairs plus expérimentés (45 %). Le détail des activités citées par les enseignants des différents pays considérés dans ce rapport apparaît dans le Tableau 9 et dans le Tableau 10.

Tableau 9 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur ayant déclaré que les dispositions suivantes faisaient partie des dispositifs d'accompagnement lors de leur arrivée dans leur établissement actuel (1/2)

Pays	Cours/séminaires en présentiel	Cours/séminaires en ligne	Activités en ligne	Réunions planifiées avec le chef d'établissement et/ou des enseignants expérimentés	Encadrement par le chef d'établissement et/ou par des enseignants expérimentés
Alberta (Ca.)	63%	20%	16%	87%	86%
Angleterre	68%	29%	16%	83%	69%
Australie*	57%	29%	20%	79%	55%
Belgique	53%	6%	13%	79%	75%
Corée	75%	52%	40%	85%	79%
Danemark	54%	2%	5%	72%	52%
Espagne	68%	31%	31%	71%	61%
États-Unis	77%	35%	31%	89%	85%
Finlande	11%	2%	3%	61%	21%
France	52%	6%	15%	75%	46%
Italie	77%	40%	37%	78%	70%
Japon	69%	10%	4%	81%	77%
Pays-Bas	75%	6%	7%	81%	80%
Portugal	37%	9%	12%	78%	40%
Suède	34%	10%	8%	68%	63%
Moyenne OCDE	64%	23%	20%	79%	71%

Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin. Les dispositifs d'accompagnement (ou programme d'initiation) peuvent concerner les personnels qui débutent dans l'enseignement et/ou ceux qui sont nouveaux dans cet établissement.

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

La mise en réseau et la collaboration avec des pairs semble particulièrement peu développées au Portugal. En Belgique, en Finlande, en France et aux Pays-Bas, moins d'un enseignant du secondaire inférieur sur quatre indique que le co-enseignement faisait partie des activités d'accompagnement prévues lors de leur arrivée dans leur établissement, alors que c'est le cas de près d'un enseignant sur deux en moyenne dans l'OCDE. En outre, en moyenne dans les pays de l'OCDE, le fait que les dispositifs d'accompagnement lors de l'arrivée dans l'établissement comprennent du co-enseignement est associé à un indice d'efficacité personnelle et à un indice de satisfaction professionnelle plus élevés⁴⁴. Au Japon et en Angleterre, plus de quatre enseignants sur dix ont indiqué que les dispositifs d'accompagnement dont ils ont bénéficié en arrivant dans leur établissement actuel comprenaient une réduction de leur charge de travail ; soit près de deux fois plus qu'en moyenne dans l'OCDE. Or il

⁴⁴ Ce constat est tiré des résultats de deux régressions linéaires effectuées par l'OCDE.

apparaît que les enseignants qui ont déclaré avoir bénéficié d'une diminution de leur charge de travail dans le cadre des dispositifs d'accompagnement mis en place à leur arrivée dans leur établissement sont plus susceptibles, en moyenne dans l'OCDE, d'avoir un indice d'efficacité personnelle et un indice de satisfaction professionnelle plus élevés⁴⁵ (OCDE, 2020).

Tableau 10 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur ayant déclaré que les dispositions suivantes faisaient partie des dispositifs d'accompagnement lors de leur arrivée dans leur établissement actuel (2/2)

Pays	Mise en réseau et collaboration avec d'autres nouveaux enseignants	Co-enseignement avec des enseignants expérimentés	Dossiers/journaux de bord	Diminution de la charge de travail	Présentation générale/administrative
Alberta (Ca.)	83%	40%	22%	13%	63%
Angleterre	70%	29%	34%	42%	76%
Australie*	71%	33%	34%	27%	80%
Belgique	61%	21%	18%	4%	70%
Corée	74%	52%	48%	20%	68%
Danemark	44%	34%	6%	34%	47%
Espagne	40%	50%	28%	9%	36%
États-Unis	75%	43%	30%	10%	79%
Finlande	56%	12%	4%	2%	79%
France	47%	25%	23%	8%	63%
Italie	47%	49%	50%	3%	26%
Japon	84%	47%	56%	40%	77%
Pays-Bas	71%	22%	24%	39%	49%
Portugal	18%	56%	25%	10%	44%
Suède	29%	27%	10%	7%	62%
Moyenne OCDE	61%	45%	36%	21%	63%

Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin. Les dispositifs d'accompagnement (ou programme d'initiation) peuvent concerner les personnels qui débutent dans l'enseignement et/ou ceux qui sont nouveaux dans cet établissement.

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants qui ont participé à des dispositifs (formels ou informels) d'accompagnement à leur arrivée dans leur établissement actuel ont un indice d'efficacité personnelle et un indice de satisfaction professionnelle plus élevés⁴⁶. Ces liens sont statistiquement significatifs en moyenne dans l'OCDE, ainsi que dans plusieurs pays considérés dans ce rapport, comme la Belgique, l'Angleterre, la France, la Finlande ou encore l'Italie (OCDE, 2020). La participation à des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier est, elle aussi, associée à un indice

⁴⁵ Ce constat est tiré des résultats de deux régressions linéaires effectuées par l'OCDE.

⁴⁶ Ce constat est le résultat d'une régression linéaire effectuée par l'OCDE.

d'efficacité personnelle et à un indice de satisfaction professionnelle plus élevés. Ces liens sont statistiquement significatifs en moyenne dans l'OCDE ainsi que dans plusieurs pays considérés dans ce rapport : c'est le cas pour la Belgique, la Finlande ou encore le Japon s'agissant de l'efficacité personnelle ; c'est le cas de l'Alberta (Canada), de l'Angleterre et de la Finlande s'agissant de la satisfaction professionnelle (OCDE, 2020).

Plusieurs questions de l'enquête Talis 2018 portent spécifiquement sur le tutorat. Une première question est adressée aux chefs d'établissement, pour leur demander si des programmes de tutorat sont accessibles dans leur établissement, et si oui, s'ils sont accessibles uniquement pour les personnels qui débutent dans l'enseignement, uniquement pour les personnels qui arrivent dans cet établissement, ou pour tous les enseignants de l'établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, deux tiers des chefs d'établissement du secondaire inférieur déclarent que le tutorat est pratiqué dans leur établissement. En Angleterre, aux États-Unis, en Australie et aux Pays-Bas, c'est le cas de plus de neuf chefs d'établissement sur dix (moins de 10 % répondent que les enseignants n'ont accès à aucun programme de tutorat, voir Tableau 11). Au Danemark et en France, les trois quarts des chefs d'établissement déclarent que les enseignants ont accès à du tutorat. En revanche, en Espagne, au Portugal et en Finlande, une majorité de chefs d'établissement indiquent que les enseignants n'ont accès à aucun système de tutorat.

Parmi les programmes de tutorat existants, en moyenne dans l'OCDE, ce sont ceux à destination des enseignants débutants qui sont le plus souvent cités (par 26 % des chefs d'établissement du secondaire inférieur). En Angleterre, aux États-Unis, en Corée, en Alberta (Canada), en France, au Japon et en Italie, ce sont également ces dispositifs qui sont les plus souvent cités, même s'ils le sont dans des proportions variables d'un pays à l'autre : moins de la moitié des chefs d'établissement déclarent que de tels programmes existent en Corée, en Angleterre, aux États-Unis, au Japon et en Alberta, tandis que plus d'un sur deux répond en ce sens en Italie et en France. En France, on constate que le tutorat est en revanche très peu développé à destination des personnels qui ne débutent pas dans l'enseignement, même s'ils arrivent dans un nouvel établissement. En Finlande, en Australie, en Belgique, en Suède et au Danemark, c'est au contraire auprès des personnels nouvellement arrivés dans un établissement, quelle que soit leur ancienneté dans le métier, que le tutorat semble le plus développé (là encore, dans des proportions variables selon les pays). Enfin, le Portugal et les Pays-Bas semblent ne pas cibler les programmes de tutorat vers les nouveaux enseignants (qu'ils soient débutants ou nouvellement arrivés dans l'établissement). Aux Pays-Bas, six chefs d'établissement sur dix déclarent ainsi que tous les enseignants de leur établissement ont accès à des dispositifs de tutorat (un sur quatre au Portugal).

Tableau 11 : Pourcentages de chefs d'établissement du secondaire inférieur indiquant que des programmes de tutorat sont accessibles dans leur établissement, pour les enseignants ayant les caractéristiques suivantes

Pays	Enseignants débutants (premier poste d'enseignant)	Enseignants qui arrivent dans l'établissement (débutants ou non)	Tous les enseignants de l'établissement	Les enseignants de l'établissement n'ont pas accès à un programme de tutorat
Alberta (Canada)	45%	16%	20%	19%
Angleterre (RU)	37%	30%	30%	3%
Australie*	29%	39%	28%	4%
Belgique	10%	43%	11%	36%
Corée	36%	26%	23%	15%
Danemark	20%	52%	6%	22%
Espagne	16%	12%	14%	59%
États-Unis	40%	28%	28%	4%
Finlande	3%	18%	6%	74%
France	70%	4%	3%	23%
Italie	62%	5%	3%	30%
Japon	42%	10%	19%	29%
Pays-Bas	2%	29%	62%	8%
Portugal	7%	6%	26%	60%
Suède	28%	49%	5%	19%
Moyenne OCDE	26%	19%	18%	36%

Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin.

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

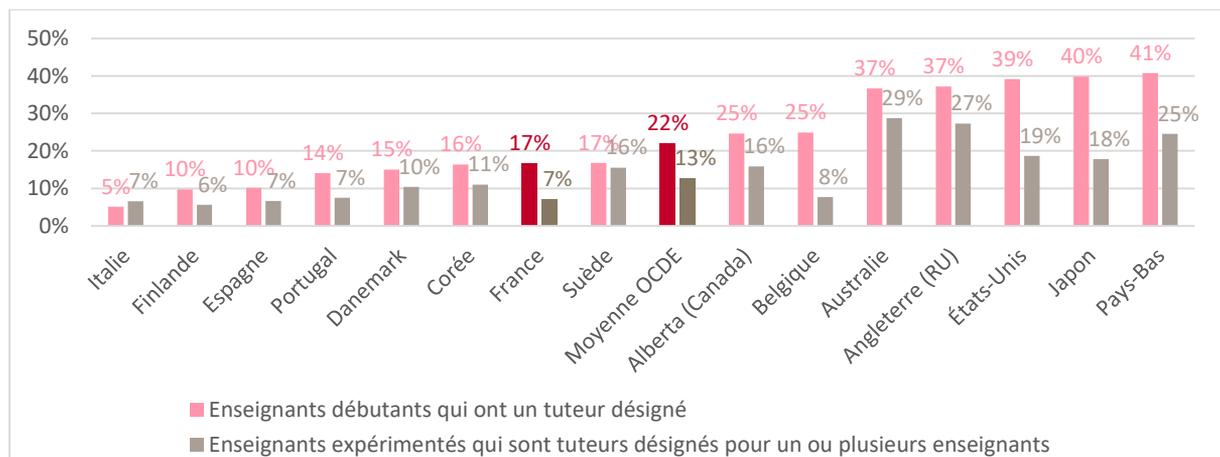
En Corée et au Japon, les chefs d'établissement du primaire sont moins nombreux que leurs homologues du secondaire inférieur à dire qu'il n'existe pas de programme de tutorat pour leurs enseignants (respectivement 13 % et 25 %) : le tutorat semble donc davantage développé dans l'enseignement primaire. À l'inverse, il semble moins développé dans l'enseignement primaire que dans le secondaire inférieur en Australie, en Angleterre, aux Pays-Bas, au Danemark, en France et en Espagne. L'écart est particulièrement marqué aux Pays-Bas et en France : alors que respectivement 8 % et 23 % des chefs d'établissement déclarent que les enseignants n'ont pas accès à un programme de tutorat dans le secondaire inférieur, 20 % et 59 % des chefs d'établissement du primaire répondent en ce sens dans ces deux pays. En France, à l'école comme au collège, on constate que les dispositifs de tutorat existants sont majoritairement destinés aux enseignants en début de carrière (cités par 37 % des directeurs d'école, contre 2 % s'agissant du tutorat pour les nouveaux arrivés dans l'établissement et 1 % pour les dispositifs accessibles à tous les enseignants) (OCDE, 2020)⁴⁷.

⁴⁷ Aucun test statistique n'a été réalisé pour apprécier la significativité des écarts présentés dans ce paragraphe, nous mettons simplement en regard les réponses des chefs d'établissement du primaire avec celles de leurs homologues du secondaire inférieur.

Les chefs d'établissement du secondaire inférieur qui ont indiqué que les enseignants de leur établissement avaient accès à un programme de tutorat ont ensuite indiqué à quel point ils considéraient que le tutorat était important (pas du tout, peu important, important ou très important) sur différents aspects. Il en ressort qu'en moyenne, dans l'OCDE, 77 % des chefs d'établissement estiment que le tutorat est très important pour soutenir les enseignants moins expérimentés dans leur enseignement, 67 % qu'il est très important pour améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et 65 % qu'il est très important pour améliorer la collaboration des enseignants avec leurs collègues. Un peu plus d'un chef d'établissement sur deux, en moyenne dans l'OCDE, considère que le tutorat est très important pour renforcer l'identité professionnelle des enseignants (56 %) et pour améliorer les performances générales des élèves (54 %). Enfin, près de quatre sur dix estiment que le tutorat est très important pour développer les connaissances des enseignants dans leurs matières principales (42 %). Les réponses des chefs d'établissement français suivent globalement les mêmes tendances. En revanche, on relève qu'en Suède, seul un sur dix considère que le tutorat est très important pour développer les connaissances des enseignants dans leurs matières principales et qu'en Finlande, 4 % des chefs d'établissement estiment que le tutorat est très important pour améliorer les performances générales des élèves (OCDE, 2020).

Alors que la majorité des chefs d'établissement estiment que le tutorat est très important sur différents aspects, seuls 22 % des enseignants débutants déclarent avoir un tuteur et 13 % des enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience dans l'enseignement déclarent être le tuteur d'autres enseignants (en moyenne dans l'OCDE). En Australie, en Angleterre, aux États-Unis, au Japon et aux Pays-Bas, plus d'un enseignant débutant sur trois a un tuteur, mais ce n'est le cas que d'un sur dix voire moins en Italie, en Finlande et en Espagne (voir Figure 27).

Figure 27 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur qui ont un tuteur et qui sont tuteurs



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les enseignants débutants sont ceux qui enseignent depuis cinq ans ou moins ; les enseignants expérimentés sont ceux qui enseignent depuis plus de cinq ans.

Dans tous les pays considérés ainsi qu'en moyenne dans l'OCDE, les enseignants débutants sont significativement plus nombreux que les autres à déclarer avoir un tuteur désigné. Pour autant, en Australie et au Japon, plus d'un enseignant sur dix parmi ceux qui sont en poste depuis plus de cinq ans indique avoir un tuteur. En France, c'est le cas d'1 % des enseignants en poste depuis plus de cinq ans (5 % en moyenne dans l'OCDE). De même, dans tous les pays considérés dans ce rapport ainsi qu'en moyenne dans l'OCDE, les enseignants expérimentés sont significativement plus nombreux que

ceux qui débutent à indiquer qu'ils sont tuteurs désignés pour d'autres enseignants⁴⁸. On relève qu'aux Pays-Bas, en Australie et en Angleterre, plus d'un enseignant débutant sur dix déclare être tuteur pour un ou plusieurs autres enseignants (OCDE, 2020).

D. Satisfaction liée au travail et remise en question du choix d'exercer ce métier

1. Satisfaction globale tirée du travail

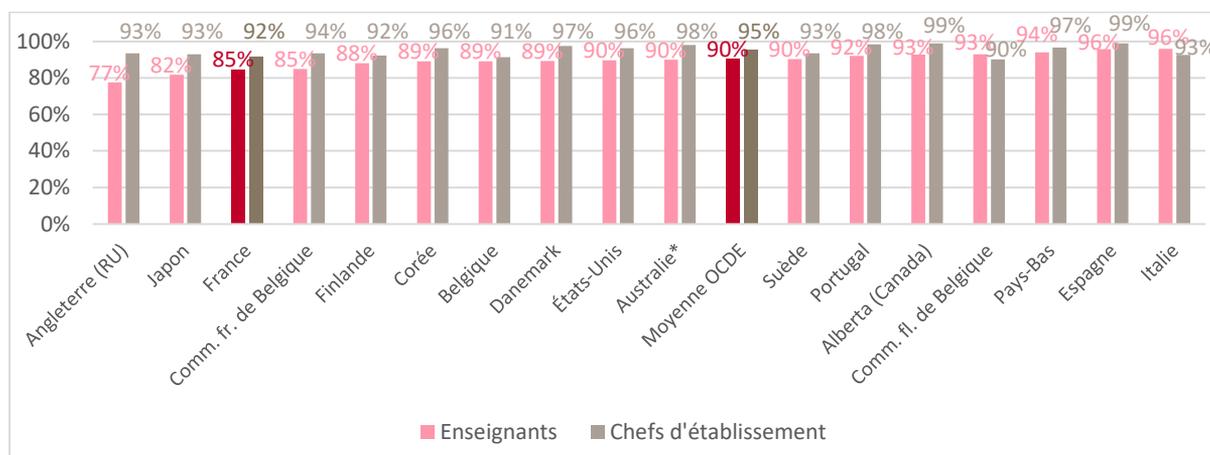
Au-delà de leurs conditions de travail objectives (type de contrat, affectation dans un ou plusieurs établissements) et de la perception qu'ont les personnels des avantages et inconvénients de leur métier, ils apparaissent dans l'ensemble satisfaits de leur travail et de leur action dans leur école ou établissement. En moyenne dans l'OCDE, plus de 90 % des enseignants comme des chefs d'établissement du secondaire inférieur sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire, à la fois, que dans l'ensemble leur travail leur donne satisfaction, et qu'ils sont satisfaits de leur action et des résultats de cette action dans leur établissement.

Les pourcentages d'adhésion à ces deux affirmations (l'une portant sur la satisfaction tirée du travail et l'autre sur la satisfaction vis-à-vis de leur action dans l'établissement) sont très proches dans tous les pays considérés dans ce rapport, dans le premier comme dans le second degré, à l'exception du Japon. Dans ce pays en effet, les personnels (enseignants comme chefs d'établissement, du primaire et du secondaire inférieur) déclarent que leur travail leur donne globalement satisfaction dans des proportions similaires aux autres pays (plus de 80 % des enseignants, plus de 90 % des chefs d'établissement). En revanche, la proportion de personnels d'accord pour dire qu'ils sont satisfaits de leur action dans leur école ou établissement est systématiquement plus faible d'environ 30 pp. (autour de 50 % chez les enseignants et autour de 60 % pour les chefs d'établissements) (OCDE, 2020).

Bien que les pourcentages soient très élevés dans tous les pays considérés, la France se situe plutôt parmi les pays où les personnels se déclarent les moins satisfaits comparativement aux autres, avec 86 % et 85 % des enseignants du primaire et du secondaire inférieur, et 89 % et 92 % des directeurs d'école et des chefs d'établissement sont d'accord pour dire que leur travail leur donne satisfaction. En Espagne, à titre de comparaison, c'est le cas de 98 % et 96 % des enseignants (respectivement du primaire et du secondaire inférieur) et de 99 % des chefs d'établissement (au primaire comme au secondaire inférieur) (voir Figure 28 et Figure 29).

⁴⁸ Seule la Finlande fait exception : les enseignants expérimentés y sont également plus nombreux que les enseignants débutants à déclarer qu'ils sont tuteurs désignés d'un ou de plusieurs enseignants, mais cette différence n'est pas statistiquement significative (OCDE, 2020).

Figure 28 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que, dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction

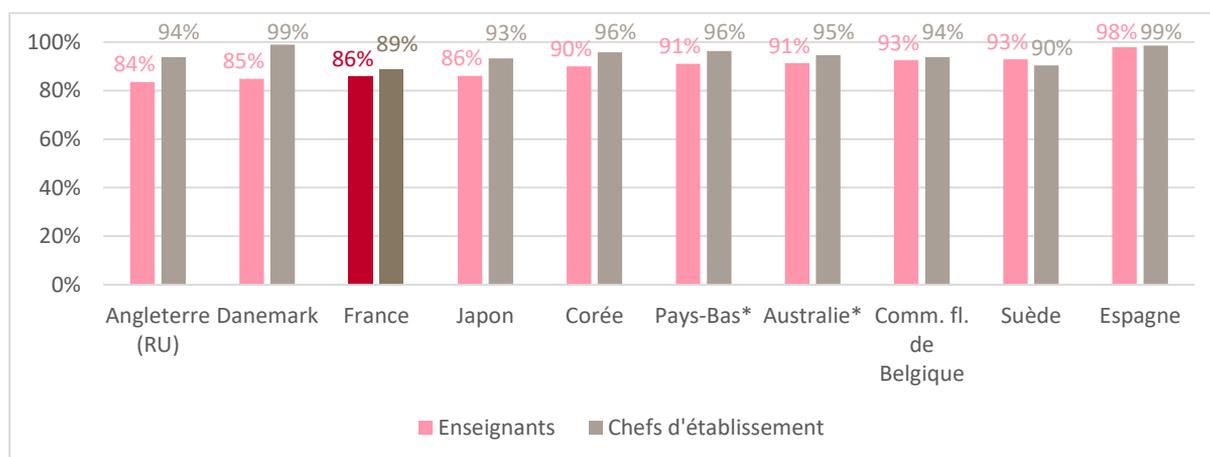


Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Pour les chefs d'établissement, taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

De manière générale, on observe que la satisfaction tirée du travail est plus grande chez les chefs d'établissement que chez les enseignants – sauf en Italie et en communauté flamande de Belgique dans le secondaire inférieur, et en Suède dans le primaire, où ce sont les enseignants qui sont davantage satisfaits de leur travail (+ 3 pp. par rapport aux chefs d'établissement). C'est en Angleterre que les enseignants sont les moins satisfaits par rapport à leurs chefs d'établissement (77 % contre 93 % dans le secondaire inférieur ; 84 % contre 94 % dans le primaire). En France, on constate de plus faibles écarts entre la réponse des enseignants et celle des chefs d'établissement que dans la plupart des autres pays pris en compte dans ce rapport.

Figure 29 : Pourcentages de personnels du primaire d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que, dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Tous les pays de l'OCDE ne participent pas à l'enquête Talis au niveau primaire, ce qui explique que certains n'apparaissent pas sur cette figure et qu'aucune « moyenne OCDE » n'apparaisse.

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

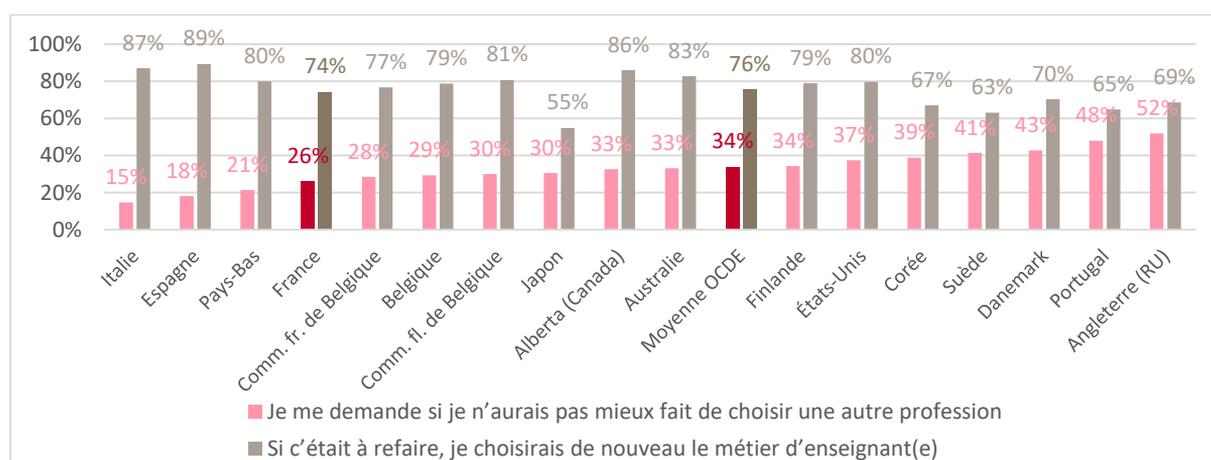
2. La décision d'exercer le métier d'enseignant ou de chef d'établissement

Dans l'enquête Talis 2018, plusieurs questions portent sur le choix du métier d'enseignant ou de chef d'établissement : les répondants doivent indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord ou non avec les trois propositions suivantes : « si c'était à refaire, je choisirais de nouveau d'exercer le métier d'enseignant(e)/d'exercer ces fonctions », « je regrette ma décision de devenir enseignant(e)/d'être devenu(e) chef d'établissement » et « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession ». *A priori*, la première et la dernière propositions semblent en miroir l'une de l'autre. La deuxième proposition peut laisser supposer un certain mal-être professionnel : il ne s'agit plus de douter de son choix de carrière, mais de le regretter. Nous reviendrons sur cet item dans la sous-partie suivante (3).

Dans l'ensemble des pays considérés dans ce rapport, la majorité des personnels sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que, si c'était à refaire, ils choisiraient de nouveau leur métier actuel. Dans le secondaire inférieur, la moyenne des pays de l'OCDE s'établit à 76 % pour les enseignants et 87 % pour les chefs d'établissement pour cet item. En miroir, 34 % des enseignants et 20 % des chefs d'établissement se demandent s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession⁴⁹. La France est assez proche de la moyenne de l'OCDE dans le secondaire inférieur, avec, d'une part, 74 % des enseignants qui choisiraient à nouveau leur métier et 26 % qui s'interrogent sur le fait d'avoir choisi cette profession ; et d'autre part 86 % de chefs d'établissement qui choisiraient à nouveau leur métier et 18 % qui se demandent s'ils n'auraient pas mieux fait d'en choisir un autre.

Les enseignants italiens et espagnols sont visiblement les plus satisfaits de leur choix, puisqu'ils sont respectivement 87 % et 89 % à indiquer qu'ils choisiraient d'exercer le même métier si c'était à refaire. Au Portugal et en Angleterre, en revanche, près d'un enseignant sur deux se demande s'il n'aurait pas mieux fait de choisir un autre métier (voir Figure 30).

Figure 30 : Considérations des enseignants du secondaire inférieur sur leur choix de devenir enseignant



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

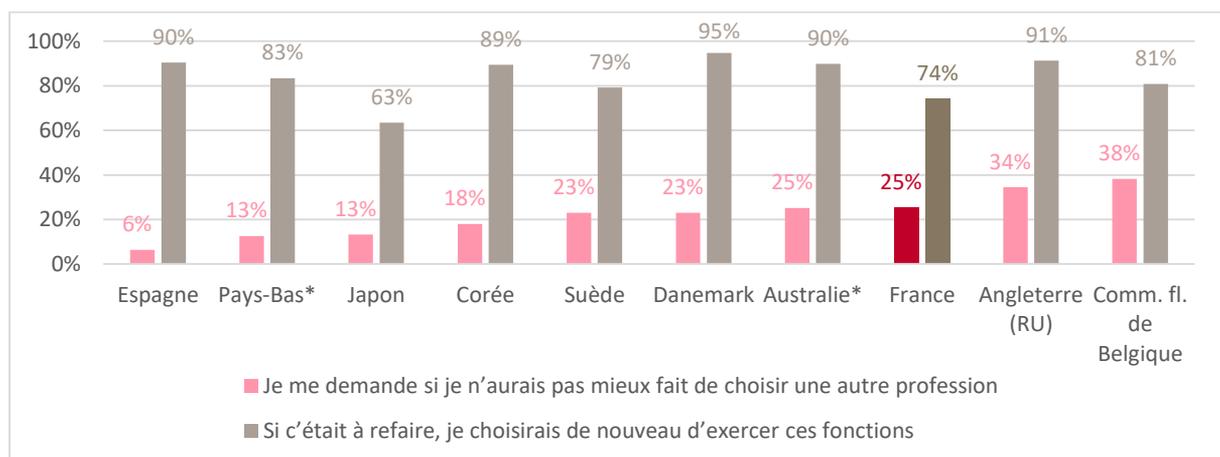
⁴⁹ Le questionnaire permettait de se dire d'accord avec un item et avec l'autre, même si cela peut sembler contradictoire de déclarer à la fois que l'on s'interroge sur le fait d'avoir choisi la bonne profession et que si c'était à refaire, on choisirait de nouveau ce métier.

Les chefs d'établissement semblent avoir moins de doutes sur le choix de leur métier dans les pays considérés dans ce rapport, puisqu'à l'exception du Japon, ils sont toujours plus de huit sur dix à déclarer qu'ils feraient le même choix aujourd'hui. Ils sont au maximum un sur quatre à se demander s'ils ne prendraient pas une autre décision dans certains pays (24 % en Italie, en Angleterre et en Alberta (Canada), 27 % en Suède).

Que l'on regarde du côté des enseignants ou des chefs d'établissement, le Japon se démarque par une part nettement inférieure de personnels d'accord pour dire que si c'était à refaire, ils choisiraient de nouveau d'exercer leur métier (55 % des enseignants et 62 % des chefs d'établissement). Ce constat vaut également dans le primaire : 57 % des enseignants japonais sont d'accord pour dire qu'ils choisiraient de nouveau leur métier actuel, contre 94 % en Espagne et plus de 75 % en Australie, en communauté flamande de Belgique, en Angleterre, ou encore en France. En Corée, au Danemark et en Suède, la proportion d'enseignants du primaire d'accord avec cette affirmation est proche de deux sur trois. En Espagne, 12 % des enseignants du primaire se demandent s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession. En France (24 %), aux Pays-Bas (25 %) et au Japon (27 %), près d'un enseignant sur quatre s'interroge en ce sens. C'est le cas de près de quatre enseignants sur dix en Corée, en Suède, en Angleterre et au Danemark.

Au sein des pays étudiés dans ce rapport, à l'exception du Japon, plus de trois chefs d'établissement du primaire sur quatre semblent satisfaits du choix de leur profession, mais ils sont malgré tout près d'un sur quatre à s'interroger sur cette décision au Danemark, en Australie et en France. C'est le cas de près d'un sur trois en Angleterre et en communauté flamande de Belgique (voir Figure 31).

Figure 31 : Considérations des chefs d'établissement du primaire sur le choix d'exercer leur métier



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Tous les pays de l'OCDE ne participent pas à l'enquête Talis au niveau primaire, ce qui explique que certains n'apparaissent pas sur cette figure et qu'aucune « moyenne OCDE » n'apparaisse.

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

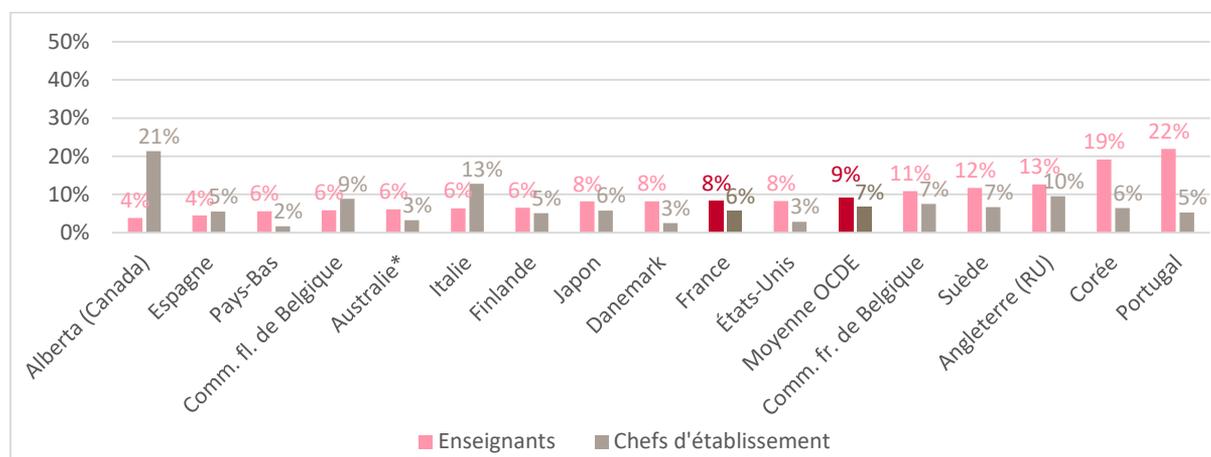
Dans l'ensemble, on s'aperçoit que la plupart des personnels choisiraient à nouveau leur métier actuel, mais que cela ne les empêche pas de questionner cette décision, puisque dans un certain nombre de cas, la somme des pourcentages dépasse 100 % (ce qui indique que des répondants se sont déclarés d'accord ou tout à fait d'accord à la fois avec l'une et l'autre des affirmations).

3. Regret concernant le choix de devenir enseignant ou chef d'établissement

Bien qu'il ne fasse pas partie de ceux utilisés par l'OCDE dans la construction de l'indice de bien-être et de stress professionnel au travail, l'item « je regrette ma décision d'être devenu enseignant/chef d'établissement » paraît intéressant pour appréhender le bien-être des personnels dans leur contexte professionnel. En effet, le regret peut être considéré comme une expression plus forte que les questionnements sur le choix du métier (voir la sous-partie précédente (2)), potentiellement liée à un sentiment de mal-être professionnel.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins d'un personnel sur dix regrette son choix professionnel dans l'enseignement secondaire inférieur. Les réponses des enseignants et des chefs d'établissement français sont très proches des moyennes obtenues dans l'OCDE. En revanche, plus d'un chef d'établissement sur cinq dit regretter le choix d'exercer sa profession en Alberta (Canada). En Corée et au Portugal, ce sont les enseignants qui sont près d'un sur cinq à exprimer un tel regret (voir Figure 32).

Figure 32 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils regrettent leur décision d'être devenus respectivement enseignants ou chefs d'établissement

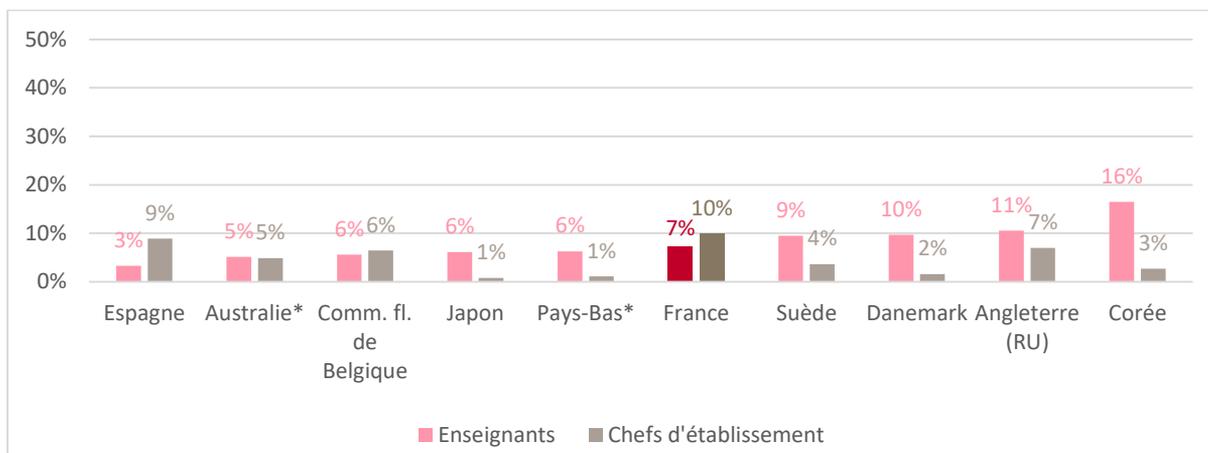


Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Pour les chefs d'établissement, le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

Alors qu'en France, au collège, ce sont les enseignants qui sont légèrement plus nombreux que les chefs d'établissement à dire qu'ils regrettent le choix de leur métier, dans l'enseignement primaire, les directeurs d'école sont plus nombreux que les professeurs des écoles à exprimer ce regret. Les enseignants coréens du primaire sont plus nombreux que leurs homologues des autres pays à regretter d'être devenus enseignants, mais l'écart est moins marqué que dans l'enseignement secondaire supérieur (voir Figure 33).

Figure 33 : Pourcentages de personnels du primaire d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils regrettent leur décision d'être devenus respectivement enseignants ou chefs d'établissement



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

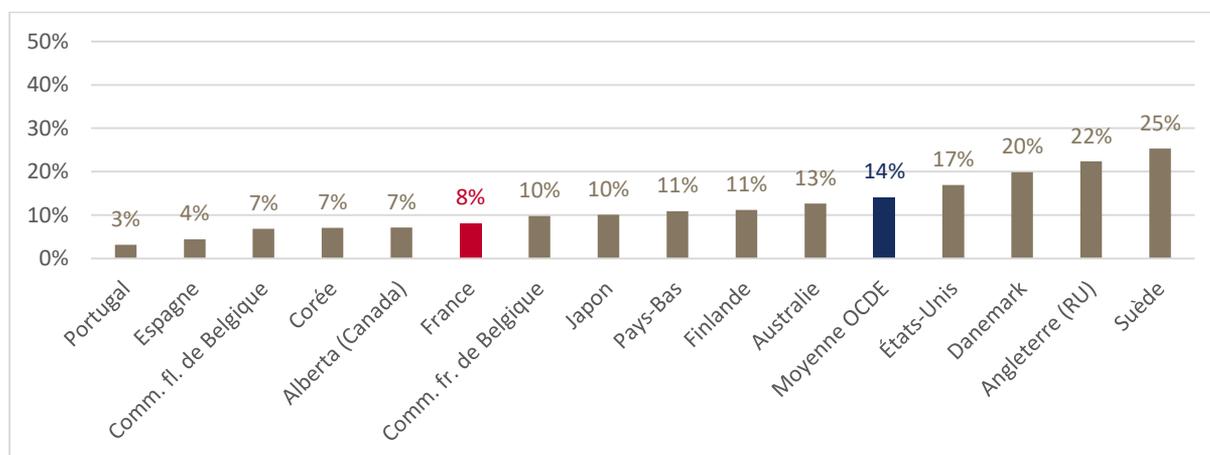
4. Intention de quitter la profession dans les cinq prochaines années

Dans l'enquête Talis, figure une question portant sur le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants se projettent dans leurs fonctions actuelles. Logiquement, le nombre d'années pendant lesquelles les répondants envisagent de continuer d'exercer leur métier dépend de leur âge (en fonction de l'âge de départ à la retraite envisagé ; l'âge moyen des enseignants du secondaire inférieur dans l'OCDE étant de 44 ans en 2018). L'enquête ne les interroge pas sur les motifs de leur réponse : ils peuvent aussi bien souhaiter quitter le secteur de l'éducation qu'anticiper une évolution professionnelle qui les amènerait vers d'autres fonctions, par exemple. Même si les données recueillies ne peuvent donc pas être mises en lien direct avec les questions abordées dans les sous-parties 2 et 3 (en effet, d'autres explications que le rapport des enseignants à leur métier peuvent motiver leurs réponses), il ressort de l'enquête Talis que les enseignants qui déclarent un haut niveau de stress (voir partie III. A., p. 36) sont plus susceptibles que les autres de faire part de leur intention de quitter la profession d'ici cinq ans⁵⁰ (OCDE, 2020). À l'inverse, « plus les enseignants sont satisfaits sur le plan professionnel, moins ils sont susceptibles d'avoir l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans » (OCDE, 2020).

Nous nous concentrons ici sur les enseignants âgés de 50 ans et moins, pour éviter les biais liés aux départs à la retraite. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 14 % des enseignants du secondaire inférieur âgés de 50 ans ou moins pensent quitter l'enseignement dans les cinq années à venir (voir Figure 34). En France, parmi les enseignants de moins de 50 ans, ce sont ceux âgés de 35 à 40 ans qui sont les plus nombreux à déclarer vouloir cesser d'enseigner d'ici cinq années (10 %).

⁵⁰ Ce constat vaut après contrôle de l'âge, du sexe, de l'ancienneté dans l'établissement, du type de contrat de travail et des caractéristiques de la classe, dans l'ensemble des pays de l'OCDE à l'exception de l'Alberta (Canada), de la Corée et des Pays-Bas (nous ne citons pas les pays non représentés dans ce rapport) (OCDE, 2020).

Figure 34 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur âgés de 50 ans ou moins ayant l’intention de cesser d’enseigner dans les cinq prochaines années



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

Dans certains pays, on constate qu’une proportion non négligeable de jeunes enseignants (moins de 35 ans) souhaite quitter l’enseignement prochainement : ils sont 25 % aux États-Unis, 24 % en Angleterre, 20 % en Suède et 19 % au Danemark (contre 7 % en France et 16 % en moyenne dans l’OCDE).

Comme cela a été relevé dans l’introduction de la partie III., les départs volontaires d’enseignants peuvent affecter négativement le climat scolaire (OCDE, 2020). C’est sur ce climat scolaire que se penche la partie suivante.

IV. Climat scolaire

Dans son enquête 2018, Pisa définit le climat scolaire comme « une construction multidimensionnelle qui représente pratiquement tous les aspects de l'expérience scolaire » (Wang & Degol, 2016 ; OCDE, 2019). D'après certains chercheurs, « il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école » (Cohen *et al.*, 2009). Le climat scolaire est étroitement lié au bien-être des élèves et des personnels de l'éducation. Du côté des élèves, un climat scolaire favorable tend à réduire les risques de dépression, de suicide et de victimation⁵¹. Il y aurait par ailleurs un lien entre le niveau de violence dans une école ou un établissement scolaire et le sentiment d'appartenance des élèves (Debarbieux, 2015). Des relations positives entre élèves et enseignants favorisent un climat scolaire positif, réduit la victimation et les risques de problèmes psychosomatiques et favorise la demande d'aide en situation de menace et de harcèlement. Du côté des personnels, un climat scolaire délétère augmente les risques de « décrochage professionnel » chez les enseignants, alors qu'un climat favorable augmente la stabilité des équipes pédagogiques (Debarbieux, 2015).

Cette partie du rapport propose un état des lieux de ces différentes dimensions en abordant : les violences en milieu scolaire et notamment le harcèlement (A), le climat disciplinaire (B), les relations entre élèves et enseignants (C), les relations entre élèves et leur sentiment d'appartenance (D), les relations entre personnels au sein des établissements scolaires (E) et l'implication des parents d'élèves dans la vie scolaire (F).

A. Violences, climat d'insécurité et harcèlement scolaire

1. Violences rapportées par les élèves et sentiment de sécurité

L'enquête Pisa 2022 interroge les élèves de 15 ans à propos de différentes situations qu'ils ont rencontrées ou dont ils ont été témoins dans leur établissement. Cela nous renseigne sur les violences qui ont lieu en milieu scolaire et sur le climat d'insécurité ressenti par les élèves.

a. Situations de violences en milieu scolaire rapportées par les élèves

Alors que 9 % des élèves de 15 ans des pays de l'OCDE déclarent s'être battus plus d'une fois au cours de l'année précédant l'enquête Pisa 2022, c'est le cas de 16 % des élèves de 15 ans en France. En moyenne dans les pays de l'OCDE, un élève sur cinq déclare qu'au cours du mois précédant l'enquête, il a entendu un élève menacer un autre élève de lui faire du mal. Si ce n'est le cas que de 3 % des élèves coréens, cette proportion tourne autour de 20 % en France, en Italie, en Belgique, au Portugal et en Suède. La proportion d'élèves qui déclarent avoir été témoins, au cours du mois précédent, d'une bagarre dans leur établissement à l'occasion de laquelle quelqu'un a été blessé est légèrement inférieure : 17 % en moyenne dans l'OCDE. À nouveau, la Corée se situe en dessous de la moyenne internationale (8 %). En France, en Belgique et en Suède, cela concerne environ 18 % des élèves. En outre, 12 % des élèves français déclarent avoir vu un élève avec un couteau ou une arme à feu dans l'établissement durant le mois précédant l'enquête, contre par exemple 7 % des élèves en Finlande et

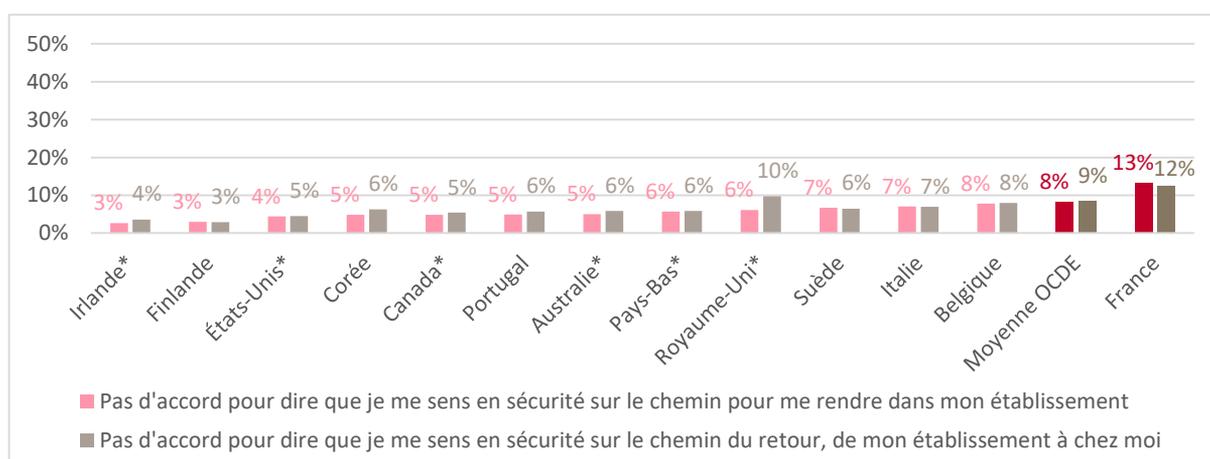
⁵¹ « La victimation est le fait d'être victime d'une atteinte visant ses biens ou sa personne » (Insee, 2019).

autour de 10 % en Belgique, en Suède et au Portugal (moyenne OCDE : 11 %) (OCDE, 2023a ; données Pisa 2022 également disponibles dans OCDE, 2023d).

b. Sentiment d'insécurité en milieu scolaire

En moyenne, parmi l'ensemble des pays de l'OCDE, moins de 10 % des élèves déclarent ne pas se sentir en sécurité sur le chemin de l'établissement ou sur le chemin du retour vers chez eux. La France se situe au-dessus de la moyenne : 13 % des élèves français ne sont pas ou pas du tout d'accord pour dire qu'ils se sentent en sécurité pour aller de chez eux à leur établissement et 12 % ne sont pas ou pas du tout d'accord pour dire qu'ils se sentent en sécurité sur le trajet du retour, de leur établissement vers chez eux (voir Figure 35).

Figure 35 : Sentiment d'insécurité des élèves de 15 ans pour se rendre dans leur établissement et en repartir



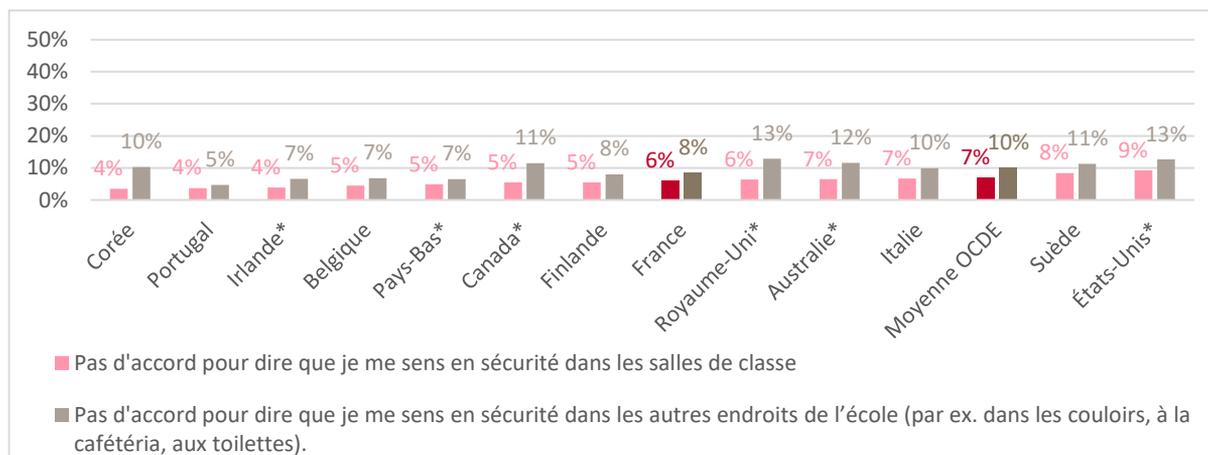
Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d). Les données ne sont pas disponibles pour le Danemark, l'Espagne et le Japon.

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

En France, les élèves semblent davantage en sécurité à l'intérieur de l'établissement qu'à l'extérieur de celui-ci, puisque s'agissant du sentiment d'insécurité dans les classes et dans les autres espaces de l'établissement, la France se situe sous la moyenne de l'OCDE (6 % contre 7 % en moyenne dans les pays de l'OCDE pour les salles de classe ; 8 % contre 10 % en moyenne dans l'OCDE pour les autres espaces, tels que les couloirs ou les toilettes). Les espaces dits interstitiels⁵² génèrent globalement un plus grand sentiment d'insécurité que les salles de classe (voir Figure 36) (OCDE, 2023a ; données Pisa 2022 également disponibles dans OCDE, 2023d).

⁵² Au sein des établissements scolaires, les espaces interstitiels sont principalement les halls, les couloirs et les escaliers. On peut y ajouter les toilettes, la cour de récréation, les vestiaires.

Figure 36 : Sentiment d'insécurité des élèves de 15 ans dans les salles de classe et dans les espaces interstitiels de leur établissement



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d). Les données ne sont pas disponibles pour le Danemark, l'Espagne et le Japon.

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

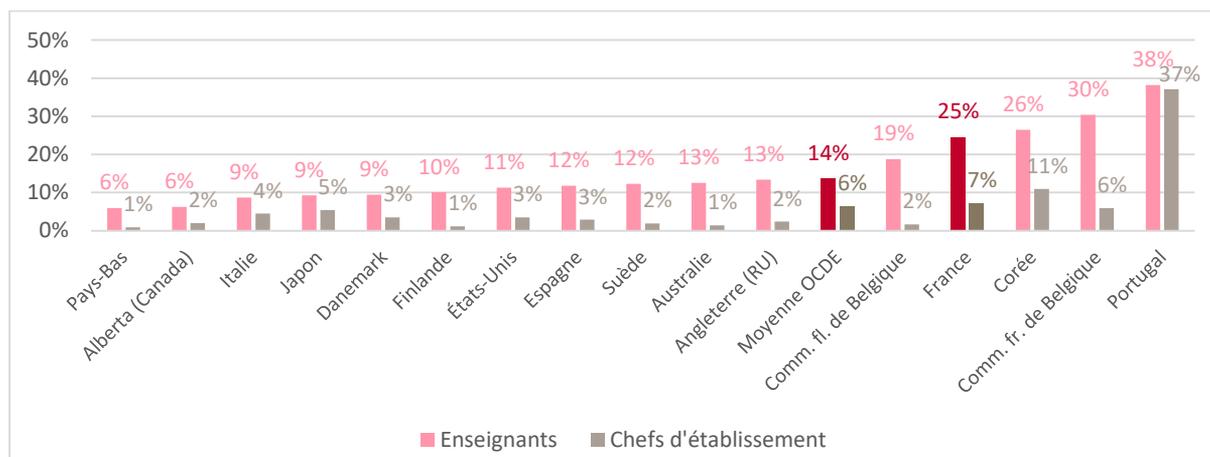
À l'échelle de l'OCDE, un élève sur dix indique qu'il est resté à la maison au moins quelques fois par an parce qu'il ne se sentait pas en sécurité dans son établissement. C'est le cas de plus de 15 % des élèves en Italie et en Suède, de 12 % des élèves en France, de 10 % d'entre eux en Finlande et en Espagne, et de moins de 10 % d'entre eux en Belgique et au Portugal. La Corée et le Japon se distinguent avec des proportions d'élèves déclarant qu'ils ne sont pas venus en cours du fait d'un sentiment d'insécurité très faibles (moins de 1 % en Corée et de 2 % au Japon). Près de 4 % des élèves de l'OCDE disent être restés chez eux pour cette raison plusieurs fois par mois (données Pisa 2022, voir OCDE, 2023d).

D'après les résultats des dernières enquêtes Pisa, le fait de se sentir en sécurité à l'école est corrélé avec une plus grande satisfaction à l'égard de la vie en général et un sentiment d'appartenance à son établissement plus important (OCDE, 2019 ; OCDE, 2023d).

Du côté des personnels, l'enquête Talis (2018) nous renseigne sur la proportion d'enseignants et de chefs d'établissement ayant déclaré comme source de stress la crainte d'être intimidés ou agressés verbalement par des élèves. Alors que dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, les enseignants du secondaire inférieur sont 14 % à se dire stressés (dans une certaine mesure ou dans une grande mesure) à l'idée d'être intimidés ou agressés verbalement par des élèves, c'est le cas de 25 % des enseignants de collège français, soit un sur quatre. C'est une proportion comparable à celle observée en Corée (27 %) et légèrement inférieure à celle observée en communauté française de Belgique (30 %), mais nettement supérieure à celles observées aux Pays-Bas, en Alberta (Canada), en Italie, au Japon et au Danemark, où moins d'un enseignant sur dix cite cette crainte comme source de stress. On note que c'est au Portugal que la proportion d'enseignants concernés par cette source de stress est la plus importante, puisqu'elle atteint 38 %. Les chefs d'établissement du secondaire inférieur portugais sont également les plus nombreux à se déclarer stressés à l'idée d'être intimidés ou agressés verbalement par des élèves (37 %). Dans tous les autres pays considérés dans le cadre de ce rapport, la proportion de chefs d'établissement qui citent cette source de stress est comprise entre 1 % et 11 % (6 % en moyenne dans l'OCDE). La France est cette fois-ci beaucoup plus proche de la moyenne internationale, puisque la proportion de principaux de collèges qui se disent stressés par ces

risques s'élève à 7 %. La communauté française de Belgique se situe cette fois au niveau de la moyenne de l'OCDE (6 %) et la Corée reste assez nettement au-dessus de celle-ci (11 %) (voir Figure 37).

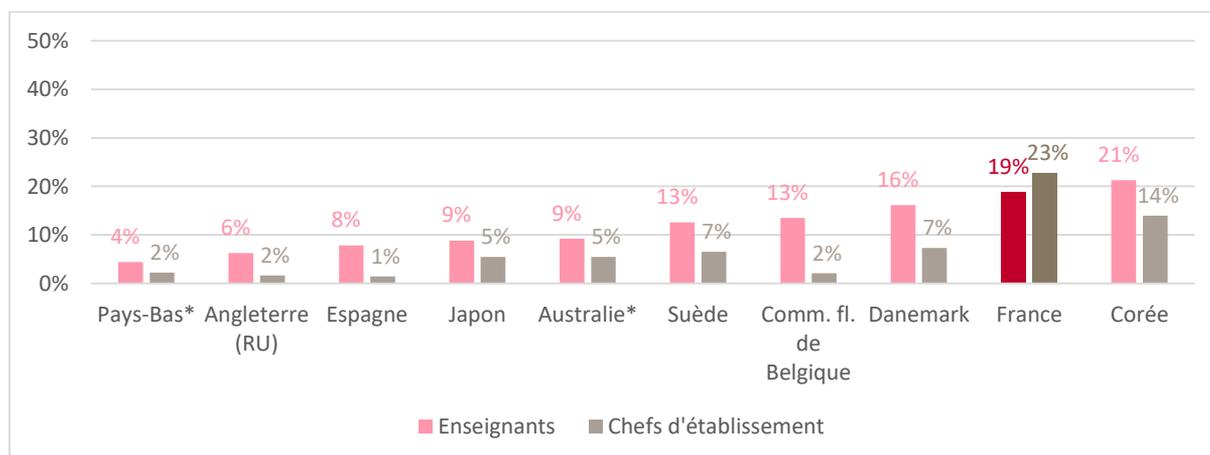
Figure 37 : Pourcentages de personnels du secondaire inférieur indiquant qu'être intimidé ou agressé verbalement par des élèves est, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, source de stress



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

Quant à eux, 19% des enseignants du primaire français se disent stressés (dans une certaine mesure ou dans une grande mesure) à l'idée d'être intimidés ou agressés verbalement par des élèves (voir Figure 38). À titre de comparaison, c'est le cas de 16 % des enseignants de primaire danois, de 6 % de leurs homologues en Angleterre, de 9 % d'entre eux au Japon, de 8 % en Espagne et de 13 % en Suède ; mais de 21 % en Corée. Comme dans le secondaire inférieur, on constate que les chefs d'établissement sont moins nombreux à considérer que les intimidations ou agressions verbales de la part des élèves constituent une source de stress. La France fait ici exception, puisque 23 % des directeurs d'école se déclarent stressés par cette éventualité. C'est nettement plus que dans les autres pays.

Figure 38 : Pourcentages de personnels du primaire indiquant qu'être intimidé ou agressé verbalement par des élèves est, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, source de stress



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Tous les pays de l'OCDE ne participent pas à l'enquête Talis au niveau primaire, ce qui explique que certains n'apparaissent pas sur cette figure et qu'aucune « moyenne OCDE » n'apparaisse.

*Le taux de participation à l'enquête est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

2. Zoom sur le harcèlement

a. Mesure du harcèlement dans Pisa

Dans l'enquête Pisa, le harcèlement est défini comme « 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 » (OCDE, 2018b p. 134). Le harcèlement peut prendre plusieurs formes : il peut être physique (coups, bousculades, etc.), verbal (injures, moqueries, etc.), relationnel (rumeurs, humiliations, mises à l'écart/exclusions, etc.) ou encore numérique (on parle alors de cyberharcèlement) (OCDE 2018b, 2019). Dans le questionnaire que remplissent les élèves de 15 ans participant à Pisa, six questions portent sur le harcèlement (voir Tableau 12). L'enquête mesure donc le harcèlement depuis le point de vue des élèves.

Tableau 12 : Questions portant sur le harcèlement dans Pisa

Question : Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous vécu les situations suivantes à l'école ? (Options de réponse : jamais ou presque jamais ; quelques fois par an ; quelques fois par mois ; au moins une fois par semaine)	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

Source : OCDE, 2018b, p. 135.

À partir des réponses des élèves à ces questions, deux données sont souvent présentées :

- La proportion d'élèves qui, en moyenne dans un pays donné, ont déclaré subir *au moins une* des situations de violence proposées (voir Figure 40) *au moins quelques fois par mois*.
- La proportion d'élèves qui, en moyenne dans un pays donné, sont considérés comme étant « souvent victimes de harcèlement » (voir Figure 39).

Pour comprendre ce que recouvre l'expression « élèves souvent victimes de harcèlement », un détour méthodologique s'impose. À partir de trois des six questions présentées ci-dessus⁵³, un « indice d'exposition au harcèlement » est construit de façon à ce qu'il soit égal à 0 en moyenne dans les pays de l'OCDE et que son écart-type soit égal à 1. Cela a pour objectif de faciliter les comparaisons internationales : si l'indice est positif en moyenne dans un pays, cela signifie que les élèves y sont davantage victimes de harcèlement qu'un élève-type (moyenne OCDE), et inversement si l'indice est négatif. Sont considérés comme « souvent victimes de harcèlement » les élèves qui se situent parmi les 10 % d'élèves dont l'indice d'exposition au harcèlement est le plus élevé parmi l'ensemble des pays participant à l'enquête (ce qui correspondait à un indice supérieur à 1,59 en 2015 par exemple). La plupart de ces élèves (dont l'indice est supérieur à ce seuil) sont en effet exposés à *au moins trois*

⁵³ Pour Pisa 2015, ces six questions ont été prises en compte dans l'indice. Pour Pisa 2022, seules les trois questions suivantes ont été prises en compte : « Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart » ; « Des élèves se sont moqués de moi » ; « Des élèves m'ont menacé(e) ».

situations de violence (parmi les six évoquées dans l'enquête), et ce *au moins quelques fois par mois* (OCDE, 2017, 2018b).

Encadré 6 : Différences de mesure du harcèlement entre l'OCDE et la Depp

Dans les enquêtes de climat scolaire et de victimation menées en France par la Depp⁵⁴, on retrouve des questions qui s'inscrivent dans une démarche similaire à celle de l'enquête Pisa : les élèves indiquent à quelle fréquence ils ont rencontré différentes situations de violence. Ces situations sont de plusieurs ordres : atteintes psychologiques (insultes, moqueries, mises à l'écart, menaces, surnoms, etc.), atteintes physiques (bagarres, bousculades, coups, lancers d'objets, etc.) et atteintes aux biens (vols ou dégradations d'objets personnels, racket).

Pourtant, les données issues de ces enquêtes semblent parfois assez différentes de celles issues de Pisa en matière de harcèlement scolaire. Le nombre de questions, les situations proposées et les fréquences proposées ne sont pas les mêmes, ce qui peut déjà expliquer une partie des différences. Mais une autre explication réside dans l'analyse des données.

Dans les résultats des enquêtes Pisa, le terme de « harcèlement » (*bullying*) est associé au fait qu'un élève déclare subir *au moins l'une des formes de violence* mentionnées dans les six questions présentées plus haut *au moins quelques fois par mois*. Cela est cohérent avec la définition du harcèlement retenue par l'OCDE, qui repose sur la répétition d'actes de violence infligés par une ou plusieurs autres personnes. La proportion d'élèves ayant déclaré subir au moins une forme de violence de façon régulière (20 % en moyenne dans l'OCDE et 22 % en France en 2022) est donc régulièrement reprise et présentée comme la proportion d'élèves victimes de harcèlement. Par ailleurs, l'OCDE présente également une proportion d'élèves « souvent victimes de harcèlement » dans chacun des pays participants, après calcul d'un indice d'exposition au harcèlement. Autrement dit, il s'agit de la proportion d'élèves qui font *régulièrement* l'objet de *plusieurs types de violences* à la fois. Cette donnée, dont le calcul est plus complexe à expliquer, est moins souvent reprise (8 % en moyenne dans l'OCDE et 9 % en France en 2022).

Les résultats des enquêtes de climat scolaire et de victimation de la Depp présentent notamment les violences (les « victimations ») les plus souvent citées par les élèves et la proportion d'élèves ayant déclaré avoir subi telle ou telle violence au moins une fois au cours de l'année scolaire. Le terme de « harcèlement » n'est pas explicitement associé à ces résultats (voir par exemple les notes d'information de la Depp n° 23.07 et 23.08 ; Depp 2023c, 2023d), ce qui paraît logique puisqu'ils ne disent rien du caractère répétitif des violences subies. En revanche, la Depp calcule un « indice de multivictimation répétée » : cet indice tient compte du nombre d'atteintes différentes déclarées par un même élève, de leur gravité et de leur fréquence. Quatre (pour le premier degré) ou cinq (pour le second degré) faits de violences psychologiques ainsi que quatre faits de violence physique sont pris en compte dans cet indice, chacun étant associé à un seuil minimal de fréquence⁵⁵. Selon le nombre de faits de violence (ou d'atteintes) déclarés par un élève, celui-ci sera considéré comme étant en

⁵⁴ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

⁵⁵ Les seuils minimaux retenus varient selon les faits de violence. Par exemple : « avoir été insulté(e) au moins trois fois » ; « avoir été humilié(e) » (sous-entendu, au moins une fois) ; « avoir reçu un surnom désagréable souvent ou plutôt souvent » ; « avoir été frappé(e) au moins deux fois ».

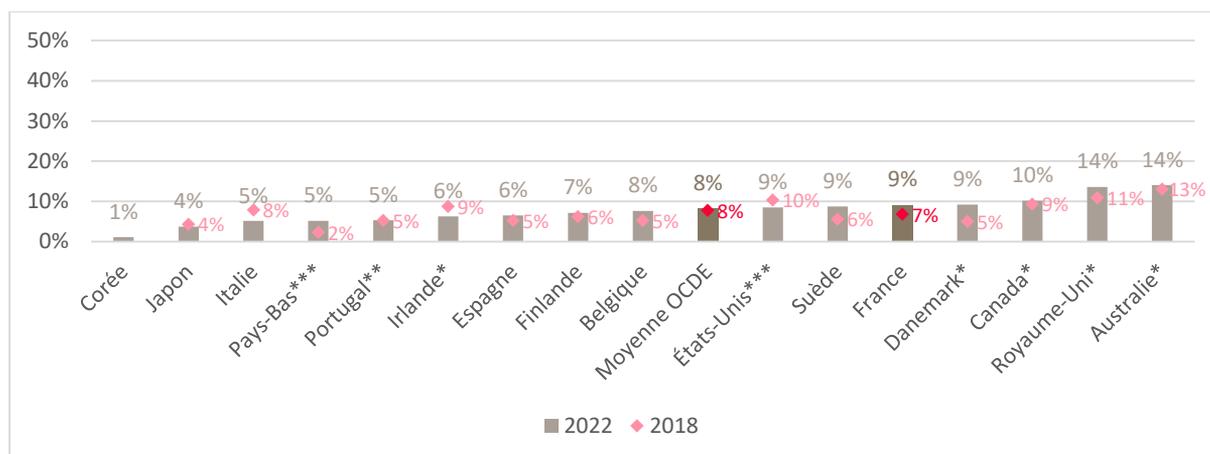
situation de multivictimation répétée *élevée* (5 violences ou plus), *modérée* (3 à 4) ou *faible* (1 ou 2), ou ne sera pas considéré comme étant en situation de multivictimation répétée (Depp, 2023d). **Dans les documents de la Depp, une situation de multivictimation élevée est assimilée à du harcèlement** (Depp, 2023a, 2023d). Avec cette définition, on observe qu'environ 3 % des écoliers, 7 % des collégiens et 1 % des lycéens subissent du harcèlement en France⁵⁶.

Ainsi, les données associées au terme de harcèlement dans les enquêtes de l'OCDE et de la Depp ne recouvrent pas les mêmes situations. Pour les mettre en regard, il faudrait isoler certaines situations de violences similaires proposées dans les deux enquêtes et comparer la proportion d'élèves qui déclarent les subir de façon répétée. Dans l'esprit, la part d'élèves « souvent victimes de harcèlement » (OCDE) et la part d'élèves en situation de multivictimation répétée élevée (Depp) renvoient à la volonté d'objectiver une réalité assez proche, mais les méthodes de calcul étant très différentes, il n'est pas possible de les comparer.

b. Harcèlement en milieu scolaire d'après l'enquête Pisa

D'après l'enquête Pisa 2022, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 8 % des élèves sont souvent victimes de harcèlement. Cette proportion n'a presque pas évolué entre 2018 et 2022 (+ 0,5 pp.). La part d'élèves souvent victimes de harcèlement a légèrement diminué en Italie (- 3 pp.), en Irlande (- 3 pp.) et aux États-Unis (- 1 pp.). Elle est restée stable au Japon et au Portugal, mais elle a augmenté dans tous les autres pays considérés ici. La plus forte augmentation s'observe aux Danemark (+ 4 pp.). En France, comme en Belgique, la part d'élèves souvent victimes de harcèlement d'après la mesure de Pisa a augmenté de deux points de pourcentage entre 2018 et 2023 (voir Figure 39) (OCDE, 2023d)⁵⁷.

Figure 39 : Pourcentages d'élèves de 15 ans souvent victimes de harcèlement



Sources : Pisa 2018 (OCDE, 2019) ; Pisa 2022 (OCDE, 2023d). La donnée 2018 n'est pas disponible pour la Corée.

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées en 2022.

** Les données recueillies en 2018 ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

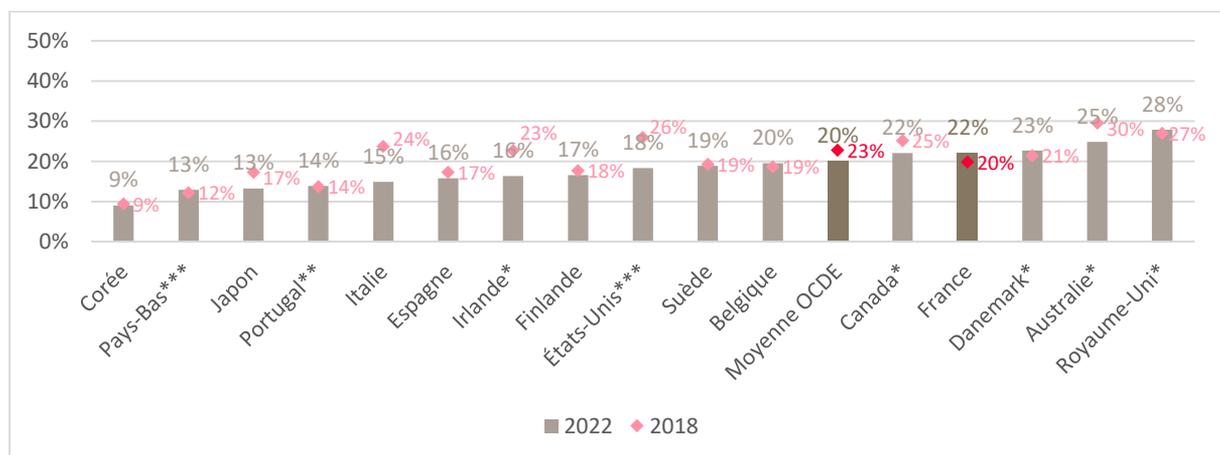
***Ces pays sont concernés par les deux précautions précédentes (voir * et **).

⁵⁶ Ces données datent de 2020-2021 pour les écoliers, de 2021-2022 pour les collégiens et de 2018 pour les lycéens. Par ailleurs, d'après les premiers résultats de l'enquête harcèlement 2023, qui utilise encore un autre mode de calcul, 5 % des écoliers, 6 % des collégiens et 4 % des lycéens sont victimes de harcèlement (MENJS, 2024 p. 21, 29 et 30).

⁵⁷ L'OCDE ne fournit pas d'indication quant à la significativité statistique de ces écarts.

Si, en moyenne dans l'OCDE et dans la majorité des pays présentés dans ce rapport, moins d'un élève sur dix est « souvent victime de harcèlement », une proportion nettement plus élevée d'élèves rapporte avoir subi, au moins quelques fois par mois, au moins l'une des violences mentionnées dans le questionnaire (voir Tableau 12, p. 76) : c'est le cas d'un élève sur cinq en moyenne dans l'OCDE (contre 23 % en 2018). Entre 2018 et 2022⁵⁸, la situation est restée stable en Corée, au Portugal et en Suède. Elle s'est améliorée en Italie, passant d'un peu moins d'un élève sur quatre (24 %) à 15 % d'élèves concernés ; aux États-Unis, passant d'un peu plus d'un élève sur quatre (26 %) concernés à moins d'un sur cinq (18 %) ; en Irlande (- 6 pp.), en Australie (- 5 pp.) et dans une moindre mesure au Japon, au Canada, en Espagne et en Finlande. La Belgique, le Danemark et le Royaume-Uni enregistrent une légère augmentation de la part d'élèves ayant subi au moins une violence de façon répétée (+ 1 pp. dans chacun de ces pays). En France, la situation s'est également légèrement dégradée (+ 2 pp.) depuis 2018, de sorte qu'en 2022, 22 % des élèves de 15 ans déclarent subir au moins une forme de violence au moins quelques fois par mois.

Figure 40 : Pourcentages d'élèves de 15 ans ayant subi au moins une forme de violence, au moins quelques fois par mois



Sources : Pisa 2018 (OCDE, 2019) ; Pisa 2022 (OCDE, 2023d)

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées en 2022.

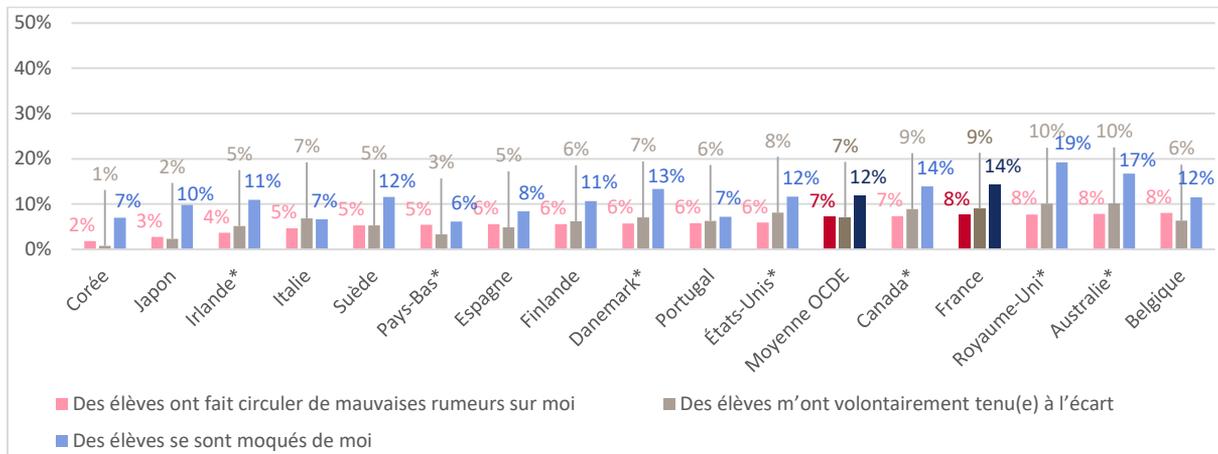
** Les données recueillies en 2018 ne répondaient pas aux normes techniques de PISA mais ont été acceptées comme largement comparables.

***Ces pays sont concernés par les deux précautions précédentes (voir * et **).

En moyenne dans les pays de l'OCDE, la violence la plus citée par les élèves comme s'étant produite plus d'une fois par mois concerne les moqueries (« des élèves se sont moqués de moi ») : 12 % des élèves estiment que cela leur est arrivé au moins quelques fois par mois. Au niveau de l'OCDE, les deux autres situations les plus citées (à hauteur de 7 % des élèves de 15 ans pour l'une comme pour l'autre) sont les rumeurs (« des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi ») et la mise à l'écart (« des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart ») (voir Figure 41).

⁵⁸ De même, dans ce paragraphe, nous comparons les données issues de Pisa 2018 et celle issues de Pisa 2022 mais aucun test de significativité n'a été effectué.

Figure 41 : Pourcentages d'élèves ayant déclaré avoir subi, quelques fois par mois ou plus, des rumeurs négatives, des mises à l'écart et des moqueries



Sources : PISA 2022 (OCDE, 2023d)

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

Au Canada, en France, au Royaume-Uni et en Australie, la part d'élèves concernés est plus importante qu'en moyenne dans l'OCDE pour chacune des trois situations de violence précitées (moqueries, mise à l'écart, rumeurs). En Corée et au Japon, les rumeurs et les mises à l'écart sont nettement plus rares (respectivement 2 % et 3 % pour les rumeurs, 1 % et 2 % pour les mises à l'écart). Les moqueries, tout en restant déclarées par une proportion moindre d'élèves que dans l'OCDE, sont un peu plus fréquentes puisque 7 % des élèves coréens et 10 % des élèves japonais disent en subir quelques fois par mois ou plus.

En moyenne dans l'OCDE, entre 2018 et 2022, la part d'élèves de 15 ans qui déclarent avoir subi au moins quelques fois par mois chacune de ces trois situations de violence a diminué⁵⁹ (- 2 pp. pour les mises à l'écart et pour les moqueries, - 5 pp. pour les rumeurs). Il en va de même dans la plupart des pays de l'OCDE. Seules trois augmentations statistiquement significatives sont observables parmi ces pays : au Pays-Bas et en France concernant les mises à l'écart (+ 1 pp. dans les deux pays), et en France concernant les moqueries (+ 2 pp.). C'est en Italie et aux États-Unis que les diminutions les plus importantes sont observables : la part d'élèves déclarant subir régulièrement des moqueries a diminué de six points de pourcentage aux États-Unis, tandis que la part d'élèves déclarant être souvent victimes de rumeurs désagréables a diminué de sept points de pourcentage en Italie (OCDE, 2023d).

À partir des données recueillies en 2022, l'OCDE a comparé les pourcentages d'élèves rapportant être victimes d'au moins un type de violence, au moins quelques fois par mois, selon différentes caractéristiques. Dans le Tableau 13, nous avons représenté ces résultats pour l'OCDE et la France.

⁵⁹ Dans ce paragraphe, nous ne commentons que les variations qui sont statistiquement significatives.

Tableau 13 : Déclarer subir au moins une forme de violence au moins quelques fois par mois selon différentes caractéristiques, en France et dans l'OCDE

	Caractéristiques	Moyenne OCDE	France
Liées aux élèves	Sexe	Filles : 20 % Garçons : 21 %	Filles : 24 % Garçons : 20 %
	Statut socio-économique des élèves*	Défavorisé : 21 % Favorisé : 19 %	Défavorisé : 26 % Favorisé : 18 %
	Niveau de scolarisation des élèves	Secondaire inférieur : 24 % Secondaire supérieur : 19 %	Secondaire inférieur : 33 % Secondaire supérieur : 21 %
	Parcours migratoire des élèves	Non issu de l'immigration : 20 % Issu de l'immigration : 23 %	Pas de différence significative
Liés aux établissements	Statut socio-économique des établissements*	Défavorisé : 22 % Favorisé : 18 %	Défavorisé : 30 % Favorisé : 17 %
	Taille des villes où se trouvent les établissements	< 3 000 personnes : 24 % > 100 000 personnes : 19 %	< 3 000 personnes : 33 % > 100 000 personnes : 19 %
	Secteur (public/privé)	Pas de différence significative	Pas de différence significative
	Proportion d'élèves issus de l'immigration dans les établissements	Moins de 10 % d'élèves issus de l'immigration : 20 % Au moins 10 % d'élèves issus de l'immigration : 22 %	Pas de différence significative

Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d). Seules les variations statistiquement significatives sont mentionnées dans ce tableau. Dans chaque colonne, les valeurs les plus importantes apparaissent en rouge.

*Un élève/établissement socioéconomiquement défavorisé (favorisé) se situe dans le quartile inférieur (supérieur) de l'indice économique, social et culturel de Pisa dans son pays.

Il ressort de ces analyses⁶⁰ qu'en Finlande, en France, en Irlande, en Italie, au Japon, en Corée et en Suède, les garçons et les filles ne sont pas égaux face au harcèlement⁶¹. En Finlande et en France, ce sont les filles qui le subissent davantage, alors que dans les autres pays ainsi qu'en moyenne dans l'OCDE, ce sont les garçons qui rapportent le plus en être victimes. Les élèves défavorisés du point de vue socioéconomique sont plus nombreux que les autres à déclarer subir du harcèlement en Australie, en Belgique, au Canada, au Danemark, en France, en Italie, au Japon, au Portugal et en Espagne, ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. C'est en France, en Belgique et en Espagne que l'on observe les écarts les plus importants (respectivement 8 pp., 7 pp., 6 pp.). Au niveau de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont un peu plus nombreux à déclarer subir du harcèlement, mais ce n'est pas le cas en France. En revanche, l'écart est très net au Japon (27 % des élèves issus de l'immigration contre 13 % pour ceux qui ne le sont pas). Il est également marqué au Portugal (9 pp. d'écart) et en Italie (8 pp. d'écart).

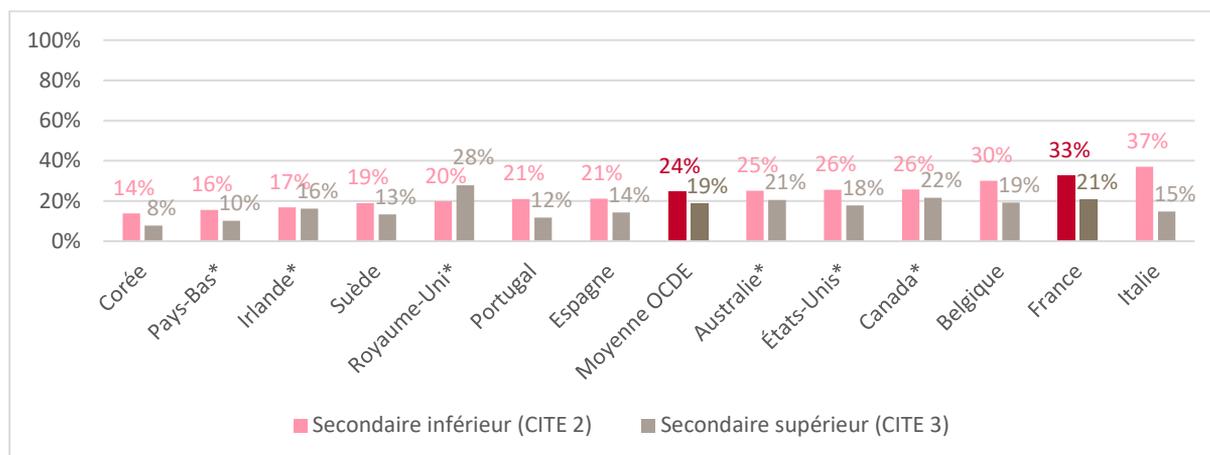
Parmi toutes les caractéristiques propres aux élèves étudiées par l'OCDE, celle pour laquelle on observe les écarts les plus importants est le niveau de scolarisation. Rappelons en effet que tous les élèves de 15 ans n'en sont pas au même point dans leur parcours scolaire. L'échantillon d'élèves

⁶⁰ De même, nous ne commentons ici que les écarts qui sont statistiquement significatifs.

⁶¹ Pour rappel, comme dans les rapports de l'OCDE, nous assimilons le harcèlement au fait de déclarer subir au moins une forme de violence quelques fois par mois ou plus.

français ayant participé à Pisa en 2022, par exemple, est majoritairement constitué d'élèves scolarisés au lycée, c'est-à-dire au secondaire supérieur (voir Encadré 1, p. 12).

Figure 42 : Pourcentages d'élèves de 15 déclarant subir au moins une forme de violence au moins quelques fois par mois, selon qu'ils sont scolarisés dans le secondaire inférieur ou supérieur



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d). Pour le Danemark et la Finlande, trop peu de données sont disponibles au niveau CITE 3 pour établir une proportion et la comparer avec celle obtenue au CITE 2. Pour le Japon, les données au niveau CITE 2 ne sont pas disponibles. Ces trois pays n'apparaissent donc pas sur la figure.

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

Au niveau de l'OCDE, près d'un élève sur quatre parmi ceux scolarisés au secondaire inférieur est victime de harcèlement, alors que ce n'est le cas que d'un élève sur cinq environ parmi ceux scolarisés au secondaire supérieur. En France, l'écart est encore plus important : près d'un collégien sur trois subit du harcèlement, contre un lycéen sur cinq. Mais l'écart le plus flagrant s'observe en Italie : 37 % des élèves du secondaire inférieur déclarent subir au moins une forme de violence au moins quelques fois par mois, contre 15 % de ceux scolarisés dans le secondaire supérieur. Dans tous les pays considérés dans ce rapport, l'écart est à la défaveur des élèves scolarisés dans le secondaire inférieur (voir Figure 42).

Par ailleurs, on constate que la part d'élèves déclarant subir du harcèlement est plus élevée dans les établissements socioéconomiquement défavorisés en Australie, en Belgique, au Canada, en Italie, aux Pays-Bas, au Portugal et en Espagne (écart de 4 pp. en moyenne dans l'OCDE et de 14 pp. – écart le plus élevé – en France⁶², voir Tableau 13). C'est aussi en France que l'écart le plus important apparaît entre les élèves dont l'établissement se situe en milieu rural et ceux dont l'établissement se situe dans une grande ville (14 pp. d'écart). Dans la plupart des pays, l'écart est en défaveur des établissements situés dans des villes de moins de 3 000 habitants. En France, aucun écart significatif n'est observable selon le secteur (public ou privé) de l'établissement, ni selon la part d'élèves issus de l'immigration dans l'établissement, mais c'est le cas dans certains pays (OCDE, 2023d).

Par ailleurs, si Pisa ne permet pas de mesurer le cyberharcèlement, en 2018, l'enquête a évalué l'intensité de l'utilisation d'Internet par les élèves de 15 ans. L'OCDE a alors questionné les liens entre cette utilisation et le fait de subir du harcèlement scolaire. Il apparaît que le fait de passer de longues

⁶² Les élèves socioéconomiquement défavorisés sont plus susceptibles d'être concernés par le redoublement (Cnesco, 2014). Or en France, le harcèlement est plus présent au collège (secondaire inférieur) qu'au lycée (secondaire supérieur).

heures sur les réseaux sociaux peut augmenter le risque d'être victime de harcèlement. Ainsi, 28 % des élèves qui utilisent le plus Internet (plus de 40 heures par semaine) en 2018 sont concernés par le harcèlement (+ 2 pp. par rapport à 2015). Cependant, être un « faible utilisateur d'Internet » (0 à 9 heures par semaine) n'empêche pas d'être victime de harcèlement. En effet, si depuis 2015, l'exposition au harcèlement a augmenté parmi tous les types d'utilisateurs d'Internet, c'est chez les « faibles utilisateurs » que l'augmentation la plus importante a été mesurée : en 2018, 23 % des élèves qui utilisent peu Internet rapportent subir des violences à l'école au moins quelques fois par mois, soit 6 points de pourcentage de plus qu'en 2015 (OCDE, 2019).

c. Attitudes envers le harcèlement

Le questionnaire Pisa 2018 comprend des questions sur ce que les élèves pensent du harcèlement. Il en ressort que dans les pays de l'OCDE, les élèves ont largement des attitudes négatives à l'égard du harcèlement et des déclarations positives à l'égard de la défense des victimes de harcèlement. En effet, en moyenne dans l'OCDE, 87 % des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils se sentent mal après avoir vu des actes de harcèlement à l'encontre d'un autre élève, 81 % déclarent être irrités lorsque personne ne défend des élèves victimes de harcèlement, 90 % des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils apprécient quand quelqu'un défend des élèves victimes de harcèlement et 88 % sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que c'est une bonne chose d'aider les élèves qui ne peuvent pas se défendre eux-mêmes (OCDE, 2019).

Ces attitudes sont par ailleurs plus manifestes chez les filles : 91 % d'entre elles déclarent penser qu'il est mal de participer à des actes de harcèlement, contre 84 % chez les garçons. Les élèves socioéconomiquement favorisés sont de même plus susceptibles d'avoir des attitudes contre le harcèlement par rapport aux élèves défavorisés. Ces écarts sont statistiquement significatifs (OCDE, 2019).

Paradoxalement, les élèves qui sont souvent victimes de harcèlement semblent légèrement plus tolérants à l'égard du harcèlement. Ce résultat doit être considéré avec prudence, car plusieurs hypothèses peuvent l'expliquer. L'une d'elles est que certaines victimes de harcèlement peuvent être elles-mêmes à l'origine de faits de harcèlement envers d'autres élèves (OCDE, 2019).

d. Liens établis par l'enquête Pisa entre le harcèlement et d'autres variables

D'après l'enquête Pisa 2018, les élèves qui indiquent être fréquemment exposés à des actes de harcèlement se disent moins satisfaits de leur vie, davantage tristes et effrayés que les élèves ne signalant pas être victimes de harcèlement (OCDE, 2019). Les résultats de Pisa 2022 montrent également que l'exposition répétée à des violences en milieu scolaire est négativement corrélée au fait d'être satisfait de sa vie en général, d'être plus confiant dans ses capacités et, de plus, que cette exposition est négativement corrélée à la performance obtenue en mathématiques, en France comme en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2023a). En outre, le harcèlement présente un risque majeur sur la santé mentale et physique des élèves, puisqu'il augmente les risques de dépression, d'anxiété, de solitude, de tristesse et de faible estime de soi (Livingston *et al.*, 2019 ; OCDE, 2019).

B. Climat disciplinaire

Le climat disciplinaire est l'une des composantes du climat scolaire pour laquelle l'enquête Pisa collecte un certain nombre de données (OCDE, 2019). Le climat disciplinaire en classe désigne pour l'OCDE un environnement plus ou moins propice à l'apprentissage. Il englobe ainsi un certain nombre de composantes telles que le bruit et le désordre, l'attention des élèves en cours et leur engagement dans les tâches scolaires. L'enquête Pisa recueille des informations permettant de caractériser certaines composantes du climat disciplinaire :

Pisa adopte une définition [...] pragmatique selon laquelle le climat disciplinaire est mesuré par la mesure dans laquelle les élèves manquent des occasions d'apprentissage en raison d'un comportement perturbateur en classe. (OCDE, 2019)

Les comportements perturbateurs peuvent être définis comme des comportements qui affectent l'organisation globale de la classe de façon régulière et qui posent des problèmes à l'enseignant dans sa manière de faire cours (Goupil, 2007). Les perturbations mineures, telles que l'agitation et la passivité, font partie intégrante de l'ordinaire des situations scolaires (Martin *et al.*, 2004) mais ne sont pas sans conséquences. En effet, ces répétitions quotidiennes peuvent être vécues par les enseignants comme un échec et impacter leur identité professionnelle. Elles peuvent être à l'origine d'états de tension et de stress (Fernet *et al.*, 2012) pouvant affecter le bien-être des enseignants (Alvarez, 2007). En outre, les comportements perturbateurs peuvent être considérés comme le résultat d'une forme de mal-être des élèves dans le cadre scolaire (frustration, sentiment d'injustice, émotions négatives générés par leur expérience scolaire) (Boudlali & Zanna, 2023). Favoriser le bien-être subjectif des élèves pourrait donc limiter ces comportements déviants par rapport à la norme scolaire (Boudlali & Zanna, 2023) et contribuer, par ricochets, au bien-être des autres élèves et des enseignants.

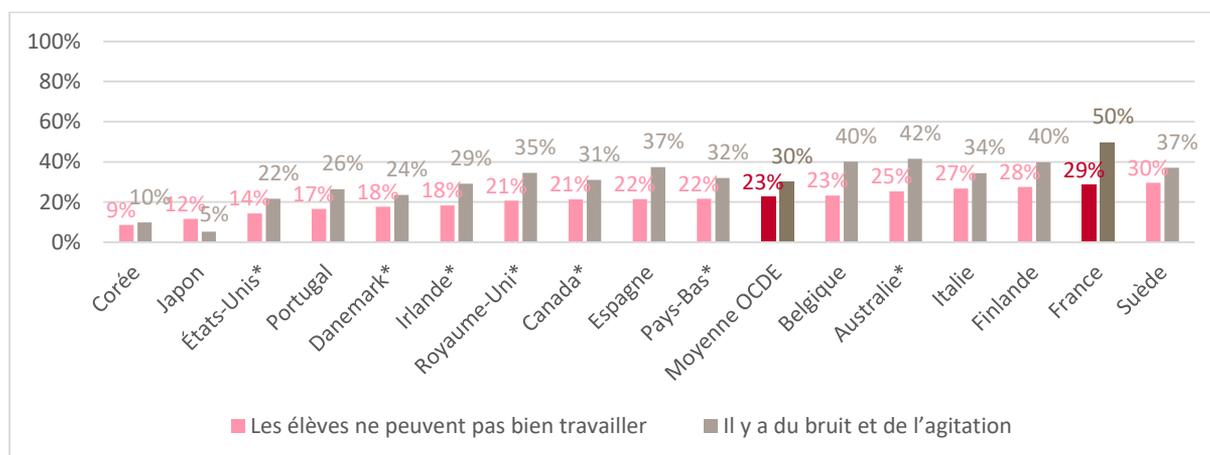
1. Climat disciplinaire en classe du point de vue des élèves de 15 ans

En 2022, l'enquête Pisa a interrogé les élèves sur le climat disciplinaire dans les cours de mathématiques. En 2018, les mêmes questions portaient sur les cours de langue d'instruction (le français pour la France).

En moyenne dans les pays de l'OCDE, en 2022, presque un élève sur trois déclare que dans tous les cours de mathématiques ou presque, il y a du bruit et de l'agitation (voir Figure 43). 43 % des élèves déclarent que c'est le cas dans quelques cours de mathématiques et 27 % que ce n'est jamais ou presque jamais le cas (OCDE, 2023d). En 2018, les proportions étaient similaires pour les cours de langue d'instruction (OCDE, 2019).

En France, en 2022, non seulement la part d'élèves qui déclarent qu'il y a du bruit et de l'agitation pendant tous les cours ou presque est plus importante qu'en moyenne dans l'OCDE (50 % des élèves, dont 22 % déclarent que c'est le cas à chaque cours, contre 11 % dans l'OCDE), mais la part d'élèves qui déclarent qu'il n'y en a jamais ou presque jamais est plus faible qu'en moyenne dans l'OCDE (14 %, contre les 27 % mentionnés dans le paragraphe précédent) (OCDE, 2023d).

Figure 43 : Pourcentages d'élèves de 15 ans qui déclarent que les situations suivantes se produisent dans tous les cours de mathématiques ou presque (climat disciplinaire 1/2)

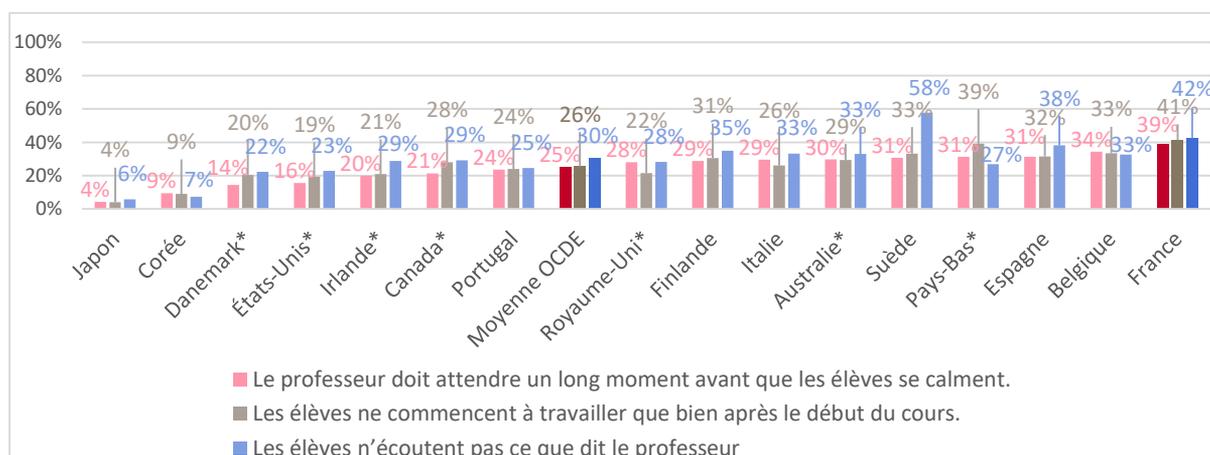


Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

La France se situe également parmi les pays où les élèves sont les plus nombreux à déclarer que, dans la plupart des cours, il est difficile de bien travailler, avec l'Italie, la Finlande et la Suède. À l'inverse, en Corée et au Japon, une faible proportion d'élèves rapportent du bruit, de l'agitation ou des conditions ne leur permettant pas de bien travailler. Ce sont également les pays dans lesquels les élèves sont les moins nombreux à déclarer que l'enseignant doit attendre longtemps que les élèves se calment, que les élèves ne commencent à travailler qu'un bon moment après le début du cours ou encore qu'ils n'écoutent pas ce que dit l'enseignant (voir Figure 44). Pour chacune de ces trois propositions, près de 40 % des élèves français déclarent que cela se produit pendant tous les cours de mathématiques ou presque. En Belgique et en Espagne, c'est le cas de près d'un élève sur trois. Relevons qu'en Suède, plus d'un élève sur deux déclarent que pendant la plupart des cours de mathématiques, les élèves n'écoutent pas l'enseignant, dont 30 % disent que c'est le cas à chaque cours (OCDE, 2023d).

Figure 44 : Pourcentages d'élèves de 15 ans qui déclarent que les situations suivantes se produisent dans tous les cours de mathématiques ou presque (climat disciplinaire 2/2)



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

En 2018, près d'un élève sur quatre (en moyenne dans l'OCDE) déclarait que les élèves de la classe se mettaient au travail tardivement après que le début du cours de langue d'instruction (24 %) et que l'enseignant devait attendre un long moment avant qu'ils ne soient calmés (26 %), tandis que 29 % des élèves déclaraient que pendant tous les cours ou presque, ils n'écoutaient pas l'enseignant (OCDE, 2019). En 2022 et concernant les cours de mathématiques, on observe des résultats similaires. La France, qui se situait au-dessus de la moyenne de l'OCDE sur ces trois items lorsqu'il était question des cours de français, l'est encore en 2022 s'agissant des cours de mathématiques.

Si l'on compare les réponses des élèves entre 2012 et 2022 (les deux dernières éditions de Pisa lors desquelles les élèves étaient interrogés sur les cours de mathématiques), il apparaît que le climat disciplinaire s'est légèrement amélioré (évolution statistiquement significative), si l'on en croit la proportion d'élèves qui répondent que les situations suivantes ne se présentent « jamais ou presque jamais » : bruit et agitation (+ 1 pp.), attente de l'enseignant pour avoir le calme dans sa classe (+ 1 pp.), non écoute de l'enseignant par les élèves (+ 2 pp.). Au Japon et encore plus en Corée, la part d'élèves d'après lesquels ces situations ne se présentent jamais ou presque a nettement augmenté : par exemple, alors que 16 % des élèves coréens déclaraient qu'il n'y avait jamais ou presque jamais de bruit ou d'agitation en cours de mathématiques en 2012, ils sont près de 60 % à le déclarer en 2022. Au Japon, où déjà 61 % des élèves répondaient qu'il était rare que les élèves ne commencent pas à travailler dès le début du cours en 2012 (la moyenne OCDE s'élevait alors à 36 %), plus des trois quarts des élèves ont répondu « jamais ou presque jamais » à cette affirmation en 2022 (alors que la moyenne OCDE n'a pas changé) (évolutions statistiquement significatives ; OCDE, 2023d).

D'après les résultats Pisa 2022, le climat disciplinaire est plus favorable dans les établissements socioéconomiquement favorisés par rapport à ceux socioéconomiquement défavorisés. Ce constat vaut également en Australie, en Belgique, au Danemark, en France, en Irlande, en Italie, au Japon, en Corée, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et aux États-Unis (écarts statistiquement significatifs) (OCDE, 2023d).

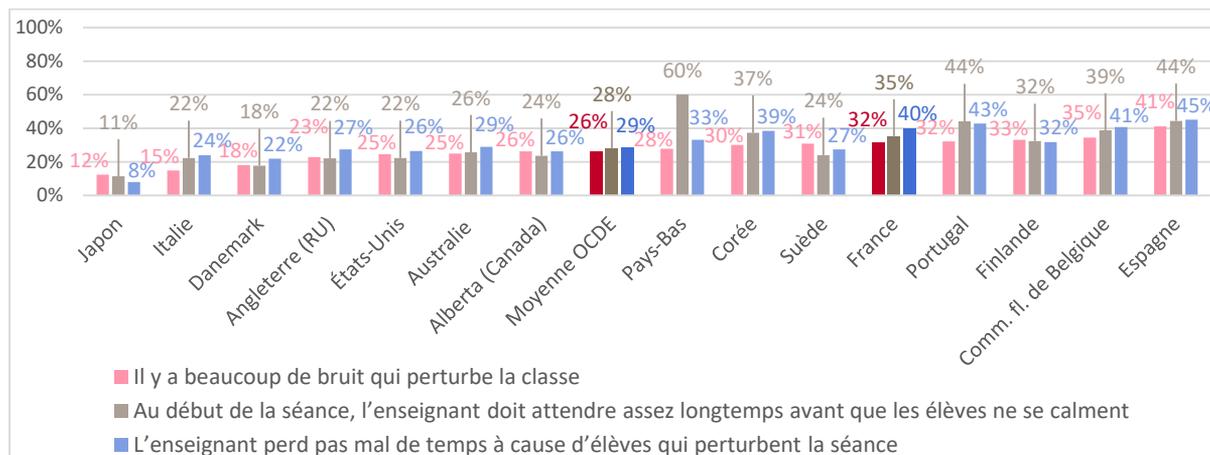
2. Climat disciplinaire en classe du point de vue des enseignants

Certaines questions posées aux enseignants du secondaire inférieur et du primaire en 2018, dans le cadre de l'enquête Talis, font écho à celles posées aux élèves de 15 ans dans Pisa. Pour autant, il serait délicat de comparer les réponses des élèves et des enseignants (pour voir, notamment, si la perception des uns rejoint celle des autres) : d'une part parce que les questions posées dans Pisa sont centrées sur une discipline, tandis que dans Talis, elles sont posées pour une classe tirée au sort parmi celles de l'enseignant répondant à l'enquête (pour le secondaire inférieur) ; d'autre part, parce que les élèves de 15 ans peuvent être scolarisés dans le secondaire inférieur ou dans le secondaire supérieur, alors que les résultats de Talis présentés dans ce rapport concernent les enseignants du secondaire inférieur et, parfois, ceux du primaire. Les données qui suivent nous renseignent donc elles aussi sur le climat disciplinaire, du point de vue des enseignants cette fois, mais elles ne peuvent pas être comparées directement à celles obtenues auprès des élèves.

Un enseignant du secondaire inférieur sur quatre déclare, en moyenne dans l'OCDE, que sa classe est perturbée par du bruit. Au Japon, en Italie et au Danemark, c'est le cas de moins de 20 % des enseignants. À l'inverse, c'est le cas de plus d'un enseignant sur trois en Finlande, en communauté flamande de Belgique et en Espagne (voir Figure 45). Dans l'enseignement primaire, le Japon se retrouve à nouveau du côté des pays où la part d'enseignants déclarant que leur classe est bruyante

est la plus faible et l'Espagne, au contraire, du côté de ceux où cette proportion est la plus importante (voir Figure 46).

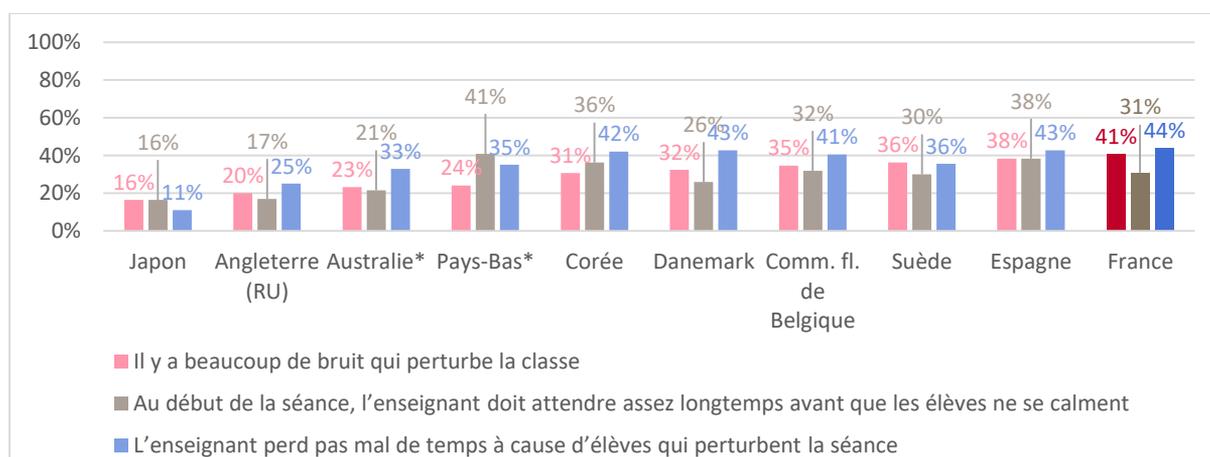
Figure 45 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (climat disciplinaire)



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Ces données sont rapportées par les enseignants et se réfèrent à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

En France et en Espagne, au niveau primaire comme au niveau secondaire inférieur, 40 % des enseignants ou plus sont d'accord pour dire qu'ils perdent un temps considérable à gérer des comportements perturbateurs (moyenne OCDE : 29 %). Hormis au Japon, dans les différents pays représentés dans ce rapport, plus d'un enseignant sur cinq reconnaît également que le comportement de certains élèves fait perdre du temps en classe, quel que soit le niveau d'enseignement considéré. D'ailleurs, l'enquête Talis demande également aux enseignants d'estimer la proportion moyenne de temps qu'ils consacrent à la gestion de classe (toujours par rapport à une classe tirée au sort parmi celles dans lesquelles ils enseignent) et il apparaît que, selon les pays et le niveau d'enseignement, cela représente 10 % à 18 % du temps d'une séance type. La France se situe dans la fourchette haute (17 % du temps d'après les enseignants de collège et 18 % du temps d'après les enseignants d'école élémentaire) (OCDE, 2020).

Figure 46 : Pourcentages d'enseignants du primaire d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (climat disciplinaire)



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Ces données sont rapportées par les enseignants et se réfèrent à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

*Le taux de participation est trop faible pour assurer la comparabilité.

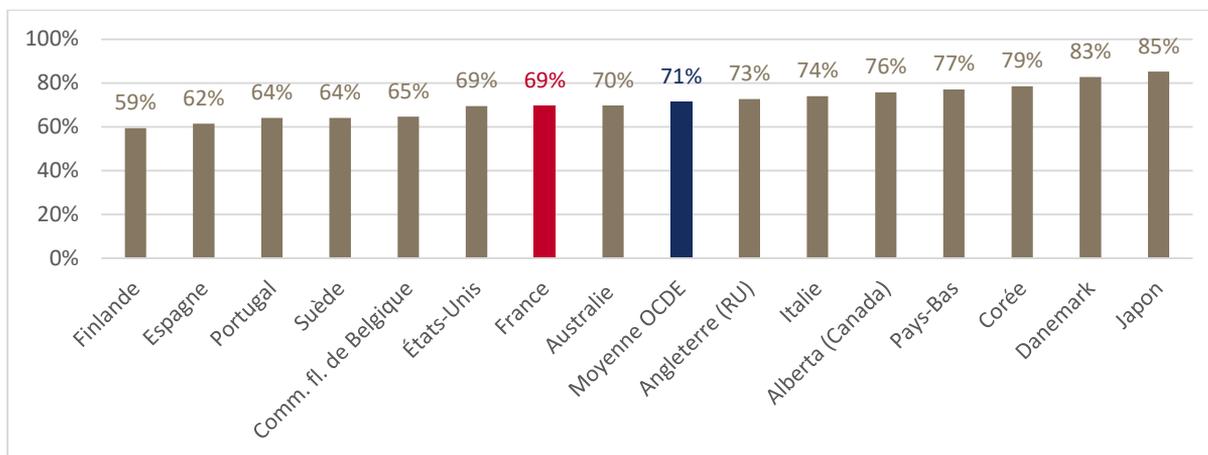
Du temps semble notamment nécessaire au début d'un cours, pour que les élèves se calment. Cela semble particulièrement marqué aux Pays-Bas (41 % des enseignants du primaire et 60 % des enseignants du secondaire inférieur sont d'accord avec cette affirmation), dans une moindre mesure en Espagne (38 % en primaire et 44 % en secondaire inférieur) et au Portugal (44 % dans le secondaire inférieur) ; et ce, malgré une habitude largement répandue à travers l'OCDE consistant à demander aux élèves, au début du cours, de se calmer rapidement : 61 % des enseignants du secondaire inférieur déclarent le faire fréquemment ou toujours. C'est au Japon que les enseignants sont les moins nombreux à déclarer faire cela (45 % au primaire, 38 % au secondaire inférieur). Dans les autres pays, que l'on considère l'enseignement primaire ou secondaire inférieur, plus d'un enseignant sur deux déclare fréquemment voire systématiquement demander aux élèves de se calmer en début de cours (entre 50 % et 60 % en Italie, en Suède et aux États-Unis⁶³, mais plus de 80 % aux Pays-Bas, au Portugal et en communauté flamande de Belgique⁶⁴). De même, plus d'un enseignant sur deux, au primaire comme au secondaire inférieur, déclarent fréquemment ou toujours calmer les élèves perturbateurs. Cette proportion dépasse les 70 % en France, en Corée, en Espagne, en communauté flamande de Belgique ou encore aux Pays-Bas (dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire inférieur) (OCDE, 2020).

Malgré les éléments présentés ci-dessus, une majorité d'enseignants est d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que les élèves s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage (la question se rapporte, là encore pour le secondaire inférieur, à l'une des classes tirée au sort parmi celles de chaque enseignant répondant). Dans l'enseignement primaire, plus des trois quarts des enseignants partagent cet avis en Espagne (76 %), en France (76 %), en communauté flamande de Belgique (77 %), en Angleterre (79 %), en Australie (80 %), au Danemark (80 %), en Corée (82 %), aux Pays-Bas (83 %) et au Japon (87 %). Parmi les pays étudiés dans ce rapport et pour lesquels des données sont disponibles au niveau CITE 1, seule la Suède se trouve légèrement en dessous des 75 % (65 %). Dans le secondaire inférieur également, les enseignants sont majoritairement d'accord pour dire que leurs élèves cherchent à créer un climat de classe agréable (voir Figure 47).

⁶³ Seule la Suède dispose de données au niveau primaire ; pour les États-Unis et l'Italie, on ne parle ici que du secondaire inférieur.

⁶⁴ Les données ne sont pas disponibles au primaire pour le Portugal.

Figure 47 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur d’accord ou tout à fait d’accord pour dire que, dans la classe spécifique considérée, les élèves s’efforcent de faire régner un climat agréable d’apprentissage



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

C. Relations élèves-enseignants

Des travaux de recherche ont montré que le « style interactionnel » d’un enseignant avec ses élèves peut avoir des effets sur le bien-être de l’enseignant et de ses élèves, sur la motivation et sur la qualité des apprentissages (Shankland *et al.*, 2018). De plus, les interactions entre les élèves et leurs enseignants jouent un rôle important sur leur sentiment d’appartenance à l’école, leur engagement dans les apprentissages, leur plaisir académique, leur efficacité personnelle et leur anxiété (OCDE, 2019). Le soutien des enseignants, comme le soutien parental, a une influence sur le bien-être des élèves. En effet, à l’adolescence, les principales sources de soutien des jeunes s’organisent autour des parents, des pairs et des enseignants (Estell & Perdue, 2013). Le soutien apporté par les enseignants et la relation qu’ils entretiennent avec les élèves sont des facteurs qui influencent le bien-être des élèves à l’école et en dehors de l’école (Suldo *et al.*, 2009). Florin et Guimard (2017), mettent en évidence différents facteurs pouvant influencer le bien-être des élèves. Le soutien des enseignants est considéré comme celui ayant le plus d’influence. Par ailleurs, ce soutien peut jouer un rôle sur le climat d’entraide et de soutien entre les élèves. D’autres études indiquent que la satisfaction de vie et la joie à l’école sont positivement liées au soutien des enseignants en classe (Baudoin *et al.*, 2017).

1. Soutien apporté par les enseignants pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages

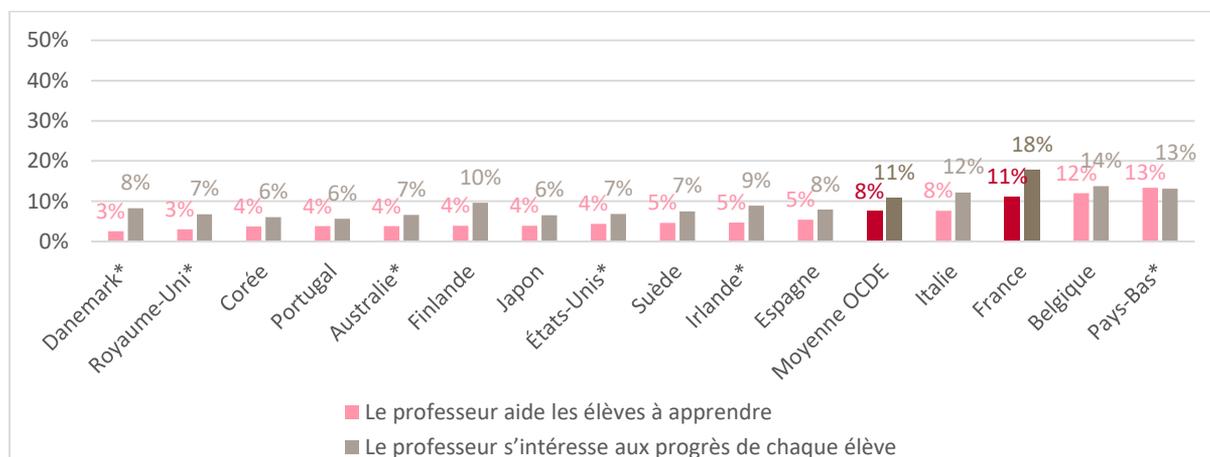
Plusieurs questions de l’enquête Pisa 2022 portent sur le soutien que les enseignants apportent aux élèves dans leurs apprentissages. Les élèves sont invités à indiquer la fréquence à laquelle se présentent différentes situations, en cours de mathématiques (jamais ou presque, dans quelques cours, dans la plupart des cours, à chaque cours).

En moyenne, dans l’OCDE, moins d’un élève de 15 ans sur dix (8 %) considère qu’il est rare que le professeur aide les élèves à apprendre, 21 % considèrent que c’est le cas dans quelques cours, un tiers dans la plupart des cours et 40 % à chaque cours. En France et en Belgique, près d’un tiers des élèves considèrent que l’enseignant aide les élèves à apprendre à chaque cours de mathématiques, tandis qu’aux Pays-Bas, ce n’est le cas que de 20 % des élèves (OCDE, 2023d). Dans ces trois pays, la

proportion d'élèves qui répondent « jamais ou presque jamais » à la proposition « le professeur aide les élèves à apprendre » dépasse 10 % (voir Figure 48). À l'inverse, au Portugal, au Royaume-Uni et aux États-Unis, plus d'un élève sur deux estime que l'enseignant aide les élèves à apprendre à chaque cours. En Australie, au Danemark, en Finlande, en Irlande, au Japon, en Corée et en Suède, c'est le cas de 40 % à 50 % des élèves interrogés.

C'est aussi en France, en Belgique et aux Pays-Bas que les élèves sont les plus nombreux à déclarer que le professeur ne s'intéresse que rarement aux progrès de chaque élève. En France, c'est le cas de près d'un élève sur cinq (18 %). Si l'on ne considère que l'option de réponse « dans tous les cours », aucun des pays représentés n'atteint les 50 % de réponses. Mais si l'on réunit les options « dans tous les cours » et « dans la plupart des cours », tous atteignent ce seuil : entre 52 % et 55 % pour la France, la Belgique et les Pays Bas ; 59 % à 69 % en Finlande, en Italie, au Danemark, en Irlande, en Australie et en Espagne (la moyenne OCDE se situant aussi dans cette fourchette : 63 %) ; et 71 % à 75 % au Royaume-Uni, aux États-Unis, en Corée, en Suède, au Japon et au Portugal (OCDE, 2023d).

Figure 48 : Pourcentages d'élèves déclarant que les situations suivantes ne se présentent jamais ou presque jamais en cours de mathématiques (soutien des apprentissages 1/2)



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

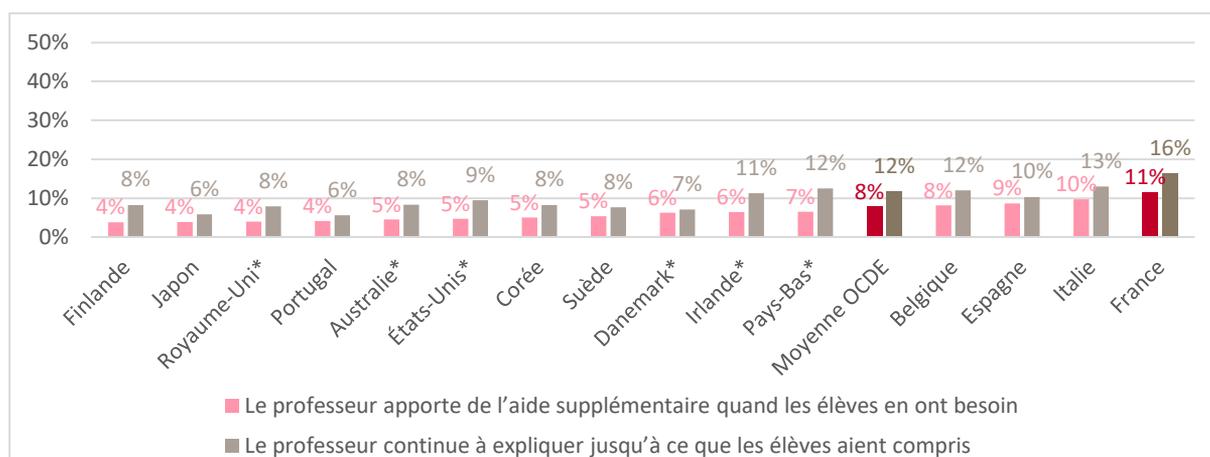
En moyenne dans l'OCDE, près d'un élève sur dix considère que l'enseignant n'apporte que rarement de l'aide supplémentaire aux élèves quand ils en ont besoin (voir Figure 49). À l'inverse, 70 % disent qu'il le fait à tous les cours ou presque⁶⁵. En Corée, en Suède, en Australie, en Finlande, au Royaume-Uni, au Portugal, aux États-Unis et au Japon, plus des trois quarts des élèves estiment que l'enseignant apporte de l'aide supplémentaire à tous les cours ou presque. C'est en France (62 %) et en Italie (62 %) que les élèves sont les moins nombreux à déclarer cela (OCDE, 2023d).

En moyenne dans l'OCDE, un peu plus d'un élève sur dix estime que l'enseignant ne continue que rarement à expliquer quelque chose jusqu'à ce que tout le monde ait compris (voir Figure 49). Au Japon et au Portugal, 6 % des élèves disent que l'enseignant ne fait jamais ou presque cela, soit deux fois moins qu'en moyenne dans l'OCDE. Dans ces deux pays, les trois quarts des élèves (respectivement 79 % et 75 %) disent que l'enseignant poursuit ses explications jusqu'à ce que la

⁶⁵ « À tous les cours ou presque » correspond au regroupement des réponses « à tous les cours » et « dans la plupart des cours ».

classe ait compris à chaque cours. En France et aux Pays-Bas, moins de 60 % des élèves (respectivement 59 % et 55 %) déclarent que l’enseignant explique jusqu’à ce que les élèves aient compris à tous les cours (OCDE, 2023d). Mais les élèves néerlandais sont un peu moins nombreux que les élèves français à déclarer qu’il ne le fait jamais ou presque (12 % contre 16 %, voir Figure 49).

Figure 49 : Pourcentages d’élèves déclarant que les situations suivantes ne se présentent jamais ou presque jamais en cours de mathématiques (soutien des apprentissages 2/2)



Source : PISA 2022 (OCDE, 2023d).

*Il convient d’être prudent dans l’interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d’échantillonnage du PISA n’ont pas été respectées.

2. Soutien apporté aux élèves durant la pandémie de Covid-19

En moyenne dans l’OCDE, un élève sur trois déclare que ses enseignants n’étaient pas disponibles en cas de besoin durant la fermeture des établissements due à la pandémie de Covid-19. À l’inverse, 67 % déclarent que leurs enseignants étaient disponibles. Dans la plupart des pays considérés ici, entre 70 % et 75 % des élèves sont d’accord ou tout à fait d’accord pour dire que leurs enseignants étaient disponibles lorsqu’ils avaient besoin d’aide (Australie, Canada, Finlande, Corée, Pays-Bas, Portugal, Suède, États-Unis). En Italie, en France et en Espagne, ce sont un peu plus de 60 % d’élèves qui déclarent que leurs enseignants étaient présents lorsqu’ils avaient besoin d’aide (respectivement 63 %, 63 % et 62 %). Au Royaume-Uni, 58 % des élèves sont d’accord pour dire qu’ils pouvaient compter sur la disponibilité de leurs enseignants en cas de besoin. En revanche, au Japon, seuls 39 % des élèves de 15 ans partagent cet avis et 42 % ne sont pas du tout d’accord avec cela (OCDE, 2023d).

En outre, les élèves qui déclarent que leurs enseignants étaient disponibles lorsqu’ils en avaient besoin ou qui déclarent se sentir préparés à apprendre par eux-mêmes sont plus confiants dans leurs capacités d’apprentissage autodirigé (en imaginant le cas où les établissements viendraient à fermer à nouveau). Les expériences liées à l’apprentissage à distance, comme se sentir préparé à apprendre par soi-même et se sentir soutenu par ses enseignants, est en lien étroit avec la confiance des élèves sur leur capacité de travail autodirigé (OCDE, 2023d).

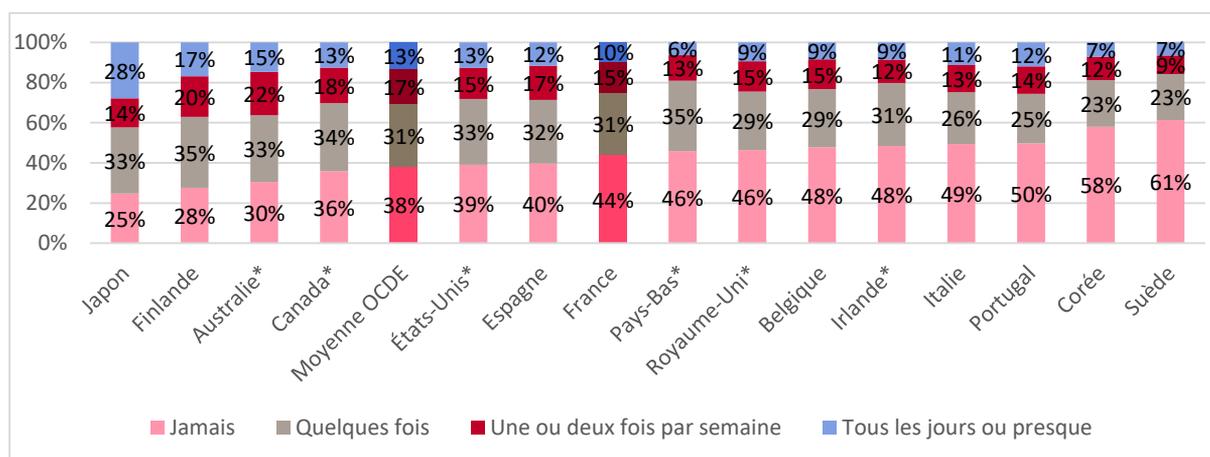
Dans les pays considérés dans ce rapport, nombreux sont les élèves qui se sont sentis seuls durant cette période. Alors que la moyenne de l’OCDE se situe à 38 %, plus d’un élève sur deux déclare s’être senti seul au Canada et en Italie. C’est le cas de 40 % à 47 % des élèves en Australie, au Japon, au Royaume-Uni, en Irlande et aux États-Unis. En Espagne, au Portugal, en Belgique et en France, un peu

moins d'un élève sur trois dit s'être senti seul. La Corée se situe à un peu plus de 20 %, tandis qu'en Finlande et en Suède, ce sont près de 25 % des élèves qui ont ressenti de la solitude durant cette période de fermeture des établissements. Ces réponses sont faiblement voire pas du tout liées à la confiance des élèves dans leur capacité d'apprentissage autodirigé (OCDE, 2023d).

D'après les résultats issus de Pisa 2022, pendant le confinement, il semble que les personnels de l'éducation se sont davantage concentrés sur les objectifs des programmes scolaires que sur le bien-être des élèves (OCDE, 2023d). En moyenne, parmi les pays de l'OCDE, les enseignants ont soutenu leurs élèves majoritairement par le biais de classes virtuelles (51 % des élèves disent avoir suivi ce type de cours tous les jours ou presque), en mettant à disposition des supports pédagogiques sur des plateformes dédiées à l'apprentissage en ligne (46 %), en envoyant des devoirs à faire (45 %) ou en demandant à leurs élèves d'envoyer leurs devoirs ou travaux terminés (40 %). L'envoi de supports pour permettre aux élèves de travailler en autonomie, le suivi des élèves pour vérifier qu'ils faisaient les devoirs ou travaux demandés et la communication de conseils pour apprendre en autonomie sont des pratiques rapportées par des proportions plus faibles d'élèves (respectivement 33 %, 24 % et 17 % des élèves déclarent avoir bénéficié de ce type d'accompagnement tous les jours ou presque pendant le confinement), alors qu'elles sont davantage orientées sur le soutien des élèves, dans un contexte d'apprentissage autodirigé contraint (OCDE, 2023d).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves ayant déclaré que leur établissement avait continué à se soucier de leurs apprentissages et de leur bien-être durant la fermeture des établissements ont de meilleurs résultats en mathématiques, en science et en lecture. Les élèves ayant déclaré avoir un soutien accru de la part de leurs enseignants présentent un plus grand état de bien-être (un meilleur sentiment d'appartenance à leur établissement, une satisfaction à l'égard de la vie et une confiance en leur capacité d'apprentissage autodirigé plus fortes, moins d'anxiété à l'égard des mathématiques), par rapport aux élèves ayant eu un soutien moindre de la part de leurs enseignants (OCDE, 2023d).

Figure 50 : Fréquence à laquelle les élèves ont été contactés par une personne de leur établissement, pendant la fermeture liée à la pandémie de Covid-19, pour leur demander comment ils allaient



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un peu plus d'un élève sur dix indique qu'une personne de son établissement l'a contacté pour lui demander comment il (ou elle) allait tous les jours ou presque pendant le confinement (voir Figure 50). C'est au Japon que les élèves sont les plus nombreux à rapporter cela (28 %), tandis qu'aux Pays-Bas, en Corée et en Suède seuls 6 % à 7 % des élèves le déclarent. Plus d'un élève sur trois déclare, en moyenne dans l'OCDE, que ce n'est jamais arrivé. Les réponses sont très différentes d'un pays à l'autre : au Japon, un élève sur quatre dit que ce n'est jamais arrivé, tandis que c'est le cas de 44 % des élèves en France et de près de 60 % des élèves en Corée et en Suède.

3. Relations élèves-enseignants

Lorsque dans l'enquête Talis 2018, on interroge les chefs d'établissement du secondaire inférieur sur les relations entre les enseignants et les élèves, leur réponse est presque unanime : au sein des pays étudiés dans ce rapport, 95 % (en France) à 100 % (en Alberta (Canada), en communauté française de Belgique, au Danemark, en Angleterre, en Finlande, au Japon, en Corée, aux Pays-Bas, au Portugal, aux États-Unis) d'entre eux sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les élèves et les enseignants « s'entendent plutôt bien en général » (OCDE, 2020).

Les réponses des enseignants sont également largement positives. Au primaire comme au secondaire inférieur, les enseignants des pays considérés dans ce rapport sont 94 % à 99 % à se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle, dans leur établissement, les élèves et les enseignants s'entendent plutôt bien en général (OCDE, 2020). Ils sont également 90 % (en Espagne) à 97 % (en Alberta, en Angleterre et aux Pays-Bas) dans le secondaire inférieur et 97 % (en France, au Japon et en Corée) à 100 % (en Suède et aux Pays-Bas) dans l'enseignement primaire à être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que la plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire (OCDE, 2020).

D. Relations entre élèves et sentiment d'appartenance des élèves

1. Relations entre élèves

Dans l'ensemble, d'après leurs réponses à l'enquête Pisa, les élèves de 15 ans semblent avoir de bonnes relations entre eux au sein de leur établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus des trois quarts d'entre eux sont en effet d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils se font facilement des amis à l'école (76 %) et que les autres élèves ont l'air de les apprécier (82 %). Sur ces deux items, les pays considérés dans ce rapport obtiennent des réponses similaires. Ainsi, s'agissant de la facilité à se faire des amis, les réponses positives concernent de 75 % des élèves (aux États-Unis, au Japon, au Canada et au Royaume-Uni) à 83 % d'entre eux (aux Pays-Bas). En France, huit élèves sur dix sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils se font des amis facilement. C'est en Italie (78 %) et en Finlande (79 %) que les élèves sont les moins nombreux, parmi les pays que nous étudions, à penser que les autres les apprécient. En Irlande et aux Pays-Bas, neuf élèves sur dix pensent qu'ils sont appréciés par leurs pairs. En moyenne dans l'OCDE, entre 2018 et 2022, la proportion d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec ces deux propositions a légèrement augmenté (+ 1 pp., augmentation statistiquement significative)⁶⁶. Relevons, au Japon, une augmentation de 6 points de

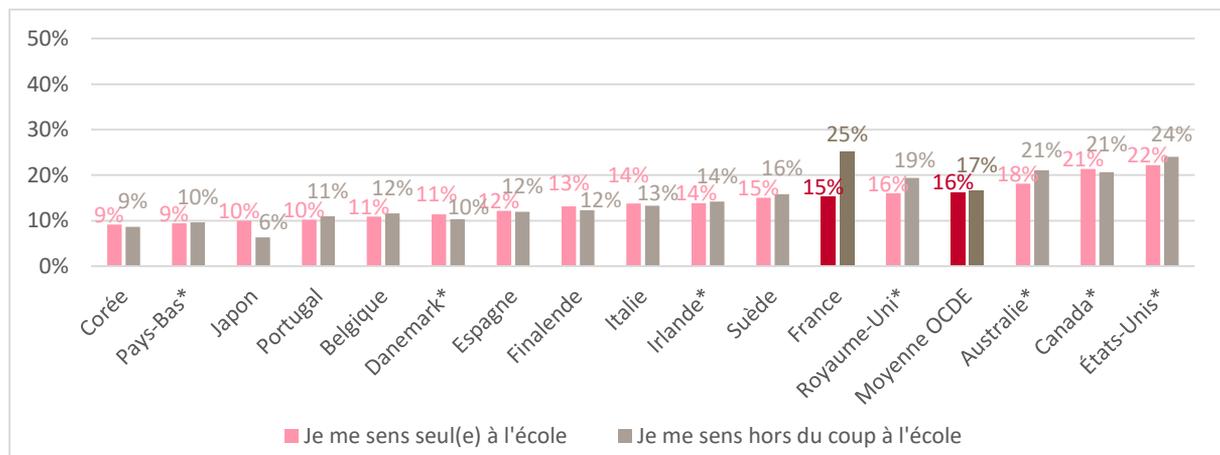
⁶⁶ Nous ne relevons dans ce paragraphe que les variations statistiquement significatives.

pourcentage concernant la facilité à se faire des amis à l'école et de 11 points de pourcentage concernant l'impression d'être apprécié par les autres. Dans quelques pays, de légères diminutions sont observables : - 3 points de pourcentage en Italie et en Espagne sur le premier item (je me fais facilement des amis à l'école) ; - 1 point de pourcentage en France et - 2 points de pourcentage aux Pays-Bas sur le second (les autres élèves ont l'air de m'apprécier) (OCDE, 2023d).

En moyenne, dans l'OCDE, plus de huit élèves sur dix ne sont pas ou pas du tout d'accord pour dire qu'ils se sentent hors du coup, à l'écart (« *like an outsider* » en anglais) dans leur établissement (83 %) et qu'ils s'y sentent seuls (84 %). Entre 2018 et 2022, la part d'élèves en désaccord avec un sentiment de solitude a augmenté (+ 3 pp. en moyenne dans l'OCDE) ; en revanche, la part d'élèves en désaccord avec la seconde affirmation a légèrement diminué (- 1 pp.) (ces évolutions sont statistiquement significatives). La Figure 51 présente, à l'inverse, la part d'élèves qui, dans chaque pays, sont d'accord ou tout à fait d'accord avec ces deux affirmations.

Même si dans tous ces pays, seule une minorité d'élèves se reconnaît dans ces affirmations, cela concerne près de deux fois plus d'élèves au Canada et aux États-Unis qu'en Corée, aux Pays-Bas, au Japon, au Portugal, en Belgique et au Danemark par exemple. La France, qui se situe proche de la moyenne de l'OCDE pour le sentiment de solitude, se distingue en revanche par la proportion d'élèves qui se considèrent comme « hors du coup », à l'écart, dans leur établissement (un élève sur quatre).

Figure 51 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils se sentent seuls à l'école et qu'ils se sentent hors du coup / à l'écart à l'école



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

Dans l'enquête Pisa, plusieurs questions portent sur la coopération entre pairs (voir Tableau 14 et Tableau 15). Certaines questions portent sur le travail scolaire, tandis que d'autres sont plus générales.

En moyenne, dans l'OCDE, 17 % des élèves évitent de travailler avec d'autres élèves. Au Danemark, en Italie et au Portugal, ce n'est le cas que d'un élève sur dix, mais au Canada, en France et au Royaume-Uni, c'est le cas de plus d'un élève sur cinq. Au Royaume-Uni, en France et en Corée, environ deux élèves sur trois considèrent qu'ils travaillent bien avec d'autres personnes. C'est le cas de plus des trois quarts des élèves au Danemark, en Espagne, en Irlande et au Portugal. L'affirmation « je travaille mieux en équipe » emporte quant à elle moins d'adhésion : en moyenne dans l'OCDE, à peine un élève sur deux est d'accord ou tout à fait d'accord pour dire cela. Aux Pays-Bas, seul un élève sur trois estime

qu'il travaille mieux en équipe. Pour autant, deux élèves sur trois en moyenne dans l'OCDE déclarent aimer coopérer avec leurs camarades de classe. En Finlande et aux Pays-Bas, un peu moins de 60 % des élèves apprécient cela, tandis que c'est le cas de près de trois élèves sur quatre en Irlande (voir Tableau 14).

Tableau 14 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (coopération entre élèves 1/2)

Pays	J'aime aider les autres	Je suis agacé(e) quand je dois faire des compromis avec les autres	Je travaille bien avec d'autres personnes	J'ai tendance à chercher le conflit avec les autres	J'évite de travailler avec d'autres élèves
Australie*	81 %	21 %	72 %	15 %	19 %
Belgique	81 %	27 %	71 %	6 %	16 %
Canada*	82 %	21 %	71 %	13 %	21 %
Corée	68 %	12 %	69 %	14 %	11 %
Danemark*	84 %	20 %	75 %	7 %	9 %
Espagne	87 %	13 %	76 %	14 %	14 %
Finlande	76 %	18 %	74 %	7 %	13 %
France	82 %	30 %	68 %	6 %	21 %
Irlande*	85 %	19 %	78 %	13 %	16 %
Italie	84 %	35 %	70 %	9 %	12 %
Pays-Bas*	68 %	11 %	74 %	3 %	13 %
Portugal	92 %	13 %	80 %	6 %	11 %
Royaume-Uni*	76 %	23 %	67 %	17 %	21 %
Moyenne OCDE	81 %	24 %	71 %	16 %	17 %

Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin. Les données ne sont pas disponibles pour le Japon, la Suède et les États-Unis.

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

Dans l'ensemble, une large majorité d'élèves déclare apprécier le fait d'aider d'autres élèves (76 % à 92 % parmi les pays considérés dans ce rapport). La plupart des élèves se disent aussi prêts à aider n'importe qui : c'est le cas de près de deux élèves sur trois en Australie, Belgique, au Canada, en Corée, au Danemark, en France et aux Pays-Bas. Le Royaume-Uni se distingue avec 59 % d'élèves d'accord avec cette affirmation ; tandis qu'au Portugal, plus de huit élèves sur dix sont prêts à aider n'importe qui. Par ailleurs, un élève sur quatre (en moyenne dans l'OCDE) est agacé lorsqu'il doit faire des compromis avec des pairs et 16 % des élèves reconnaissent qu'ils cherchent le conflit avec les autres. En Belgique, au Danemark, en Finlande, en France, en Italie, aux Pays-Bas et au Portugal, moins d'un élève sur dix est d'accord pour dire qu'il a tendance à rechercher le conflit. Pourtant, dans la plupart de ces pays (exceptés la Belgique et les Pays-Bas), plus d'un élève sur dix reconnaît qu'il se dispute beaucoup. Au Danemark, la proportion d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation atteint même 31 %. Au niveau de l'OCDE, c'est le cas de près d'un élève sur quatre (voir Tableau 15).

Tableau 15 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes (coopération entre élèves 2/2)

Pays	Je suis prêt(e) à aider n'importe qui	J'ai tendance à être égoïste	Je travaille mieux en équipe	J'aime coopérer avec mes camarades de classe	Je me dispute beaucoup
Australie*	63 %	13 %	47 %	65 %	19 %
Belgique	68 %	14 %	41 %	64 %	7 %
Canada*	66 %	14 %	41 %	63 %	16 %
Corée	68 %	30 %	46 %	67 %	7 %
Danemark*	69 %	10 %	42 %	68 %	31 %
Espagne	74 %	9 %	42 %	71 %	17 %
Finlande	58 %	15 %	40 %	56 %	13 %
France	63 %	14 %	44 %	63 %	12 %
Irlande*	70 %	11 %	45 %	74 %	19 %
Italie	73 %	14 %	39 %	69 %	15 %
Pays-Bas*	68 %	10 %	34 %	58 %	3 %
Portugal	85 %	7 %	51 %	82 %	12 %
Royaume-Uni*	59 %	13 %	41 %	60 %	20 %
Moyenne OCDE	72 %	15 %	49 %	68 %	19 %

Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d). Les pays sont classés par ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin. Les données ne sont pas disponibles pour le Japon, la Suède et les États-Unis.

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

2. Sentiment d'appartenance des élèves

L'appartenance est considérée comme l'un des besoins fondamentaux qui participe au bien-être des individus (Maslow, 1962 ; 1970). Le sentiment d'appartenance à son école ou à son établissement scolaire est dérivé de ce concept. Les études en lien avec le sentiment d'appartenance à l'école ont pu mettre en évidence son impact positif sur l'épanouissement personnel mais aussi sur l'adaptation à l'école (Eccles & Roeser, 2009). Par ailleurs, le bien-être des élèves à l'école est en partie influencé par leur sentiment d'appartenance à leur école (Sauneron, 2013). Plus récemment, St-Amand (2016) a établi que le sentiment d'appartenance joue un rôle significatif non seulement sur le bien-être psychologique et sur l'adaptation des élèves, mais aussi sur le respect de l'établissement.

Dans ses rapports, l'OCDE lie le concept de « sentiment d'appartenance » à la quantité et la qualité des relations interpersonnelles à l'école :

Le sentiment d'appartenance renvoie au besoin de former et de maintenir au moins un nombre minimal de relations interpersonnelles fondées sur la confiance, l'acceptation, l'amour et le soutien [...]. Les personnes ayant un sentiment d'appartenance se sentent acceptées, aimées et connectées aux autres, et ont le sentiment d'appartenir à une communauté. (OCDE, 2019)

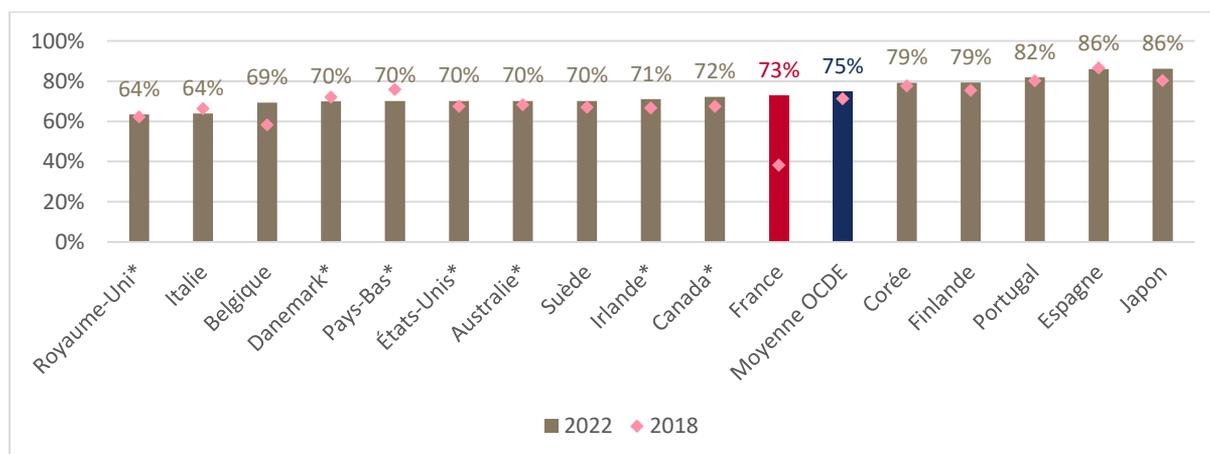
D'après plusieurs études recensées par l'OCDE dans le rapport Pisa 2018 (volume III, voir OCDE, 2019), un climat scolaire positif, le soutien des parents et des enseignants, la participation à des activités extrascolaires et la sécurité perçue dans le quartier favorisent également le sentiment d'appartenance

des élèves à l'école (OCDE, 2019). Les élèves ayant un fort sentiment d'appartenance semblent avoir une motivation scolaire plus forte, mais aussi une meilleure estime d'eux-mêmes, une satisfaction plus grande à l'égard de leur vie et de meilleurs résultats scolaires. Ils semblent également moins susceptibles d'adopter des comportements à risque et antisociaux et moins susceptibles de subir un décrochage scolaire (OCDE, 2019).

Dans l'enquête Pisa, une question en particulier renvoie au sentiment d'appartenance : elle consiste à demander aux élèves à quel point ils sont d'accord (pas du tout, plutôt pas, plutôt ou tout à fait d'accord) avec l'affirmation « *I feel like I belong at school* ». Cette affirmation peut poser des difficultés de traduction, notamment en Français. Il semblerait qu'elle ait été traduite par « je me sens chez moi à l'école » en 2018 et par « je me sens à ma place à l'école » en 2022. Cela pourrait expliquer le fait qu'en 2018, la France se démarquait par une proportion assez faible d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation (38 %, alors que la moyenne dans l'OCDE s'élevait à 71 %) alors qu'en 2022, les réponses des élèves français sont beaucoup plus proches de la moyenne (73 % en France, 75 % dans l'OCDE). En outre, dans le volume II des résultats de Pisa 2022, l'OCDE souligne que le sentiment d'appartenance des élèves s'est légèrement amélioré par rapport à 2018 dans les pays où les écoles et les établissements scolaires sont restés fermés le moins longtemps pendant la pandémie de Covid-19 (OCDE, 2023d).

D'après les réponses des élèves à cette question, au Royaume-Uni, environ deux élèves sur trois se sentent appartenir à leur établissement, tandis que c'est le cas de plus de huit élèves sur dix au Portugal, en Espagne et au Japon (voir Figure 52).

Figure 52 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec la phrase « Je me sens à ma place à l'école » (« *I feel like I belong at school* » en anglais)



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

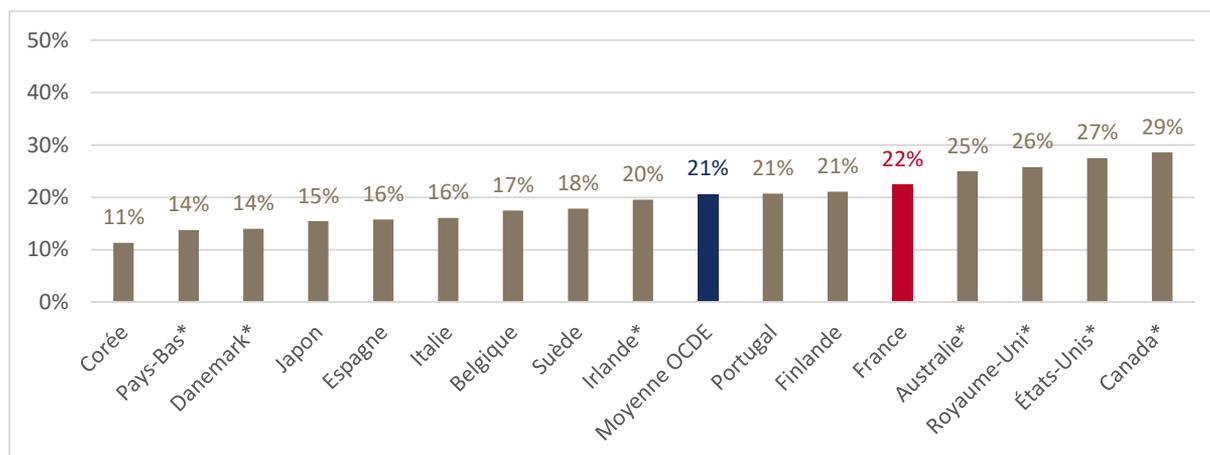
*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

Une autre question, à l'inverse, rend compte d'un sentiment de mal-être à l'école, faute d'y trouver sa place : elle consiste à demander aux élèves à quel point ils sont d'accord avec l'affirmation « je me sens mal à l'aise, pas à ma place à l'école »⁶⁷ (voir Figure 53). Si près d'un élève sur dix se reconnaît

⁶⁷ Cette formulation est très proche de la version anglaise : « *I feel awkward and out of place in my school* ».

dans cette affirmation en Corée, c'est le cas d'un élève français sur cinq, d'un sur quatre en Australie et de près d'un sur trois au Canada.

Figure 53 : Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec la phrase « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place à l'école »



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

L'OCDE calcule par ailleurs un indice du sentiment d'appartenance, sur la base des réponses des élèves à six items, dont certains déjà évoqués dans la sous-partie précédente⁶⁸. Cela permet notamment de faire des croisements avec certaines caractéristiques des élèves (sexe, milieu socioéconomique, etc.) et des établissements où ils sont scolarisés (profil socioéconomique de l'établissement, taille de la ville, etc.). Dans tous les pays considérés dans ce rapport, ainsi qu'en moyenne dans l'OCDE, l'indice de sentiment d'appartenance est plus élevé chez les garçons que chez les filles, de même qu'il est plus élevé chez les élèves socioéconomiquement favorisés que chez les élèves socioéconomiquement défavorisés⁶⁹. En France, en Italie, aux Pays-Bas, au Portugal et en Espagne, ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, le sentiment d'appartenance est plus élevé chez les élèves scolarisés dans le secondaire supérieur que chez ceux scolarisés dans le secondaire inférieur⁷⁰. C'est l'inverse au Canada. Dans la plupart des pays que nous étudions, les élèves issus de l'immigration ont en revanche un indice de sentiment d'appartenance plus faible que les autres. En France, être issu de l'immigration ne fait pas de différence statistiquement significative. En moyenne dans l'OCDE ainsi que dans certains pays (par exemple en Italie et en Espagne), l'indice de sentiment d'appartenance tend à être plus faible dans les établissements où la proportion d'élèves issus de l'immigration est la plus importante. L'indice est en revanche plus élevé lorsque l'établissement des élèves est parmi les plus favorisés socioéconomiquement (cela vaut dans tous les pays que nous étudions, exceptés la Belgique, le Danemark, l'Italie et le Royaume-Uni, où il n'y a pas de différence statistiquement significative). Bien qu'au niveau de l'OCDE, le fait que l'établissement soit situé dans une grande ville (plus de 100 000

⁶⁸ Les six items pris en compte dans l'indice sont : je me fais facilement des amis à l'école ; je me sens à ma place à l'école ; les autres élèves ont l'air de m'apprécier ; je me sens hors du coup à l'école ; je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école ; je me sens seul(e) à l'école (OCDE, 2024).

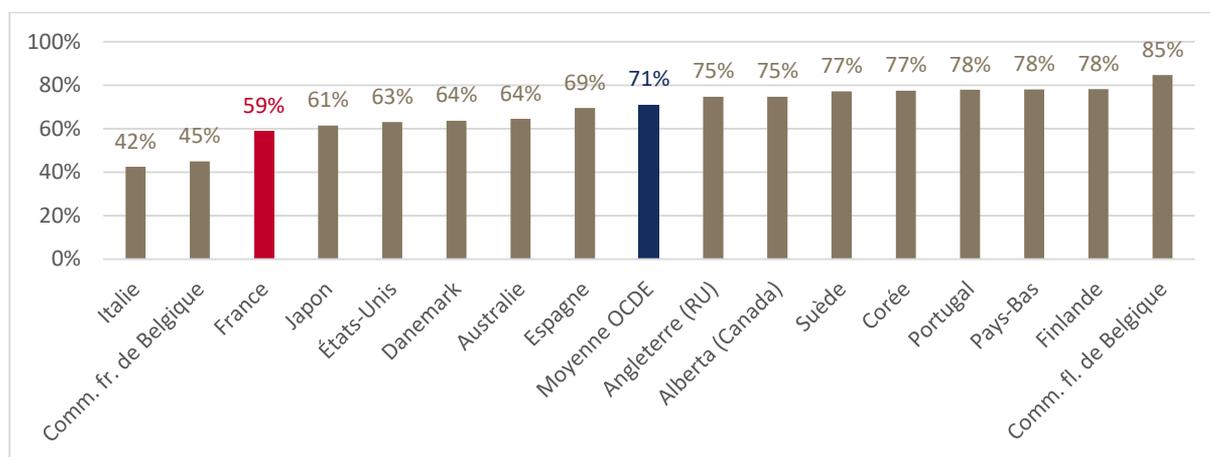
⁶⁹ Dans ce paragraphe, nous ne mentionnons que les différences qui sont statistiquement significatives.

⁷⁰ Rappelons qu'en France, les élèves qui répondent à Pisa et qui sont scolarisés dans le secondaire inférieur (collège) sont pour la plupart redoublants.

habitants) semble associé à un plus fort sentiment d'appartenance, aucune différence statistiquement significative n'est observable dans la plupart des pays considérés dans ce rapport.

En outre, on peut imaginer que le fait pour les élèves d'être impliqués dans la vie de l'établissement, notamment lorsqu'il s'agit de prendre des décisions qui les concernent, pourrait renforcer leur sentiment d'appartenance à leur établissement. L'enquête Talis 2018 nous permet d'observer des différences assez importantes, d'un pays à l'autre, s'agissant de l'implication des élèves dans les prises de décisions qui peuvent les concerner, d'après ce qu'en disent des enseignants. En Italie et en communauté française de Belgique, par exemple, moins d'un enseignant du secondaire inférieur sur deux considère que les élèves de son établissement peuvent participer aux décisions qui les concernent (voir Figure 54).

Figure 54 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que dans leur établissement, les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions les concernant



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

En France, c'est le cas d'un peu plus d'un enseignant sur deux, tandis qu'en Finlande et en communauté flamande de Belgique, près de huit enseignants sur dix sont d'accord avec cette affirmation. Dans la plupart des pays, l'implication des élèves semble prendre de l'importance : entre 2013 et 2018, on constate que la part d'enseignants qui sont d'accord avec cette affirmation a augmenté en France (+ 6 pp.), au Danemark (+ 8 pp.), en Suède (+ 8 pp.), au Portugal (+ 8 pp.), en Corée (+ 9 pp.), aux Pays-Bas (+ 11 pp.), au Japon (+ 12 pp.) et en Finlande (+ 13 pp.)⁷¹.

Dans l'enseignement primaire, des disparités apparaissent aussi d'un pays à l'autre : un professeur des écoles sur deux en France (50 %) estime que les élèves peuvent s'investir dans les prises de décision les concernant au sein de l'école, mais plus de trois enseignants de primaire sur quatre le déclarent en communauté flamande de Belgique (75 %), en Corée (79 %) et en Angleterre (87 %) (OCDE, 2020).

⁷¹ En Alberta (Canada), en Australie, en Angleterre, en communauté flamande de Belgique, en Italie et en Espagne, les évolutions ne sont pas statistiquement significatives. Les données ne sont pas disponibles pour les autres pays.

E. Relations entre les personnels au sein des écoles et établissements scolaires et perception de leur environnement de travail

Des recherches ont montré que, parmi différentes composantes du bien-être en milieu professionnel, les relations épanouissantes et positives entre collègues occupaient une place importante (Gilbert *et al.*, 2011 ; Biétry & Creusier, 2013). Dans le domaine de l'enseignement, les relations positives avec des collègues semblent positivement liées au sentiment de valorisation de leur emploi (Goyette & Martineau, 2018). À l'inverse, une étude menée auprès des enseignants du secondaire a montré que les relations conflictuelles avec les collègues de travail figuraient parmi les facteurs psychosociaux susceptibles d'impacter négativement le bien-être des enseignants (Launis & Koly, 2004). De plus, des relations interprofessionnelles de mauvaise qualité font partie des principales sources de stress chez les professeurs (Kyriacou, 2001). Dans cette partie, nous rendrons compte des données disponibles concernant le soutien que les personnels estiment pouvoir recevoir les uns des autres (1), leur perception du partage des responsabilités dans l'établissement (2), les pratiques collaboratives entre enseignants (3) et la perception qu'ont ces derniers de leur environnement de travail (4).

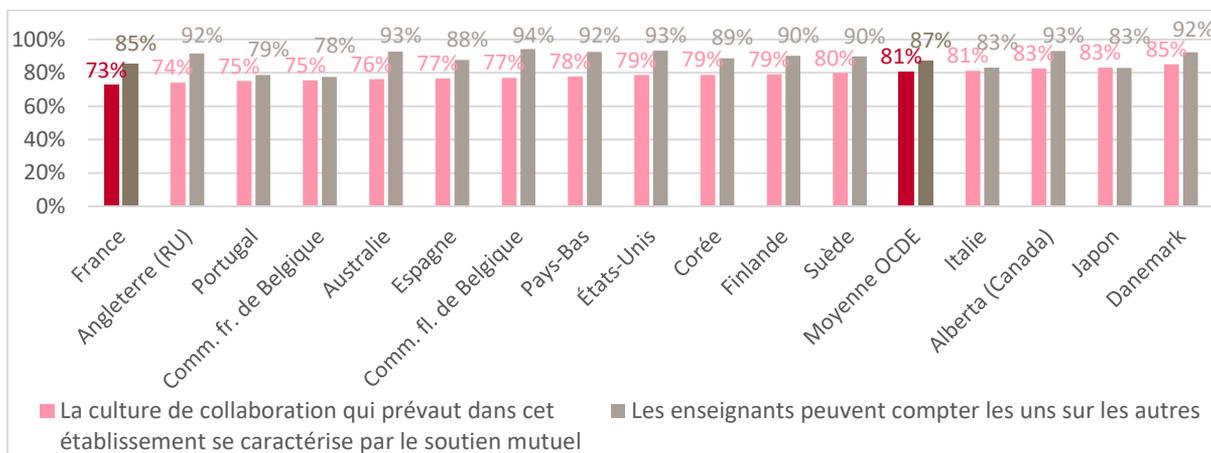
1. Climat de soutien entre les personnels

Dans l'ensemble, une large majorité de personnels (enseignants et chefs d'établissement) sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que, dans leur établissement, la culture de collaboration qui prévaut se caractérise par le soutien mutuel. Dans le secondaire inférieur, trois enseignants sur quatre sont d'accord avec cela en France, en Angleterre, au Portugal, en communauté française de Belgique ou encore en Australie. En Finlande, en Suède, en Italie, en Alberta (Canada), au Japon et au Danemark c'est même le cas de plus de huit enseignants sur dix (voir Figure 55). Depuis 2013, cette proportion a légèrement augmenté (de manière statistiquement significative) dans cinq pays parmi ceux considérés dans ce rapport et pour lesquels les données 2013 et 2018 sont disponibles : il s'agit de l'Australie (+ 6 pp.), l'Angleterre (+ 9 pp.), la France (+ 4 pp.), la Corée (+ 5 pp.) et la Suède (+ 6 pp.).

Les chefs d'établissement du secondaire inférieur sont un peu plus nombreux à être d'accord avec cette affirmation : dans les pays considérés dans ce rapport, plus de huit sur dix d'entre eux considèrent que la culture de collaboration de leur établissement se traduit par un soutien mutuel. C'est en France que la proportion est la plus faible (81 %) ; elle est proche de 90 % en communauté flamande de Belgique, aux Pays-Bas, en Suède, en Finlande, au Portugal, en Espagne, en communauté française de Belgique, en Italie et aux États-Unis. Elle dépasse les 95 % en Australie, en Angleterre, en Alberta (Canada), en Corée et au Japon et elle atteint 100 % au Danemark (OCDE, 2020).

De même, les enseignants comme les chefs d'établissement du secondaire inférieur sont plus de huit sur dix à estimer que, dans leur établissement, les enseignants peuvent compter les uns sur les autres (voir Figure 55).

Figure 55 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur d’accord ou tout à fait d’accord pour avec les affirmations suivantes (soutien entre personnels)



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020).

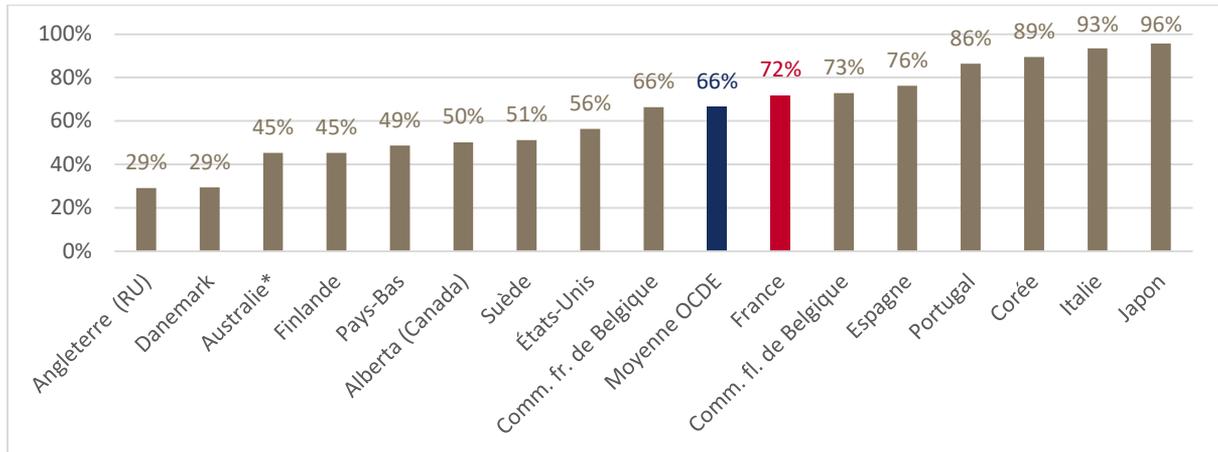
Les résultats obtenus auprès des enseignants de l’enseignement primaire sont proches de ceux obtenus dans le secondaire inférieur. Ainsi, 83 % (en Corée) à 92 % (Pays-Bas) des enseignants estiment que la culture de collaboration de leur établissement se caractérise par le soutien mutuel ; et 89 % (au Japon) à 96 % (en communauté flamande de Belgique) d’entre eux sont d’accord avec le fait que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres. En France, ils sont 85 % à être d’accord avec la première affirmation et 91 % à être d’accord avec la seconde (OCDE, 2020).

2. Soutien perçu par les chefs d’établissement

Certaines questions sont spécifiquement adressées aux chefs d’établissement. Dans l’ensemble, ces derniers sont satisfaits du soutien qu’ils reçoivent de la part du personnel de leur établissement. En moyenne, dans l’OCDE, 91 % des chefs d’établissement du secondaire inférieur sont d’accord ou tout à fait d’accord avec cette affirmation. C’est le cas de 77 % d’entre eux en Corée, de 87 % d’entre eux au Japon et en France et de 95 % d’entre eux aux Pays-Bas et au Danemark. Dans l’enseignement primaire, les réponses sont similaires : elles vont de 78 % d’adhésion à cette affirmation (en communauté flamande de Belgique) à 97 % au Danemark. En Espagne (89 %), en France (89 %), en Australie (91 %) et au Japon (93 %), près de neuf chefs d’établissement sur dix sont satisfaits du soutien qu’ils reçoivent de leurs équipes (OCDE, 2020).

Des différences nettement plus marquées apparaissent s’agissant du manque de soutien que les chefs d’établissement ressentent de la part des autorités (voir Figure 56). Si, en moyenne dans l’OCDE, deux chefs d’établissement du secondaire inférieur sur trois estiment qu’ils auraient besoin de davantage de soutien, c’est le cas d’un sur trois en Angleterre et au Danemark, mais de presque la totalité d’entre eux en Italie et au Japon. En France, 72 % des principaux de collèges sont d’accord pour dire qu’ils auraient besoin de plus de soutien de la part des autorités.

Figure 56 : Pourcentages de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils ont besoin de plus de soutien de la part des autorités (locales, territoriales ou nationales)



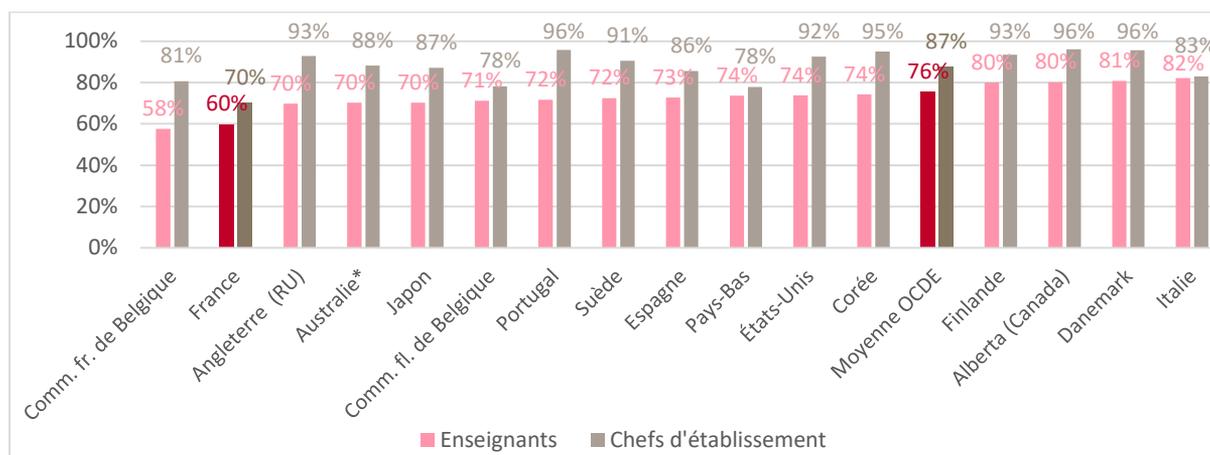
Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

Dans l'enseignement primaire, 77 % des directeurs d'école français sont de cet avis. Un chef d'établissement danois sur trois (32 %) considère qu'il manque de soutien au primaire, quand c'est le cas de 46 % des chefs d'établissement du primaire en Angleterre et en Suède, et de plus de neuf sur dix en communauté flamande de Belgique, au Japon et en Corée (OCDE, 2020).

3. Perception de la répartition des responsabilités dans l'établissement et de la possibilité de prendre des initiatives

Dans l'ensemble des pays considérés dans ce rapport, de même qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants du secondaire inférieurs sont moins nombreux que leurs chefs d'établissement à considérer qu'une culture de partage des responsabilités prévaut dans leur établissement : en moyenne dans l'OCDE, trois enseignants sur quatre sont d'accord avec cette affirmation, tandis que c'est le cas de 87 % des chefs d'établissement. En France, on observe un écart similaire, d'une dizaine de points de pourcentage (60 % pour les enseignants, 70 % pour les chefs d'établissement). En communauté française de Belgique, en Angleterre, au Portugal, en Suède et en Corée, l'écart dépasse les 20 points de pourcentage. Au-delà de ces différences entre enseignants et chefs d'établissement, il apparaît qu'en communauté française de Belgique et en France, les personnels sont moins enclins que leurs homologues des autres pays à considérer qu'une culture de partage des responsabilités prévaut dans leur établissement, surtout du point de vue des enseignants (moins de deux enseignants sur trois sont d'accord avec cette affirmation, voir Figure 57).

Figure 57 : Pourcentages d’enseignants et de chefs d’établissement du secondaire inférieur d’accord ou tout à fait d’accord pour dire que c’est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans leur établissement



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

* Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Au niveau de l’enseignement primaire, dans les pays considérés dans ce rapport, la proportion d’enseignants d’accord pour dire que leur école se caractérise par une culture de partage des responsabilités varie de 71 % (en France) à 92 % (aux Pays-Bas) (OCDE, 2020).

Par ailleurs, en moyenne dans l’OCDE, trois enseignants du secondaire inférieur sur quatre sont d’accord pour dire que dans leur établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions les concernant (77%). C’est le cas de moins de 70 % des enseignants en communauté française de Belgique, en Angleterre et en Australie. La France se situe proche de la moyenne (76 %). Aux Pays-Bas et en Alberta, plus de huit enseignants du secondaire inférieur sont d’accord avec cette affirmation. Les chefs d’établissement sont un peu plus nombreux à estimer que les personnels peuvent activement participer aux décisions les concernant : parmi les pays que nous étudions, 93 % d’entre eux (en communauté française de Belgique) à plus de 99 % d’entre eux (aux États-Unis, en Finlande, en communauté flamande de Belgique et en Alberta) sont d’accord avec cette affirmation. Dans l’enseignement primaire, dans les pays considérés dans ce rapport, plus de 70 % des enseignants considèrent également que les personnels de leur établissement peuvent prendre part aux décisions les concernant (OCDE, 2020).

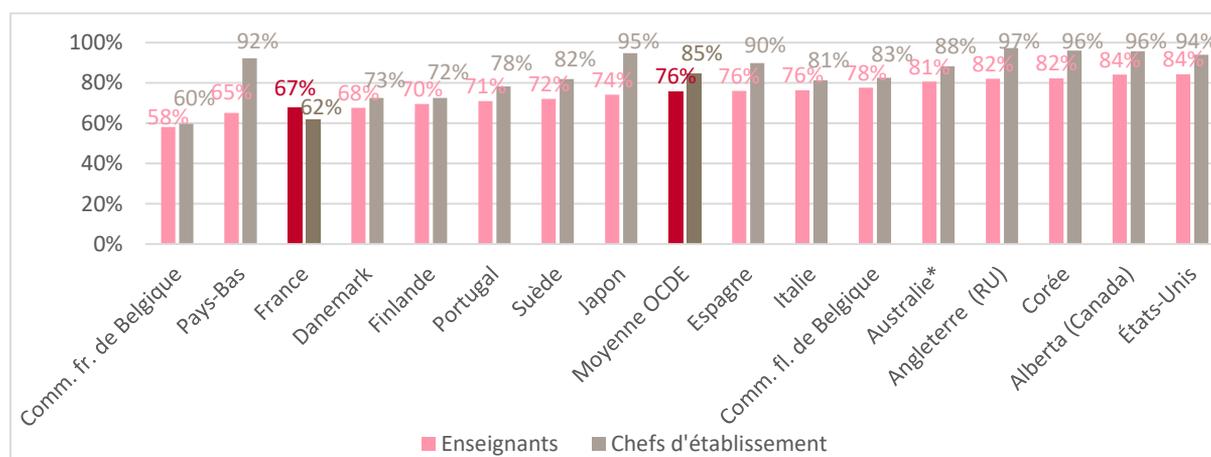
Lorsque l’on demande aux enseignants s’ils trouvent que leur établissement encourage les personnels à prendre des initiatives, les réponses sont plutôt positives. C’est au Japon que cette affirmation emporte le moins d’adhésion : 72 % chez les enseignants du primaire, 62 % chez leurs homologues du secondaire inférieur et 84 % chez les chefs d’établissement du secondaire inférieur. En France, près de trois enseignants sur quatre, dans le primaire comme dans le secondaire inférieur, sont d’accord pour dire que les initiatives sont encouragées. 95 % des chefs d’établissement partagent cet avis dans le secondaire inférieur en France. En Suède, 99 % des chefs d’établissement du secondaire inférieur estiment que leur établissement encourage les prises d’initiatives. Côté enseignants, 86 % dans le secondaire inférieur et 90 % dans le primaire rejoignent cet avis (OCDE, 2020).

4. Pratiques collaboratives entre enseignants

Dans l'enquête Talis, l'un des principaux axes d'analyse des pratiques professionnelles est la collaboration entre enseignants. La collaboration est en effet une composante importante de leur professionnalité. Dans un environnement de travail difficile, elle constitue de plus une ressource, en permettant notamment l'entraide entre collègues (OCDE, 2020). En moyenne, dans l'OCDE, les indices de satisfaction professionnelle⁷² et d'efficacité personnelle⁷³ des enseignants du secondaire inférieur sont plus élevés quand leur indice de collaboration⁷⁴ est plus élevé.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, ainsi que dans la plupart des pays considérés dans ce rapport, plus de trois personnels du secondaire inférieur sur quatre considèrent qu'ils partagent avec leurs collègues les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Au sein d'un même pays, les chefs d'établissements sont plus nombreux que les enseignants à être d'accord avec cette affirmation, excepté en France. On relève, aux Pays-Bas et au Japon, une différence assez nette entre les réponses des enseignants (respectivement 65 % et 74 % d'entre eux sont d'accord pour dire que les mêmes convictions sont partagées au sein de leur établissement) et les chefs d'établissement (respectivement 92 % et 95 %). C'est en communauté française de Belgique, aux Pays-Bas (uniquement pour les enseignants), en France et au Danemark que les personnels semblent les moins convaincus, parmi les pays étudiés dans ce rapport, que les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage sont partagées au sein de leur établissement (voir Figure 58).

Figure 58 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le personnel de l'établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

* S'agissant des réponses des chefs d'établissement, taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

⁷² Voir les notes de bas de page 29 et 30, p. 36.

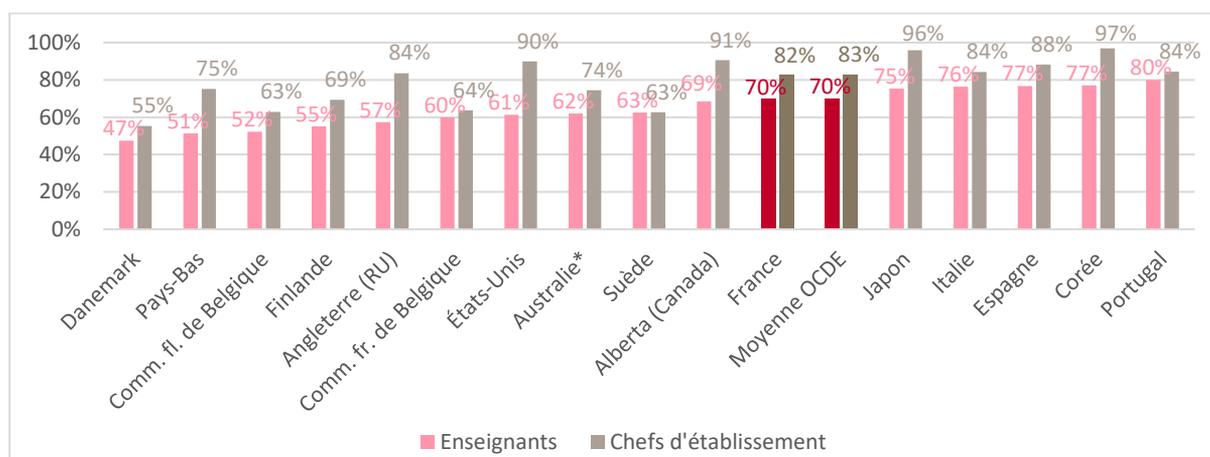
⁷³ L'indice d'efficacité personnelle mesure l'efficacité personnelle des enseignants dans la gestion de la classe, l'enseignement et l'implication des élèves (OCDE, 2020). Voir la note de bas de page 32, p. 39.

⁷⁴ L'indice de la collaboration professionnelle mesure la participation des enseignants sous une forme plus poussée de collaboration, notamment l'enseignement à plusieurs dans la même classe, la communication de commentaires fondés sur l'observation en classe, la participation à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge, et la participation à des activités de formation professionnelle en groupe (OCDE, 2020). Dans la suite du rapport, nous présenterons plutôt les réponses recueillies aux différents items qui composent cet indice, par souci de lisibilité.

Dans l'enseignement primaire, c'est également au Danemark que les enseignants sont les moins nombreux (66 %) à être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que, dans leur établissement, les personnels partagent les mêmes convictions en matière d'enseignement et d'apprentissage. C'est le cas de plus de huit enseignants sur dix en France (81 %), de même qu'en Espagne (85 %), en Australie (87 %) ou encore en Angleterre (92 %).

S'agissant de l'application des règles de comportement au sein de l'établissement, des écarts apparaissent également selon les pays. Au Danemark, aux Pays-Bas et en communauté flamande de Belgique, près d'un enseignant du secondaire inférieur sur deux est d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que ces règles sont appliquées de manière cohérente par tous les personnels, quand c'est le cas de plus de trois enseignants sur quatre au Japon, en Italie, en Espagne, en Corée et au Portugal. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, comme en France, c'est le cas de 70 % des enseignants. Les chefs d'établissement sont plus enclins que les enseignants à se dire d'accord avec cette affirmation, excepté en Suède, où la proportion de chefs d'établissement et la proportion d'enseignants d'accord pour dire que les règles de comportement des élèves sont appliquées de façon cohérente dans l'établissement sont identiques (63 %). Au Japon et en Corée, plus de 95 % des chefs d'établissement s'accordent avec cette affirmation (voir Figure 59).

Figure 59 : Pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le personnel de l'établissement applique de manière cohérente les règles de comportement des élèves au sein de tout l'établissement



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

* S'agissant des réponses des chefs d'établissement, taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Dans l'enseignement primaire, ce sont également les enseignants danois qui sont les moins nombreux à considérer que les règles de comportement des élèves sont appliquées de manière cohérente par tous les personnels (46 %). Dans les autres pays considérés dans ce rapport, plus de deux enseignants de primaire sur trois sont d'accord avec cette affirmation : près de 70 % en Suède et en communauté flamande de Belgique et plus de 80 % au Japon, en Angleterre, en Espagne, en France (87 %) et en Corée (OCDE, 2020).

Dans l'enquête Talis, l'une des questions portant sur la collaboration consiste à demander aux enseignants à quelle fréquence ils font les choses suivantes : faire cours à plusieurs dans la même classe ; observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires ; participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge ; échanger du matériel

pédagogique avec les collègues ; prendre part à des discussions sur les progrès de certains élèves ; collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves ; assister à des réunions d'équipe ; prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe. Parmi ces activités, en moyenne dans les pays de l'OCDE, c'est le fait de discuter des progrès des élèves qui constitue la pratique collaborative la plus fréquente : 61 % des enseignants du secondaire inférieur déclarent le faire au moins une fois par mois. En France, comme en Espagne, en Alberta (Canada), en Australie et en Suède, ce sont trois enseignants sur quatre ou plus qui rapportent le faire à cette fréquence. À l'inverse, c'est en communauté flamande de Belgique (27 %) et en Corée (34 %) que les enseignants sont les moins nombreux à discuter des progrès des élèves plus d'une fois par mois.

Échanger du matériel pédagogique⁷⁵, assister à des réunions d'équipe et collaborer dans le but d'appliquer un barème commun pour évaluer les élèves sont également des activités fréquemment réalisées entre enseignants (respectivement déclarées comme réalisées au moins une fois par mois par 59 %, 93 % et 58 % des enseignants du secondaire inférieur, en moyenne dans l'OCDE). Ces activités renvoient à des activités de collaboration voire de coordination à finalité pédagogique. D'autres activités, qui relèvent plutôt de la collaboration professionnelle, semblent moins fréquentes. Ainsi par exemple, en moyenne dans l'OCDE, 39 % des enseignants déclarent ne jamais faire cours à plusieurs dans la même classe. Si 15 % déclarent le faire plus d'une fois par mois, cela varie de moins de 20 % en Angleterre (14 %), en France (15 %), ou encore aux Pays-Bas (16 %), à plus de 50 % au Japon (58 %) et en Italie (62 %). De même, quatre enseignants sur dix (en moyenne dans l'OCDE) n'observent jamais les cours d'autres enseignants pour leur apporter ensuite des commentaires⁷⁶. Si moins de 10 % des enseignants répondent en ce sens en Corée et au Japon, c'est le cas de plus d'un sur deux dans de nombreux pays (voir Tableau 16). Paradoxalement, alors que c'est en Italie que la proportion d'enseignants du secondaire inférieur déclarant ne jamais faire cela est la plus grande, c'est aussi en Italie que la proportion d'enseignants déclarant le faire plus d'une fois par mois est la plus élevée (25 %, suivie du Japon avec 14 %). En Australie, aux Pays-Bas, en Angleterre, au Japon et en Corée, plus de deux enseignants sur trois vont observer des collègues puis leur faire des retours moins d'une fois par mois (OCDE, 2020). En moyenne dans l'OCDE, un enseignant du secondaire inférieur sur cinq (21 %) déclare participer à des activités de formation professionnelle en groupe au moins une fois par mois. L'Angleterre, l'Alberta (Canada), les États-Unis, l'Australie et la Suède sont au-dessus de cette moyenne ; tandis qu'en France, en communauté française de Belgique, en communauté flamande de Belgique et au Portugal, moins de 5 % des enseignants déclarent le faire à cette fréquence.

⁷⁵ Pour cet item, les données ne sont pas disponibles pour la France.

⁷⁶ Pour cet item, les données ne sont pas disponibles pour la France.

Tableau 16 : Pourcentages d’enseignants du secondaire inférieur qui déclarent ne jamais réaliser les activités suivantes dans leur établissement (pratiques collaboratives)

Pays	Faire cours à plusieurs dans la même classe	Observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires	Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge	Échanger du matériel pédagogique avec les collègues	Prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe
Alberta (Canada)	50 %	52 %	26 %	6 %	6 %
Angleterre (RU)	51 %	15 %	44 %	3 %	11 %
Australie	33 %	21 %	31 %	1 %	4 %
Comm. fl. de Belgique	54 %	61 %	10 %	3 %	49 %
Comm. fr. de Belgique	46 %	77 %	17 %	10 %	27 %
Corée	30 %	6 %	34 %	14 %	21 %
Danemark	16 %	52 %	10 %	2 %	11 %
Espagne	59 %	81 %	41 %	8 %	25 %
États-Unis	57 %	48 %	40 %	10 %	9 %
Finlande	24 %	69 %	9 %	10 %	31 %
France	52 %	n.d.	14 %	n.d.	26 %
Italie	23 %	59 %	15 %	7 %	23 %
Japon	21 %	7 %	26 %	10 %	22 %
Pays-Bas	66 %	24 %	13 %	5 %	6 %
Portugal	47 %	60 %	19 %	4 %	23 %
Suède	27 %	41 %	31 %	6 %	3 %
Moyenne OCDE	39 %	41 %	20 %	8 %	16 %

Source : Talis 2018 (OCDE, 2020). Les pays sont classés dans l'ordre alphabétique, la moyenne de l'OCDE à la fin. Les données ne sont pas disponibles pour la France s'agissant des items « observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires » et « échanger du matériel pédagogique avec les collègues ».

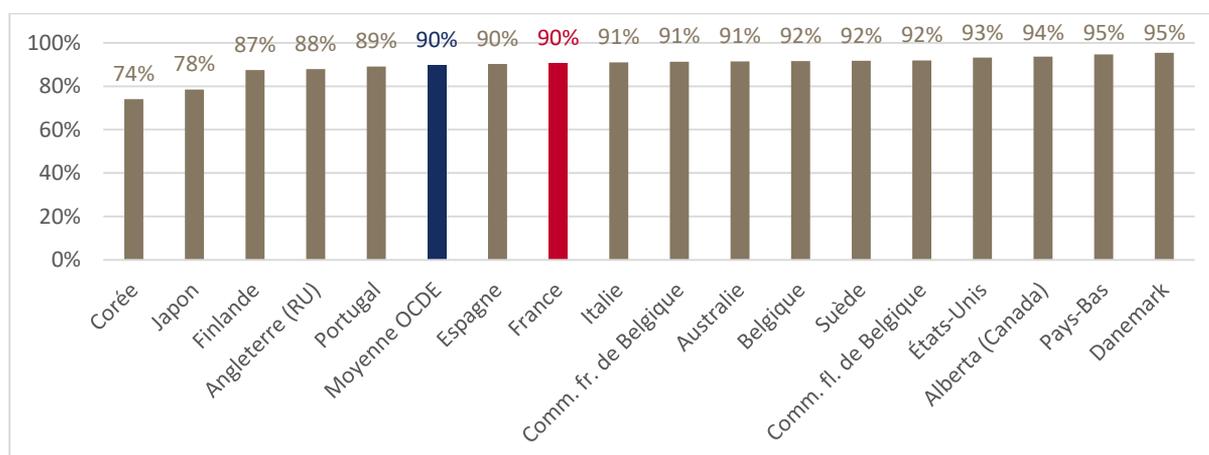
Dans l'enseignement primaire, les discussions au sujet des progrès de certains élèves apparaissent également comme des pratiques collaboratives fréquentes. Dans les pays considérés dans ce rapport, excepté en communauté flamande de Belgique (39 %) et aux Pays-Bas (45 %), plus d'un enseignant sur deux déclare le faire plus d'une fois par mois (huit sur dix en France). Au sein des différents pays, on observe que les enseignants de primaire sont plus nombreux à déclarer faire cours à plusieurs plus d'une fois par mois que leurs homologues du secondaire inférieur : c'est le cas en Angleterre (17 % en primaire contre 14 % dans le secondaire inférieur), en France (20 % contre 15 %), en Corée (23 % contre 19 %), en Australie (40 % contre 23 %), en communauté flamande de Belgique (46 % contre 18 %), en Espagne (47 % contre 21 %), en Suède (56 % contre 42 %) et au Japon (64 % contre 58 %). Parmi les pays étudiés ici, seuls les Pays-Bas ne sont pas dans ce cas : 7 % des enseignants néerlandais de primaire déclarent faire cours à plusieurs plus d'une fois par mois, alors qu'ils sont 16 % à le déclarer dans le secondaire inférieur. En revanche, en France, deux enseignants du primaire sur trois disent ne jamais le faire (alors que c'est le cas de 52 % des enseignants de collège). Les activités de formation

professionnelle en groupe semblent elles-aussi plus répandues dans l'enseignement primaire. La proportion d'enseignants de primaire déclarant prendre part à de telles activités plus d'une fois par mois dans un pays donné (parmi ceux considérés dans ce rapport) est plus importante que la proportion d'enseignants du secondaire inférieur du même pays qui déclarent faire de même (sauf au Danemark, où les deux proportions sont équivalentes). En France, par exemple, 6 % des enseignants de primaire disent participer à des formations en groupe au moins une fois par mois, contre 3 % dans le secondaire inférieur. En Australie, ils sont 59 % dans le primaire contre 39 % dans le secondaire inférieur. À l'inverse, la part d'enseignants qui déclarent ne jamais prendre part à de telles formations professionnelles est plus faible au primaire qu'au secondaire dans les pays que nous étudions. Pour reprendre ces deux pays en illustration, 14 % des enseignants de primaire en France et 2 % de leurs homologues en Australie déclarent ne jamais participer à des formations en groupe (contre respectivement 26 % et 4 % dans le secondaire inférieur). Ainsi, si le suivi d'actions de formation collectives semble plus répandu dans l'enseignement primaire, cette tendance n'exclut pas de fortes variations entre les pays : cela ne concerne par exemple qu'une minorité d'enseignants en France et une majorité d'entre eux en Australie (OCDE, 2020).

5. Perception des enseignants de leur environnement de travail

Dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire inférieur, les personnels déclarent majoritairement apprécier travailler dans leur établissement. C'est le cas de 74 % (en Corée) à 95 % (aux Pays-Bas et au Danemark) des enseignants du secondaire inférieur dans notre échantillon de pays ayant participé à l'enquête Talis en 2018. En moyenne, dans l'OCDE, c'est le cas de neuf enseignants sur dix (voir Figure 60). Dans l'enseignement primaire, plus de trois enseignants sur quatre sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils aiment travailler dans leur établissement. À titre d'exemple, ils sont 76 % en Corée, 91 % en France et 95 % aux Pays-Bas à se reconnaître dans cette affirmation. Dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire inférieur, on observe que les chefs d'établissement sont toujours plus de huit sur dix à être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils aiment travailler dans leur établissement actuel (86 % à 99 % dans le secondaire inférieur et 89 % à 98 % dans l'enseignement primaire) (OCDE, 2020).

Figure 60 : Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils aiment travailler dans leur établissement



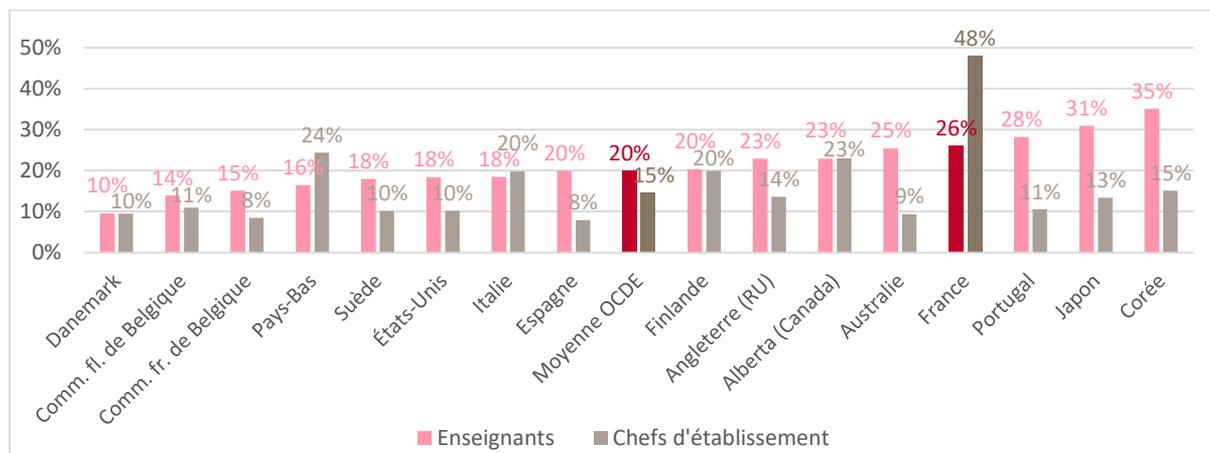
Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

Les constats sont similaires pour les réponses à l’item : « cet établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais » : 86 % ou plus des chefs d’établissement du secondaire inférieur sont d’accord ou tout à fait d’accord avec cette affirmation (95 % en moyenne dans l’OCDE) et 78 % au plus des chefs d’établissement du primaire le sont (toujours parmi les pays considérés dans ce rapport). Les enseignants du secondaire inférieur sont en moyenne dans l’OCDE 83 % à être d’accord ou tout à fait d’accord avec cette affirmation. Mais c’est le cas de moins de 70 % des enseignants au Japon (62 %) et en Corée (66 %). En France et en communauté française de Belgique, huit sur dix considèrent que leur établissement est un endroit agréable ou travailler. C’est le cas de plus de 85 % des enseignants du secondaire inférieur en communauté flamande de Belgique, en Italie, en Espagne, en Alberta, aux États-Unis et au Danemark. Plus de huit chefs d’établissement du secondaire inférieur sur dix partagent également cet avis. À titre illustratif, c’est le cas de 88 % en France, 91 % en Italie, 97 % au Danemark ou encore 99 % en Espagne, au Portugal et en Angleterre. En moyenne dans l’OCDE, 95 % d’entre eux sont d’accord pour dire que leur établissement est un endroit agréable où travailler (OCDE, 2020). S’agissant de l’enseignement primaire, la plupart des personnels considèrent également leur établissement ou leur école comme un cadre de travail agréable. Si moins de 68 % des enseignants partagent cet avis au Japon et en Corée, c’est le cas de plus de huit enseignants sur dix dans les autres pays considérés (France, Australie, Angleterre, Suède, Danemark, communauté flamande de Belgique et Pays-Bas). Les chefs d’établissement du primaire sont plus de neuf sur dix, dans les pays que nous considérons (à l’exception de la Corée : 78 %), à juger leur établissement agréable pour travailler (OCDE, 2020).

Malgré ces perceptions globalement très positives de leur environnement de travail, un certain nombre de personnels déclarent qu’ils souhaiteraient, si c’était possible, changer d’établissement. Telle qu’elle est posée, la question ne permet pas de savoir si ce souhait résulte d’une insatisfaction, de projets d’évolution professionnelle, de projets de mobilité géographique pour des raisons personnelles, etc. Il convient donc de rester prudents dans l’interprétation des réponses à cet item. Au Danemark, en communauté flamande de Belgique et en communauté française de Belgique, 8 % à 15 % des personnels déclarent qu’ils souhaiteraient pouvoir changer d’établissement. En Suède, aux États-Unis, en Italie, en Espagne et en Finlande, c’est le cas de près d’un enseignant sur cinq, de même qu’en moyenne dans les pays de l’OCDE. En Australie et en France, c’est le cas d’un sur quatre et de plus d’un sur trois en Corée (voir Figure 61). Dans la plupart des pays, les chefs d’établissement sont moins nombreux que les enseignants à exprimer le souhait de changer d’établissement, excepté en France et aux Pays-Bas, où ils sont plus nombreux.

Dans l’enseignement primaire, 10 % à 12 % des enseignants souhaiteraient changer d’établissement s’ils en avaient la possibilité en communauté flamande de Belgique, au Danemark et aux Pays-Bas. En Suède, en Espagne, en Angleterre, c’est le cas de 17 % à 19 % d’entre eux. Un enseignant sur cinq en France aimerait changer d’école. C’est en Corée et au Japon que les enseignants sont les plus nombreux à exprimer le souhaite de changer d’établissement si c’était possible : respectivement 32 % et 28 %. Dans les pays considérés dans ce rapport, de 10 % (en Espagne) à 22 % (en Australie) des chefs d’établissement du primaire expriment ce souhait. 13 % des directeurs d’école en France aimeraient changer d’école (OCDE, 2020).

Figure 61 : Pourcentages d’enseignants et de chefs d’établissement du secondaire inférieur d’accord ou tout à fait d’accord pour dire que, si c’était possible, ils aimeraient changer d’établissement



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

Même si les données pour la France ne sont pas disponibles pour la question de l’enquête Talis qui concerne les priorités de dépenses en éducation d’après les enseignants⁷⁷, il est intéressant de relever que l’investissement dans du matériel pédagogique constitue une priorité très importante pour près d’un enseignant du secondaire inférieur sur trois (31 %) en moyenne dans l’OCDE. Un peu moins d’un enseignant sur deux (49 %) estime qu’améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires est une priorité très importante. On constate des variations d’un pays à l’autre : si 23 % des enseignants danois sont de cet avis, c’est le cas de 71 % de leurs homologues italiens. Dans l’enseignement primaire également, les enseignants danois sont les moins nombreux à faire de l’amélioration du bâti scolaire une priorité de premier ordre (20 %), tandis qu’en communauté flamande de Belgique et au Japon, plus d’un enseignant sur deux considère que c’est très important (OCDE, 2020).

F. Implication des parents dans la vie scolaire

1. Implication des parents dans la vie de l’établissement d’après les chefs d’établissement

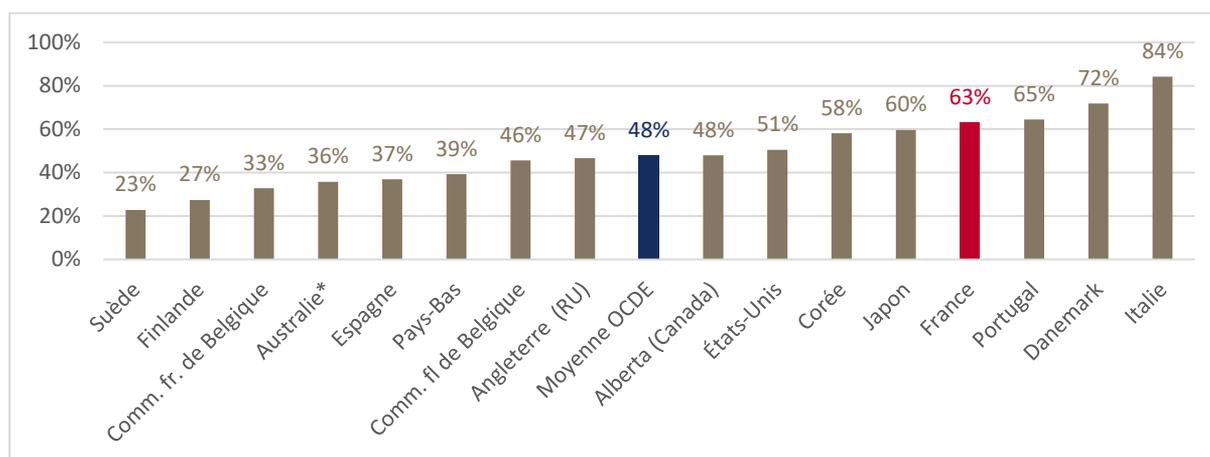
Selon les pays, la part de chefs d’établissement du secondaire inférieur qui considèrent que les parents d’élèves peuvent participer activement aux décisions qui les concernent est variable : en communauté française de Belgique et au Japon, moins d’un sur deux est d’accord ou tout à fait d’accord avec cette affirmation, tandis que c’est le cas de plus de huit chefs d’établissement sur dix en moyenne dans l’OCDE (83 %). En France, c’est le cas de 85 % d’entre eux. Au Portugal, en Alberta et en Corée, c’est le cas de plus de neuf chefs d’établissement sur dix (OCDE, 2020).

En Suède et en Finlande, près d’un chef d’établissement sur quatre du secondaire inférieur considère que l’affirmation selon laquelle les parents ou les tuteurs des élèves s’impliquent dans les activités

⁷⁷ Pour rappel, la question est la suivante : « En considérant l’enseignement pour les élèves de 15 ans dans son ensemble, si le budget augmentait de 5 %, comment évalueriez-vous l’importance des priorités suivantes en matière de dépenses ? ». Pour chacune des neuf propositions figurant dans le questionnaire, les enseignants peuvent indiquer « peu important », « important » ou « très important » (ils ont la possibilité de répondre « très important » pour chaque item).

scolaires s'applique dans une certaine mesure ou dans une grande mesure à leur établissement. La moyenne de l'OCDE se situe plutôt autour d'un chef d'établissement sur deux. En France, un peu moins de deux chefs d'établissement sur trois se reconnaissent dans cette affirmation. Au Danemark et en Italie, c'est le cas de plus de sept chefs d'établissement sur dix (voir Figure 62).

Figure 62 : Pourcentages de chefs d'établissement du secondaire inférieur qui considèrent que l'affirmation « les parents ou les tuteurs s'impliquent dans les activités scolaires » s'applique, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, à leur établissement



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

*Le taux de participation est trop bas pour assurer la comparabilité.

Dans l'enseignement primaire, parmi les pays étudiés dans ce rapport, plus d'un chef d'établissement sur trois considère que dans son établissement, les parents d'élèves s'impliquent dans les activités scolaires. Mis à part en Suède (35 %) et en Espagne (47 %), c'est même le cas de plus d'un chef d'établissement sur deux. En France, 64 % d'entre eux considèrent que cette affirmation s'applique à leur école.

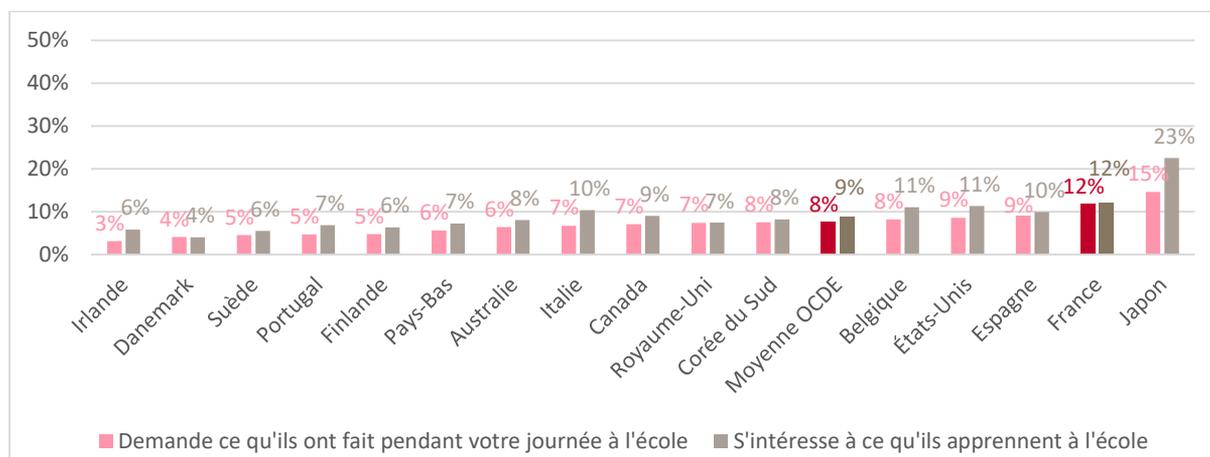
L'enquête Talis nous renseigne par ailleurs sur la proportion d'élèves dont les parents se sont impliqués dans la vie de l'établissement au cours de l'année scolaire précédente, d'après les chefs d'établissement. En moyenne dans l'OCDE, 29 % des élèves sont scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement estime qu'au cours de l'année passée, plus de 50 % des parents ont discuté des progrès de leur enfant avec un enseignant à leur propre initiative. En France, 24 % des élèves sont scolarisés dans un établissement dont le principal a déclaré qu'au cours de l'année scolaire précédente, la moitié des familles ou plus ont discuté des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative (en 2018, le chiffre correspondant était de 36 %). En Italie, au Portugal et en Espagne, c'est le cas de près d'un élève sur deux (respectivement 52 %, 46 % et 47 % des élèves dans ces pays). Par ailleurs, 4 % des élèves de 15 ans français sont scolarisés dans un collège dont le principal estime que les parents de la plupart des élèves ont participé à la gouvernance de l'établissement au cours de l'année scolaire passée. En moyenne dans l'OCDE, c'est le cas de plus d'un élève sur dix (11%). Au Japon et en Corée, c'est même le cas d'un élève sur cinq (respectivement 20 % et 21 % des élèves). Enfin, dans tous les pays considérés, près de neuf élèves sur dix sont scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement estime que moins de la moitié des parents ont participé bénévolement à une activité physique ou extra-scolaire au cours de l'année scolaire passée (92 % en moyenne dans l'OCDE, 88 % au Japon et aux États-Unis, 98 % en France) (OCDE, 2020).

2. Intérêt des parents pour la vie de leur enfant à l'école, d'après les élèves

Le soutien social représente un élément fondamental pour le développement et le bien-être des enfants et des adolescents. Les travaux en psychologie sur le soutien social mettent en évidence l'importance, pour les jeunes, de se sentir acceptés par les personnes qu'ils considèrent, ainsi que les bienfaits que cela procure pour le bien-être psychologique (Harter, 1999). Le soutien que les parents peuvent apporter à leur enfant joue notamment un rôle majeur dans le bien-être de ces derniers (voir par exemple Lauzier *et al.*, 2015). Une étude menée auprès d'adolescents indique que ceux qui ont une meilleure estime d'eux-mêmes sont également ceux qui perçoivent recevoir un soutien de la part de leurs parents (Silverthorn & Crombie, 2002).

D'après les réponses des élèves de 15 ans à Pisa, il apparaît que ce qui se passe à l'école est un sujet de discussion fréquent dans les familles. En moyenne dans l'OCDE, plus de sept élèves sur dix déclarent que, plusieurs fois par semaine, ils discutent en famille de ce qu'ils ont fait à l'école pendant la journée. Plus d'un sur deux (56 %) déclare même que c'est le cas chaque jour ou presque. À l'inverse, 8 % des élèves déclarent qu'ils n'ont jamais ou presque jamais ce type de discussion en famille (voir Figure 63).

Figure 63 : Pourcentages d'élèves de 15 ans déclarant que leurs parents (ou une personne de leur famille) ne font jamais ou presque jamais les choses suivantes (échanges au sujet de l'école 1/2)



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

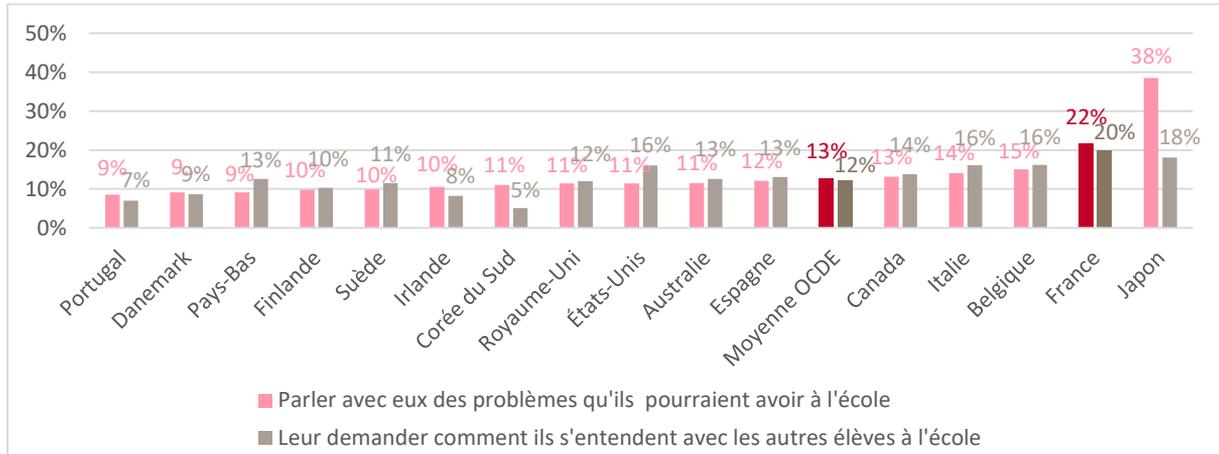
*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, deux élèves sur trois déclarent que leur famille s'intéresse à ce qu'ils apprennent à l'école au moins une fois par semaine. À l'inverse, 9 % des élèves déclarent que leur famille ne s'y intéresse jamais ou presque. On note qu'au Japon, plus d'un élève sur cinq estiment que leurs parents ne s'intéressent jamais ou presque jamais à ce qu'ils apprennent à l'école. Parmi les pays considérés dans ce rapport, la France est le deuxième où la proportion d'élèves qui déclarent que leurs parents ne s'intéressent jamais ou presque jamais à ce qu'ils apprennent est la plus importante : 12 %, soit trois points de pourcentage de plus que la moyenne de l'OCDE.

Le Japon se démarque aussi sur l'item « parler avec vous des problèmes que vous pourriez avoir à l'école » (ces problèmes pouvant concerner les performances scolaires ou non) : en effet, plus d'un élève japonais sur trois déclare que ses parents ne l'interrogent jamais ou presque jamais à ce sujet, soit près de trois fois plus qu'en moyenne dans l'OCDE. En France, plus d'un élève sur cinq estime que ses parents ne lui parlent que rarement des problèmes qu'il pourrait rencontrer dans son établissement et une proportion similaire déclare que sa famille ne lui demande jamais ou presque

comment il s'entend avec les autres élèves. Au Portugal et au Danemark, moins d'un élève de 15 ans sur dix considère qu'il est rare d'aborder ces sujets en famille (voir Figure 64).

Figure 64 : Pourcentages d'élèves de 15 ans déclarant que leurs parents (ou une personne de leur famille) ne font jamais ou presque jamais les choses suivantes (échanges au sujet de l'école 2/2)



Source : Pisa 2022 (OCDE, 2023d).

*Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage du PISA n'ont pas été respectées.

Références

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-112.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baudoin, N. & Galand, B. (2017). *Effets du parcours scolaire, des relations entre pairs et du soutien de la part des enseignants sur le bien-être des élèves*. Colloque international pluridisciplinaire—La qualité de vie à l'école, 1er et 2 juin 2017. Nantes, France.
- Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 117-146.
- Bennacer, H. (2017). Les déterminants personnels du bien-être de l'écologiste, de ses satisfactions en classe et de sa performance scolaire. *Recherches & Éducatives*, (18).
- Biétry, F. & Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines*, (1), 23-41.
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction*, 13(6), 569-595.
- Boudlali, B. & Zanna, O. (2023). Le contrat pédagogique au service du bien-être subjectif des élèves perturbateurs dans l'institution scolaire. Dans J.-F. Bruneaud, Y. Montoya, & Z. Ben Chaâbane (Dir.), *Le bien-être au prisme des violences scolaires* (pp. 63-78). Editions PUB et Universités Nouvelle Aquitaine.
- Bowers, J. M. & Moyer, A. (2017). Effects of school start time on students' sleep duration, daytime sleepiness, and attendance: a meta-analysis. *Sleep Health*, 3(6), 423-431.
- Cnesco (2014). *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?* Rapport de synthèse. Cnesco. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/synth%C3%A8se.pdf>
- Cnesco (2017). *L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ?* Dossier de synthèse. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/01/Dossier_Synthese_Qualite_vie_ecole_Cnesco.pdf
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, R. & Barnekow, V. (2009). *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*. WHO Regional Office for Europe.

- Daloz, L., Balas, M. L. & Bénony, H. (2007). Sentiment de non-reconnaissance au travail, déception et burnout : une exploration qualitative. *Santé mentale au Québec*, 32(2), 83-96.
- Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-27.
- Delgrande Jordan, M., Kuendig, H. & Schmid, H. (2007). Stress scolaire : Et symptômes somatiques et psychoaffectifs chroniques à l'adolescence. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 183-192.
- Depp (2023a). *L'état de l'École 2023* (N°. 33). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, France.
- Depp (2023b). *Note d'information* (N°. 23.48). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, France.
- Depp (2023c). *Note d'information* (N°. 23.07). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, France.
- Depp (2023d). *Note d'information* (N°. 23.08). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, France.
- Department of Education (2018, revisité en 2023). *Reducing school workload*. Government of the United King.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R.E. (2003). Personality, culture, and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425
- Dweck, C. (2006). *Mindset*. Random House.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 404–434). John Wiley & Sons, Inc.
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525.
- Florin, A. & Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Cnesco-Cnam.
- Funk, B. A., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2006). Reliability and Validity of a Brief Life Satisfaction Scale with a High School Sample. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 7(1), 41–54.
- Galland, O. (2023, 6 janvier). *Les élèves français et leur école*. Telos, Société.
- Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V. & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *European review of applied psychology*, 61(4), 195-203.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Gaétan Morin Éditeur.

- Goyette, N. & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34-64.
- Harter, S. & Leahy, R. L. (2001). The construction of the self: A developmental perspective. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 15, 383-384.
- Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., Hazen, N., Herman, J., Katz, E. S., Kheirandish-Gozal, L., Neubauer, D. N., O'Donnell, A. E., Ohayon, M., Peever, J., Rawding, R., Sachdeva, R. C., Setters, B., Vitiello, M. V., Ware, J. C. & Adams Hillard, P. J. (2015). National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: methodology and results summary. *Sleep Health*, 1(1), 40-43.
- Ingersoll, R. & M. Strong (2011). « The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers : A critical review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 81/2, pp. 201-233, <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- Insee (2021). Victimation et sentiment d'insécurité selon l'âge – Sécurité et société. *Insee*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5763571?sommaire=5763633#documentation>
- Jaoul, G. & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162(1), 26-35.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire. Publication du Service de la Recherche en Éducation, Direction de l'Instruction Publique, Canton de Genève.
- Konu, A. & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Lambert-Samson, V., & Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129.
- Launis, K. & Koli, A. (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants-Une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (6-2).
- Lauzier, M., Côté, K. & Samson, A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(1).
- Lenoir, M. & Berger, D. (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire. *Santé Publique*, 19, 373-381.

- Lima, L., Bressoux, P. & Dessus, P. (2020). *Réduction de la taille des classes : évaluer les effets au-delà des modifications de performances*. 32e Colloque de l'ADMEE Europe du 22 au 24 janvier 2020. Casablanca, Maroc.
- Livingston, J. A., Derrick, J. L., Wang, W., Testa, M., Nickerson, A. B., Espelage, D. L. & Miller, K. E. (2019). Proximal associations among bullying, mood, and substance use: A daily report study. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2558-2571.
- Martin, F., Morcillo, A. & Blin, J. F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.
- Maslow, A. (1962). *Towards a psychology of need*. Van Nostrand.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mazet, P. (2016). Chapitre 8. Place de l'estime de soi dans les apprentissages de l'enfance. Dans P. Mazet (Ed.), *Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent : Apprendre, Connaître, Penser* (pp. 118-125). Lavoisier.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J. P. & Stephan, P. (2015). Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations ? *Éducation et francophonie*, 43(2), 135-153.
- Mons, N., Duru-Bellat, M. & Savina, Y. (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, 53(4), 589 - 622.
- Morgan, K., Melendez-Torres, G. J., Hawkins, J., Hewitt, G., Murphy, S. & Moore, G. (2019). Socio-Economic Inequalities in Adolescent Summer Holiday Experiences, and Mental Wellbeing on Return to School: Analysis of the School Health Research Network/Health Behaviour in School-Aged Children Survey in Wales. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1107.
- Narring, F., Tschumper, A., Inderwildi Bonivento, L., Jeannin, A., Addor, V., Bütikofer, A., Suris, J.-C., Diserens, C., Alsaker, F. & Michaud, P. A. (2004). *Santé et styles de vie des adolescents âgés de 16 à 20 ans en Suisse (2002)*. *Enquête SMASH 2002*. Institut universitaire de médecine sociale et préventive (IUMSP).
- OCDE (2017). « Indices from the student questionnaire: ANNEX A1 », in *Pisa 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en> Lien direct vers le document : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-19-en.pdf?expires=1708940780&id=id&accname=guest&checksum=12592EAD4DCA69717C62B74E217469C5>
- OCDE (2018a). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- OECD (2018b). « Le harcèlement », in *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-12-fr>.
- OCDE (2019). *Pisa 2018 Results (Volume III). What School Life Means for Students' Lives*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OCDE (2020). *Résultats TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. Éditions OCDE.

OCDE (2023a). *Principaux résultats pour la France du Pisa 2022*. Éditions OCDE. https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_FRA_French.pdf

OCDE (2023b). *Education GPS*. Éditions OCDE. URL : <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=AUS>

OECD (2023c). *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr>.

OCDE (2023d). *Pisa 2022 Results (Volume II). Learning During - and From - Disruption*. Éditions OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en

OCDE Stat. *Student-teacher ratio and average class size*. OCDE. URL : https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_PERS_RATIO

OECD (2024). *PISA 2022 Technical Report*, PISA, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>.

Perron, J. (2018). *Cadre d'intervention visant à optimiser le bien-être psychologique et à réduire l'anxiété de l'élève, dans le contexte d'un suivi orthopédagogique*. Essai inédit. Université Laval, Québec.

Pinel-Jacquemin, S. (2016). *Bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé*. Rapport commandé par le Cnesco. Cnesco-Cnam.

St-Amand, J. (2016). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. FES.

Sauneron, S. (2013). *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative* (No. 313). France, Centre d'analyse stratégique.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions vives, recherches en éducation*, (29).

Silverthorn, N. & Crombie, G. (2002). Longitudinal examination of self-esteem from grade 8 to 11: Identification and psychosocial differences of four self-esteem trajectory groups. *IXth Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence*, 89, 71-81.

Suldo, S., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. R. & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.

Wang, M. & Degol, J. (2016). Climat scolaire : examen de la construction, de la mesure et de l'impact sur les résultats des élèves. *Revue de psychologie de l'éducation*, 28 (2), 315-352. doi : 10.1007/s10648-015-9319-1.

Zavidovique, L., Gilbert, F. & Vercambre-Jacquot, M. N. (2018). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : quelles différences selon l'ancienneté ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 79(2), 105-119.



le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS
06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net
www.cnesco.fr



GRUPE **vyv**

MGEN

3 square Max Hymans - 75015 PARIS
01 40 47 20 20
www.mgen.fr

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco-cnam](#)