



11

L'activité physique des élèves et leurs habitudes alimentaires

Faire de l'exercice régulièrement et manger sainement est important à tout âge, mais peut-être plus encore à l'adolescence, période où les individus prennent de nombreuses habitudes qu'ils garderont toute leur vie. Ce chapitre examine l'importance de l'activité physique des élèves à l'école et en dehors, et montre en quoi une activité physique régulière est associée à leur performance et à leur bien-être. Il décrit également les habitudes alimentaires des adolescents, y compris leurs troubles alimentaires, et les avantages qu'ils retirent du fait de manger avec leurs parents.



Être en bonne condition physique et en bonne santé est une condition préalable importante pour la réussite scolaire et le bien-être social et affectif. Les individus qui font régulièrement de l'exercice sont moins exposés au risque de diabète et de maladies cardiovasculaires (Haskell et al., 2007), et sont en meilleure santé (Penedo et Dahn, 2005) que ceux qui n'en font pas. Dans de nombreux pays à revenu élevé, et dans un nombre croissant de pays à revenu faible ou intermédiaire, la sédentarité est l'une des premières causes de l'obésité (Bauman et al., 2012). De nombreux éléments probants montrent que la pratique d'une activité physique régulière réduit la prévalence de la dépression et de l'anxiété, et améliore l'image de soi (Biddle et Asare, 2011). Il semble aussi qu'une activité physique régulière ait des effets positifs sur la mémoire, la persévérance et l'autorégulation (Biddle et Asare, 2011).

Que nous apprennent les résultats ?

- Dans les pays de l'OCDE, 6.6 % environ des élèves n'ont aucune activité physique intense ou modérée en dehors du cadre scolaire. La proportion d'élèves physiquement inactifs est supérieure de 1.8 point de pourcentage chez les filles que chez les garçons.
- Les pays où les élèves s'adonnent davantage à des activités physiques modérées tendent à obtenir de meilleurs scores aux épreuves PISA. Au sein des pays, les élèves qui font de l'exercice modéré chaque jour et ceux qui n'en font pas du tout sont dans l'ensemble moins performants en sciences que ceux qui en font entre un et six jours par semaine.
- Les élèves physiquement actifs sont moins susceptibles que ceux qui n'ont aucune activité physique en dehors de l'école de manquer les cours, de se sentir comme des étrangers à l'école, d'être très angoissés à cause de leur travail scolaire ou d'être souvent harcelés.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui disent ne pas prendre de petit-déjeuner avant d'aller à l'école s'établit à 26 % chez les filles et à 18 % chez les garçons.
- La régularité du dîner est en association positive avec la satisfaction des adolescents, en particulier des filles, à l'égard de la vie.

Selon des spécialistes, les élèves âgés de 14 à 18 ans devraient faire de l'exercice trois jours par semaine au moins pour renforcer leur musculature et leur ossature (Janssen et LeBlanc, 2010 ; Strong et al., 2005). Toutefois, l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) montre que la majorité des adolescents n'atteignent pas les niveaux recommandés d'exercice physique, même si leur activité physique à l'âge de 11, 13 et 15 ans a légèrement augmenté entre 2002 et 2010 (Hallal et al., 2012). L'activité physique a tendance à diminuer à l'adolescence, en particulier chez les filles (Hallal et al., 2012). Comme les individus ont souvent tendance à garder à l'âge adulte les habitudes qu'ils ont prises à l'adolescence (Bailey, 2006), il est important de comprendre les facteurs qui influencent ces habitudes.

Les habitudes alimentaires sont, avec l'activité physique, un autre élément important du bien-être physique. Chez les élèves (et vraisemblablement chez tout le monde), le bien-être physique et psychologique est étroitement lié à la composition des repas, et à la façon et au moment auxquels ils sont pris (Cooper, Bandelow et Nevill, 2011). Selon certaines études, les habitudes alimentaires peuvent affecter la qualité de la vie des adolescents à trois égards. En premier lieu, elles déterminent si leur mode de vie est sain (ou non). En deuxième lieu, de bonnes habitudes alimentaires favorisent leur croissance physique et leur développement cognitif (Birch, Savage et Ventura, 2007). Enfin, comme les individus ont tendance à garder à l'âge adulte les habitudes alimentaires qu'ils ont prises à l'adolescence, ces habitudes continuent, à terme, d'influer sur leur santé et leur bien-être affectif (Kemm, 1987 ; Videon et Manning, 2003).

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont répondu à quatre questions sur l'exercice physique à l'école et ailleurs. Ces questions portent sur la fréquence hebdomadaire moyenne à laquelle ils suivent des cours d'éducation physique et ils se livrent ailleurs qu'à l'école à au moins 60 minutes d'activité physique modérée par jour ou à au moins 20 minutes d'activité physique intense par jour, ainsi que sur le fait de savoir s'ils font ou non de l'exercice ou du sport avant ou après la journée de classe. Les activités physiques sont dites modérées si elles entraînent une augmentation du rythme cardiaque et de la sudation (la marche, le vélo, etc.), et intenses si elles donnent lieu à un essoufflement et à une forte augmentation du rythme cardiaque (la randonnée, la course à pied, le tennis, le football, etc.) (Centers for Disease Control and Prevention, 2017).

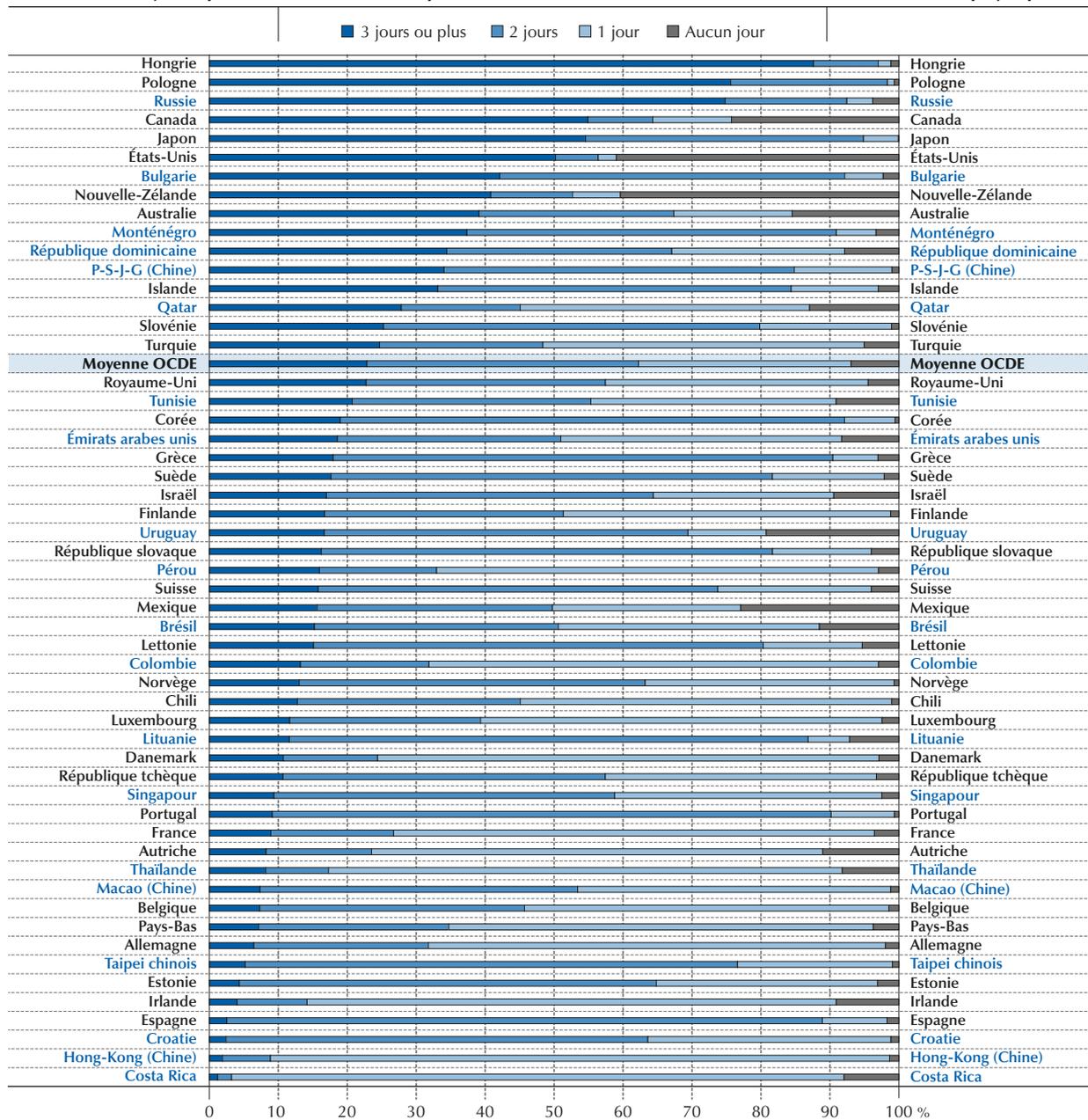


COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE À L'ÉCOLE

Les élèves de 15 ans s'adonnent à des activités physiques modérées ou intenses à l'école, lors des cours d'éducation physique, et ailleurs, s'ils font du sport. L'éducation physique vise à favoriser le développement physique des élèves, à les amener à adopter un mode de vie sain et à leur apprendre à utiliser leurs aptitudes physiques dans un éventail d'activités (Bailey, 2006). Au fil du temps, l'éducation physique a délaissé sa priorité première, qui était d'apprendre des notions d'hygiène aux élèves, pour leur apprendre plutôt les compétences requises pour adopter un mode de vie sain et actif (Committee on Physical Activity and Physical Education in the School, Food and Nutrition Board, et Institute of Medicine, 2013).

Graphique III.11.1 ■ **Éducation physique à l'école**

Nombre de jours par semaine durant lesquels les élèves déclarent assister à des cours d'éducation physique



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves déclarant assister à des cours d'éducation physique au moins 3 jours par semaine.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472868>



Dans la majorité des pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015, la plupart des élèves suivent en moyenne un cours d'éducation physique au moins par semaine (voir le graphique III.11.1). Plus d'un élève sur deux suit au moins trois cours d'éducation physique par semaine dans les pays suivants, classés par ordre décroissant : en Hongrie, en Pologne, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie »), au Canada, au Japon et aux États-Unis. Aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, l'éducation physique est souvent une matière à option, puisque 40 % environ des élèves y déclarent ne pas suivre de cours d'éducation physique. Il arrive que des élèves soient dispensés des cours d'éducation physique pour des raisons autres que médicales, souvent pour leur donner plus de temps pour travailler dans d'autres matières.

L'éducation physique tend à perdre de l'importance à mesure que les élèves prennent de l'âge. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves consacrent près d'un demi-jour de moins par semaine à l'éducation physique dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 2) (voir le tableau III.11.3). En Autriche, en Corée et au Monténégro, la différence entre ces deux niveaux d'enseignement représente plus d'un jour par semaine. La Hongrie, qui consacre plus de temps aux cours d'éducation physique que tout autre pays ou économie ayant participé à l'enquête PISA, est le seul pays où les élèves suivent plus de cours d'éducation physique dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les élèves déclarent suivre plus de cours d'éducation physique en milieu rural qu'en milieu urbain, vraisemblablement parce qu'en milieu rural, les établissements sont moins susceptibles de rencontrer des problèmes d'espace pour organiser ces cours. La différence en faveur des élèves vivant en milieu rural est particulièrement marquée au Chili. À l'inverse, en Hongrie, les élèves indiquent suivre plus de cours d'éducation physique en milieu urbain qu'en milieu rural (voir le tableau III.11.3).

ACTIVITÉ PHYSIQUE EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Les élèves peuvent choisir de faire de l'exercice ou du sport avant ou après la journée de classe. Le graphique III.11.2 indique le pourcentage d'élèves qui ont fait de l'exercice ou du sport avant ou après leur dernière journée de classe. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 43 % des élèves déclarent faire de l'exercice ou du sport avant la journée de classe, et 66 %, après la journée de classe. Dans l'ensemble, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'indiquer faire de l'exercice ou du sport à la fois avant et après la journée de classe. La différence entre les pourcentages de garçons et de filles qui affirment s'adonner à des activités physiques après la journée de classe est supérieure à 20 points de pourcentage (en faveur des garçons) dans les pays suivants, classés par ordre décroissant de cette différence : en Corée, au Costa Rica, en Turquie, au Brésil, en Uruguay, en Tunisie, en Colombie, au Pérou, en Croatie, au Chili, à Macao (Chine) et en République dominicaine (voir le tableau III.11.7b).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 5,7 % des garçons et 7,5 % des filles indiquent n'avoir aucune activité physique en dehors de l'école (voir le graphique III.11.3). Aux Émirats arabes unis et au Japon, plus de 20 % des filles déclarent n'avoir aucune activité physique modérée ou intense. Au Brésil, en Corée, aux Émirats arabes unis et en Tunisie, le pourcentage d'élèves sans aucune activité physique est supérieur de 10 points de pourcentage au moins chez les filles par rapport à celui observé chez les garçons. À l'inverse, au Danemark, en Finlande, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, le pourcentage d'élèves sans aucune activité physique est légèrement plus élevé chez les garçons que chez les filles (voir le graphique III.11.3).

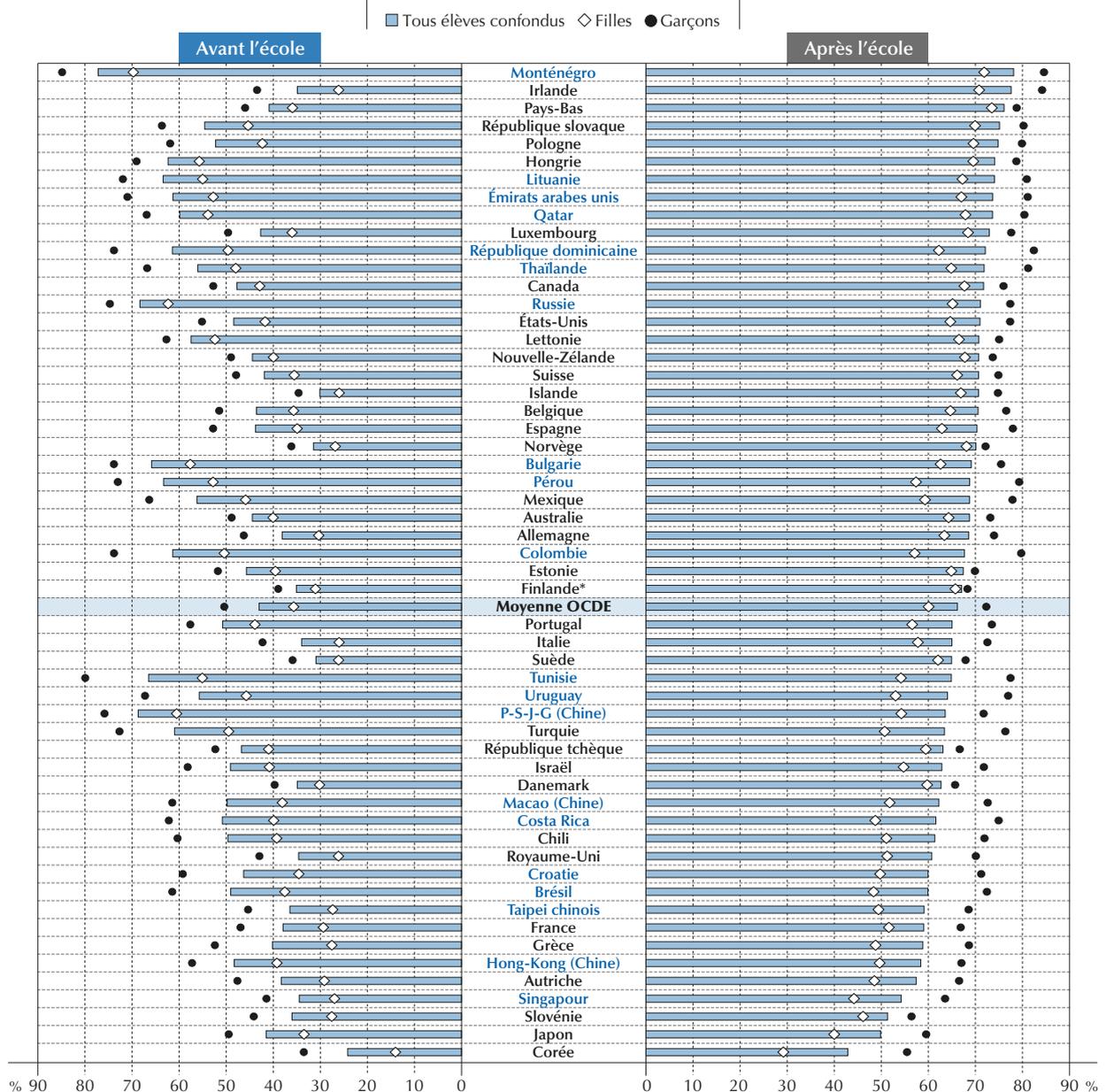
Comme dans le cas des cours d'éducation physique à l'école, les élèves sont légèrement moins susceptibles de s'adonner à des activités physiques intenses ailleurs qu'à l'école dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau III.11.14). Au Chili, en Corée, dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] ») et en Tunisie, les élèves déclarent avoir eu moins d'activités physiques intenses (plus d'une demi-journée de moins) la semaine précédant l'évaluation dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le statut socio-économique influe aussi sur le niveau d'activité physique des adolescents. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves sans activités physiques modérées ou intenses en dehors de l'école est supérieur de 4,5 points de pourcentage chez les élèves défavorisés par rapport à celui observé chez les élèves favorisés (voir le tableau III.11.10).

Dans les 22 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Élève » sur le parcours scolaire, les élèves ont indiqué combien d'heures de cours supplémentaires de sport ils suivaient. La décision de prendre des cours supplémentaires de sport peut dépendre des préférences personnelles des élèves eux-mêmes, mais il faut aussi que de tels cours soient organisés près de chez eux ou de leur école. Dans la plupart des cas, toutefois, les cours de sport ont un coût.



Graphique III.11.2 ■ **Exercice physique avant et après l'école**
 Pourcentage d'élèves déclarant faire de l'exercice ou du sport avant ou après l'école



Remarque : Toutes les différences entre les sexes concernant la pratique d'un exercice physique avant l'école sont statistiquement significatives. Les différences non statistiquement significatives entre les sexes concernant la pratique d'un exercice physique après l'école sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves faisant de l'exercice ou du sport après l'école, tous élèves confondus.

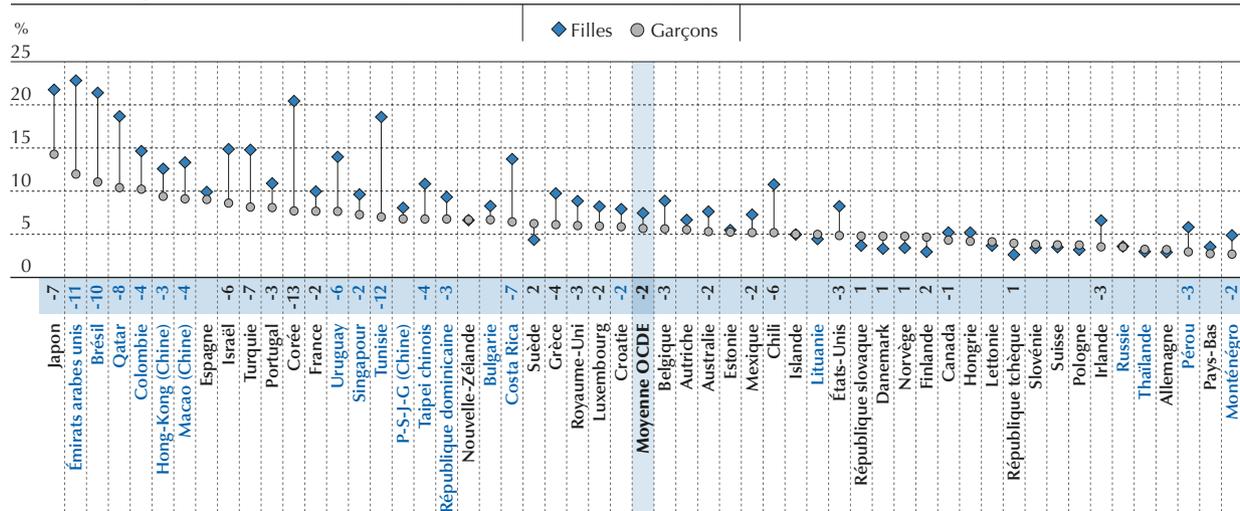
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.11.6, III.11.7a et III.11.7b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472876>

Le graphique III.11.4 indique la différence de pourcentage d'élèves qui suivent des cours supplémentaires de sport entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés. Dans neuf pays et économies, les élèves favorisés sont plus susceptibles de déclarer suivre des cours supplémentaires de sport que leurs pairs défavorisés, alors que dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Pérou et en Thaïlande, c'est la tendance inverse qui s'observe. En moyenne, dans les 22 pays à l'étude, le pourcentage d'élèves qui suivent des cours supplémentaires de sport est supérieur de 3 points de pourcentage environ chez les élèves favorisés par rapport à celui observé chez leurs pairs défavorisés ; cette différence est par ailleurs plus marquée en moyenne chez les filles que chez les garçons.

Graphique III.11.3 ■ **Activité physique en dehors de l'école**

Pourcentage d'élèves déclarant ne pratiquer aucune activité physique intense ou modérée en dehors de l'école



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

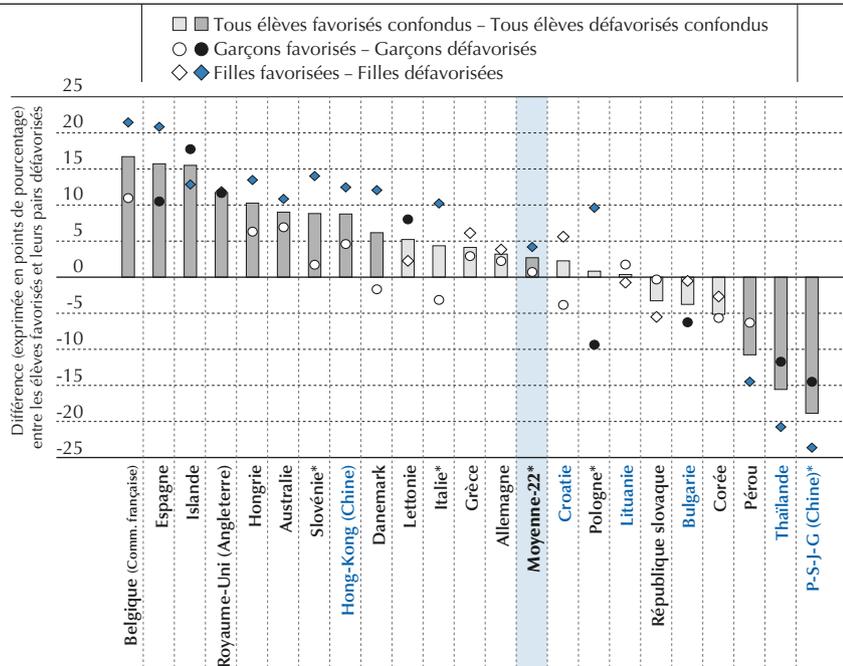
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons déclarant ne pratiquer aucune activité physique en dehors de l'école.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472889>

Graphique III.11.4 ■ **Cours supplémentaires de sport**

Différence (exprimée en points de pourcentage) de participation à des cours de sport en dehors de l'école entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés, selon le sexe



Remarques : Les différences statistiquement significatives entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les différences statistiquement significatives de disparité socio-économique entre les garçons et les filles sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence (exprimée en points de pourcentage) de participation à des cours supplémentaires de sport entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés, garçons et filles confondus.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.19.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472890>



Encadré III.11.1. Cours supplémentaires de musique et d'art

Après la journée de classe, certains élèves peuvent préférer au sport d'autres loisirs, par exemple la musique (instrument, chant, composition), les arts de la scène (danse, théâtre) ou les arts visuels (dessin, sculpture, photographie). Ces loisirs peuvent avoir un effet positif sur l'épanouissement psychologique des adolescents et leur satisfaction à l'égard de la vie (Leversen et al., 2012).

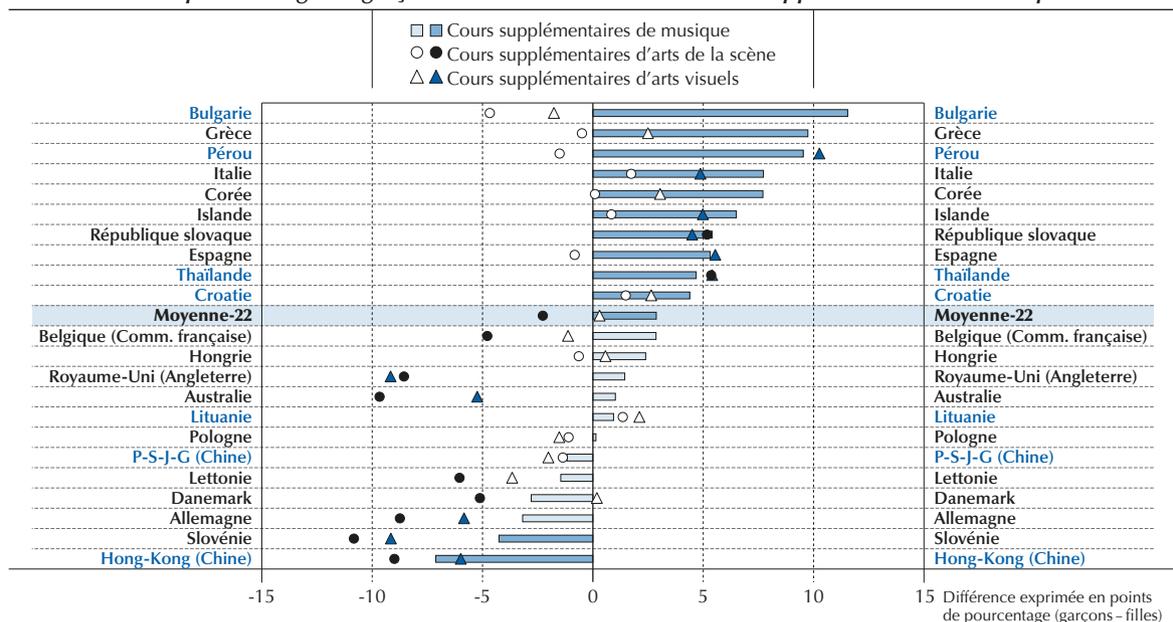
Ces cours et ces activités leur donnent la possibilité de rencontrer d'autres personnes qui ont les mêmes centres d'intérêt et apprécient les mêmes loisirs. Faire de la musique ou jouer d'un instrument durant l'enfance et l'adolescence est en corrélation positive avec la capacité de mémorisation, la vitesse de traitement et les facultés de raisonnement (Bergman, Nutley Darki et Klingberg, 2014). Les activités musicales peuvent aussi avoir un effet sur le bien-être des individus au travers de la gestion des émotions (Chin et Rickard, 2014). Selon une étude menée aux États-Unis, les élèves de 10^e année pratiquant des arts de la scène sont moins susceptibles d'adopter des comportements à risque, par exemple consommer de l'alcool, durant l'adolescence et le début de l'âge adulte (Eccles et al., 2003).

Comme avec le sport, la participation à ces activités dépend des inclinations des individus, mais aussi de leur temps disponible et de leurs ressources financières. Les caractéristiques personnelles, en particulier le sexe et le statut socio-économique, peuvent influencer sur la probabilité de suivre des cours supplémentaires de musique et d'art en dehors de l'école. Dans les 22 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Élève » sur le parcours scolaire, les élèves ont indiqué combien d'heures de cours de musique, d'arts de la scène et/ou d'arts visuels ils suivaient par semaine en plus de leur programme de cours obligatoires.

En moyenne, dans ces 22 pays, 38 % environ des élèves suivent en dehors de l'école des cours supplémentaires de musique ; 31 %, des cours d'arts de la scène ; et 33 %, des cours d'arts visuels (voir le tableau III.11.20). En moyenne, les garçons sont 2.9 points de pourcentage plus susceptibles que les filles de suivre des cours supplémentaires de musique, mais 2.3 points de pourcentage moins susceptibles qu'elles de suivre des cours supplémentaires d'arts de la scène (voir le graphique III.11.5).

Graphique III.11.5 ■ Différence de participation à des cours supplémentaires de musique et d'art entre les sexes

Différence de pourcentage de garçons et de filles suivant des cours supplémentaires de musique et d'art



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage de garçons et de filles suivant des cours supplémentaires de musique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.20.

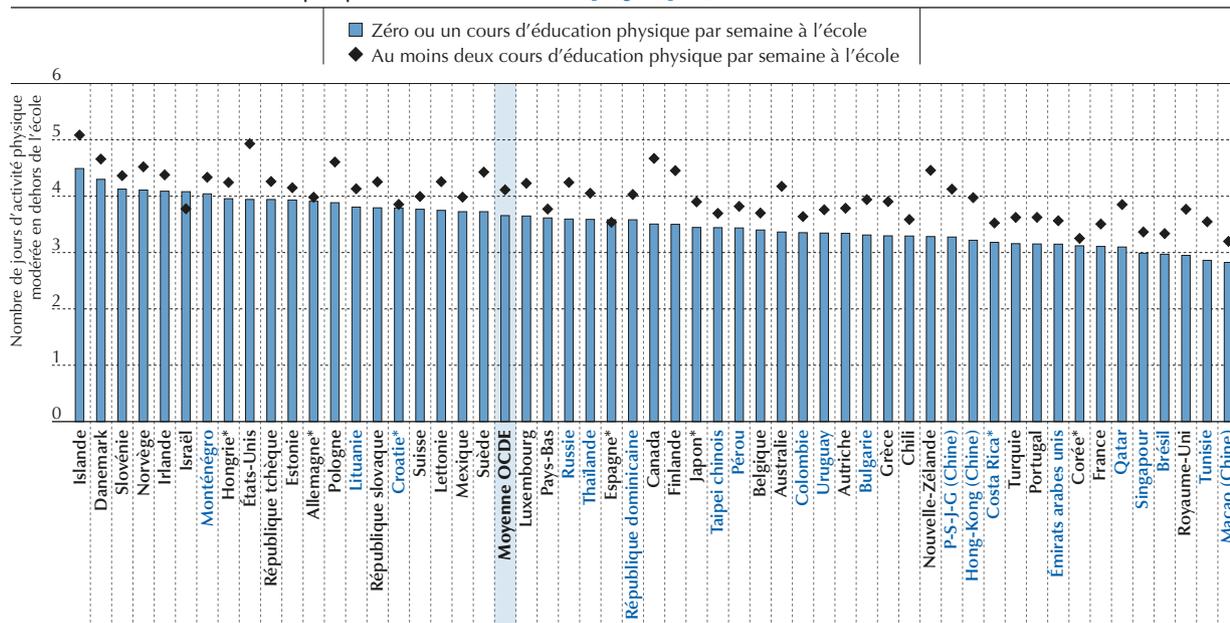
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472906>



Les systèmes d'éducation pourraient être tentés, sous la pression qu'ils subissent pour améliorer leur performance, de réduire le temps d'instruction dévolu à l'éducation physique pour le consacrer à des matières telles que la compréhension de l'écrit, les sciences et les mathématiques. La réduction du temps d'instruction consacré à l'éducation physique pourrait être lourde de conséquences à long terme si les élèves ne s'adonnent pas à quelques activités physiques en dehors de l'école pour compenser ce manque d'exercice physique dans le cadre scolaire. L'un des objectifs de l'éducation physique est d'amener les élèves à prendre l'habitude de faire de l'exercice et à garder cette habitude toute leur vie. Les élèves qui prennent goût au sport lors des cours d'éducation physique peuvent aussi être plus enclins à faire du sport en dehors de l'école (Kohl et Cook, 2013).

Le graphique III.11.6 compare la propension des élèves à s'adonner à des activités physiques modérées ou intenses en dehors de l'école selon qu'ils suivent par semaine au moins deux cours d'éducation physique à l'école ou qu'ils n'en suivent qu'un, voire aucun. Dans tous les pays sauf huit, les élèves qui suivent des cours d'éducation physique à l'école sont nettement plus actifs en dehors de l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui suivent au moins deux cours d'éducation physique à l'école se livrent à environ une demi-journée d'exercice modéré de plus que les élèves qui n'en suivent pas (voir le tableau III.11.17). Au Canada, aux États-Unis, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, une différence d'une journée par semaine, voire davantage, d'activité physique modérée en dehors de l'école s'observe entre ces deux groupes. Ce constat suggère que faire de l'exercice à l'école peut amener les élèves à apprécier davantage le sport, même s'il est possible que certains des élèves qui ne suivent aucun cours d'éducation physique dans le cadre scolaire en soient dispensés pour des raisons médicales.

Graphique III.11.6 ■ **Activité physique, à l'école et en dehors**



Remarque : Les différences non statistiquement significatives de nombre de jours d'activité physique modérée sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre moyen de jours d'activité physique modérée en dehors de l'école, sans cours d'éducation physique dans le cadre scolaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.17.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472917>

ACTIVITÉ PHYSIQUE ET PERFORMANCE ACADÉMIQUE

De nombreux chercheurs ont examiné la relation entre l'activité physique des élèves et leur performance académique (Esteban-Cornejo et al., 2015 ; Busch et al., 2014 ; Singh et al., 2012), mais leurs constats divergent : certains d'entre eux estiment que la relation entre l'exercice et la performance est positive et significative, et d'autres, qu'elle n'est pas significative. Des études suggèrent que la pratique d'une activité physique régulière, au travers d'un sport ou des cours d'éducation physique par exemple, peut améliorer la performance académique des élèves, car elle a des effets positifs sur leurs fonctions cognitives (Sofi et al., 2011) et exécutives (Allan, McMinn et Daly, 2016), leur comportement, leur concentration pendant les cours (Singh et al., 2012) et leur santé psychologique (Busch et al., 2014).



Cours d'éducation physique et performance

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui suivent régulièrement des cours d'éducation physique tendent à accuser des scores inférieurs aux épreuves PISA (voir le tableau III.11.4a). Cette relation est modeste dans la majorité des pays (la fréquence des cours d'éducation physique explique 2.3 % seulement de la variation de la performance en sciences dans les pays de l'OCDE).

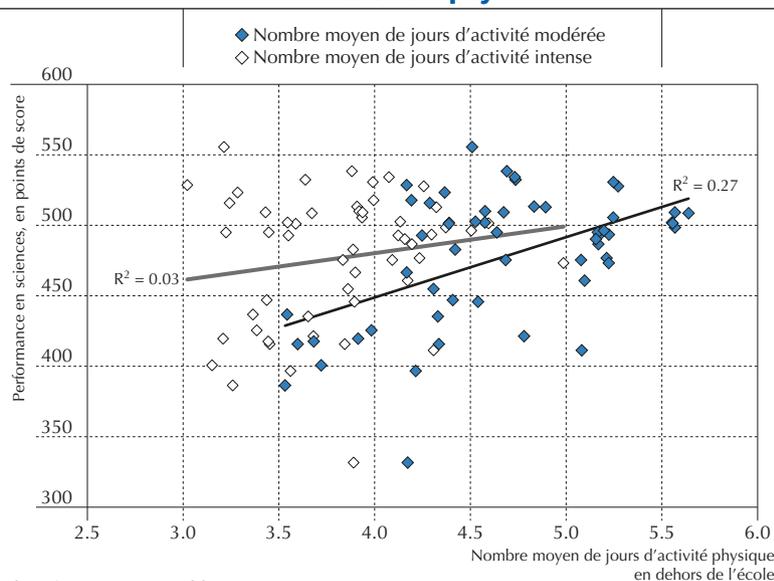
Cette association n'est certainement pas imputable à un quelconque effet négatif de l'exercice physique sur les compétences académiques, puisqu'une bonne santé physique est indispensable au bon fonctionnement cérébral et à la capacité d'apprendre (Strong et al., 2005). En outre, selon des chercheurs, les enfants répondent plus vite et plus correctement à diverses tâches cognitives après une séance d'activité physique à l'école (Budde et al., 2008 ; Hillman et al., 2009 ; Pesce et al., 2009). Une explication plus plausible serait que les élèves moins performants sur le plan académique fréquentent des établissements où les cours d'éducation physique sont plus nombreux, ou suivent des cours supplémentaires optionnels d'éducation physique (Levine, Etchison et Oppenheimer, 2014).

Exercice en dehors de l'école et performance

Le graphique III.11.7 montre l'existence d'une relation positive entre la fréquence à laquelle les élèves s'adonnent à des activités physiques modérées en dehors de l'école et la performance moyenne des systèmes d'éducation en sciences. La relation entre le nombre moyen de jours d'activités physiques intenses en dehors de l'école et la performance des systèmes d'éducation en sciences est nettement moins forte.

Au sein même des pays, un jour supplémentaire d'activité physique modérée est en relation positive – mais modeste – avec la performance des élèves en sciences après contrôle du sexe et du statut socio-économique ; l'inverse s'observe pour la pratique d'une activité physique intense (voir les tableaux III.11.11a et III.11.12a). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jour supplémentaire d'exercice physique donne lieu à une diminution de 3 points des scores en sciences s'il est intense, mais à une augmentation de 2 points de ces scores s'il est modéré, après contrôle du sexe des élèves et de leur statut socio-économique.

Graphique III.11.7 ■ **Activité physique en dehors de l'école et performance en sciences, entre les pays**



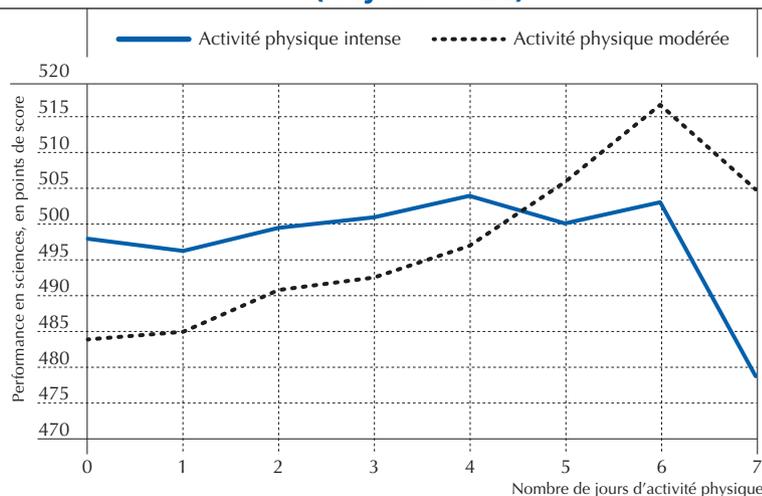
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.2.3 et III.11.13.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472921>

En sciences, un jour supplémentaire d'activité physique modérée entraîne des différences de score égales ou supérieures à 5 points, après contrôle du sexe et du statut socio-économique, en Belgique, en Bulgarie, au Monténégro, aux Pays-Bas, au Qatar, en République slovaque et en Suisse. L'association négative entre un jour supplémentaire d'activité physique intense et les scores aux épreuves PISA de sciences est plus forte dans certains pays et économies très performants en sciences, comme l'Estonie, Hong-Kong (Chine) et Singapour, que dans d'autres pays (voir le graphique I.2.13 et le tableau III.11.12a).



Graphique III.11.8 ■ **Activité physique en dehors de l'école et performance en sciences (moyenne OCDE)**



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.15.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472936>

Le graphique III.11.8 montre que les élèves qui s'adonnent au quotidien à des activités physiques – en particulier des activités intenses – sont nettement moins performants que d'autres élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score des élèves en sciences est inférieur de 25 points s'ils se livrent à des activités physiques intenses chaque jour plutôt que quatre jours par semaine. Certains des élèves qui ont une activité physique intense au quotidien font partie d'un groupe d'« athlètes » qui accordent plus d'importance à leur performance sportive qu'à leur réussite scolaire. Les élèves « athlètes » peuvent en outre être exposés à un plus grand risque d'épuisement et de blessures à cause de pressions excessives et d'entraînements trop lourds (Brenner, 2007).

La relation décrite dans le graphique III.11.8 n'étant pas une relation de cause à effet entre les activités physiques et la performance académique, il ne faut pas en déduire des niveaux d'activité physique recommandés ou déconseillés pour les élèves de 15 ans. La faible association souvent négative entre les activités sportives et la performance aux épreuves PISA incite à approfondir les recherches pour examiner les corrélations négatives susceptibles d'exister entre performance cognitive et physique. Les élèves qui fréquentent des établissements où la concurrence est forte peuvent avoir à réduire leur activité physique à cause du temps qu'ils doivent consacrer à leurs devoirs et à leurs leçons.

Demander aux élèves de réduire leur activité physique pour consacrer plus de temps à leur travail scolaire pourrait être contre-productif. Il ressort d'une synthèse de 50 études que le fait de consacrer plus de temps aux cours d'éducation physique et moins de temps aux cours dans les autres matières n'a pas d'effet négatif sur la performance académique (Centers for Disease Control and Prevention, 2010). De plus, une étude menée à Shanghai (Chine) suggère que les élèves peu performants pourraient l'être encore moins s'ils se privaient d'activités physiques pour consacrer plus de temps à leurs devoirs et leçons (Zhang et al., 2015).

ACTIVITÉ PHYSIQUE ET RETOMBÉES NON SCOLAIRES

Éducation physique et satisfaction à l'égard de la vie

L'éducation physique a de nombreuses vertus sur le plan psychologique et social pour les élèves : elle peut améliorer leur efficacité perçue ainsi que leur image et leur estime de soi (Haugen, Säfvenbom et Ommundsen, 2011), et les amener à adopter des attitudes positives à l'égard de l'école, à être plus motivés, à garder davantage leurs objectifs en ligne de mire (Digelidis et al., 2003), à être en bonne relation avec les autres élèves et les enseignants, et à avoir l'esprit d'équipe (Byrd et Ross, 1991 ; de la Haye et al., 2011 ; Macdonald-Wallis et al., 2011). Il existe toutefois de grandes différences entre, d'une part, les objectifs du programme et les bienfaits psychologiques et sociaux qui en sont attendus, et d'autre part, les cours d'éducation physique qui sont concrètement dispensés dans de nombreux établissements (HHS, 2013). Ces différences sont en partie imputables au fait que l'éducation physique se classe souvent à un rang inférieur dans la hiérarchie des matières scolaires. De plus, les cours d'éducation physique peuvent être source d'anxiété et faire naître un sentiment d'échec chez les élèves en mauvaise condition physique, en surpoids ou atteints de troubles de la coordination.



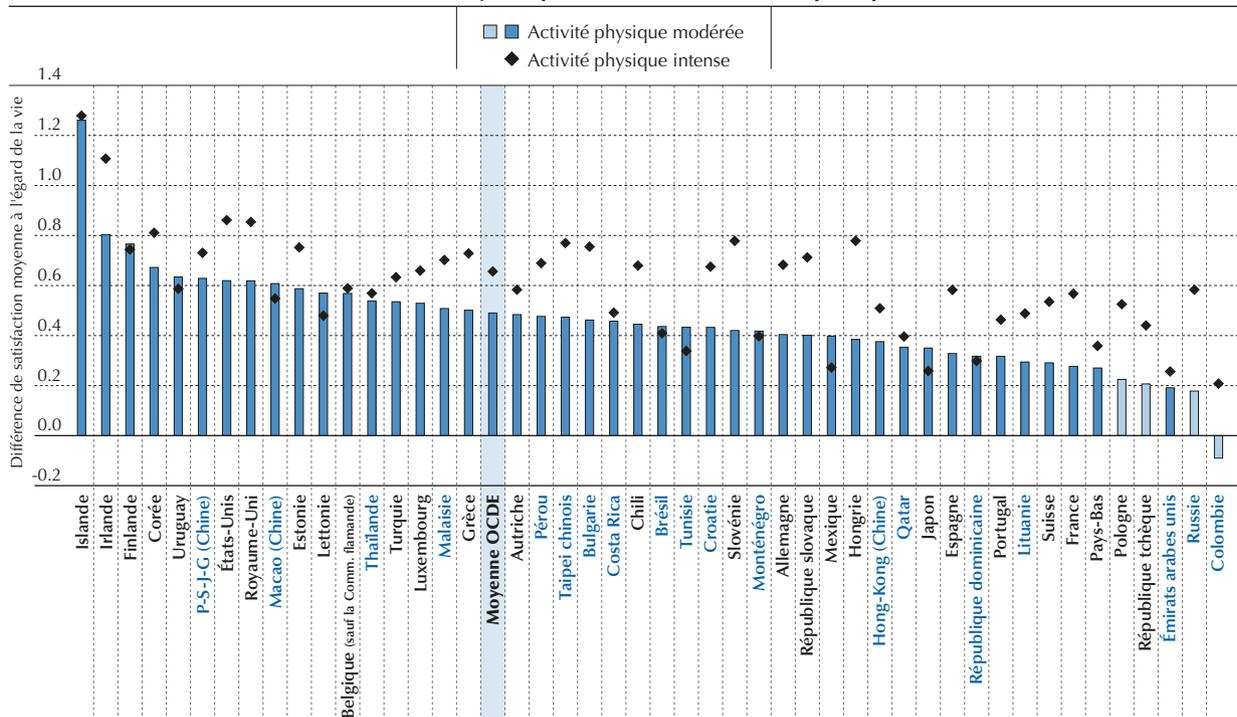
Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 révèlent une faible relation positive entre le nombre de cours d'éducation physique que les élèves suivent et leur satisfaction à l'égard de la vie (voir le tableau III.11.5). La France est le seul des pays participant à l'enquête PISA où l'éducation physique et la satisfaction à l'égard de la vie sont en relation négative.

Activité physique en dehors de l'école, satisfaction à l'égard de la vie et bien-être psychologique

Le temps que les élèves consacrent à des activités physiques est-il en lien avec leur satisfaction à l'égard de la vie ? Le graphique III.11.9 montre la mesure dans laquelle la satisfaction moyenne à l'égard de la vie varie entre les élèves qui ont au moins trois séances d'activités physiques modérées ou intenses par semaine, et ceux qui n'en ont aucune. Dans la majorité des pays, les élèves qui font de l'exercice au moins trois fois par semaine en dehors de l'école sont plus satisfaits de leur vie que ceux qui n'en font pas. La différence de satisfaction moyenne à l'égard de la vie est légèrement plus importante si l'analyse porte sur les activités physiques intenses plutôt que sur les activités physiques modérées.

Graphique III.11.9 ■ **Activité physique et satisfaction à l'égard de la vie**

Différence de satisfaction moyenne à l'égard de la vie entre les élèves pratiquant des activités physiques modérées ou intenses au moins 3 jours par semaine et ceux n'en pratiquant aucune



Remarque : Toutes les différences de satisfaction à l'égard de la vie imputables à la pratique d'activités physiques intenses sont statistiquement significatives. Les valeurs statistiquement significatives relatives à la pratique d'activités physiques modérées sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de satisfaction moyenne à l'égard de la vie parmi tous les élèves pratiquant des activités physiques modérées.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.16.

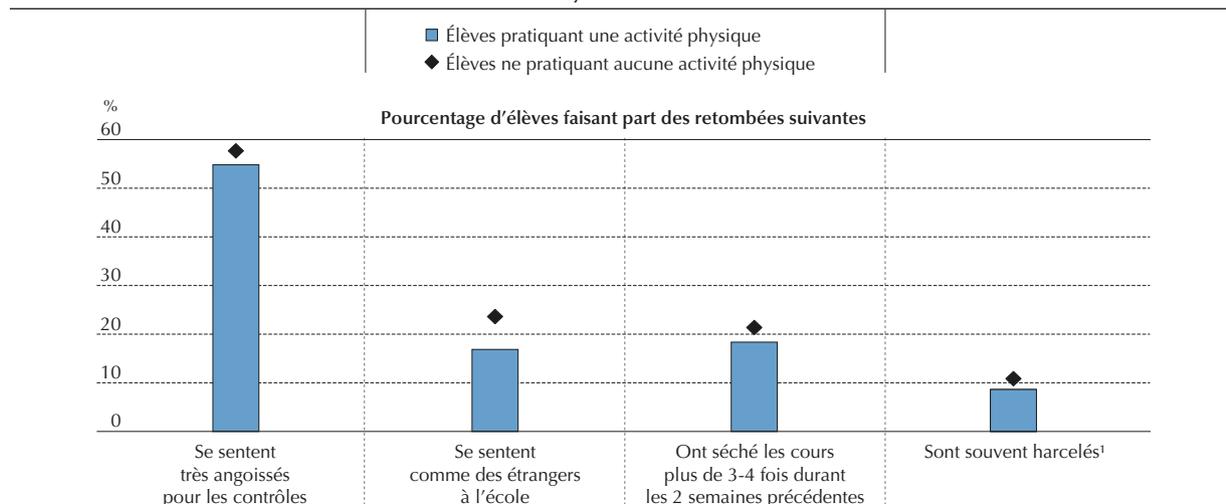
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472949>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui n'ont aucune activité physique modérée évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 6.9 points sur une échelle à 10 points, contre 7.4 points pour les élèves qui ont au moins trois séances d'activités physiques modérées par semaine (voir le tableau III.11.16). De même, les élèves qui ont au moins trois séances d'activités physiques intenses par semaine évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 0.7 point de plus environ que ceux qui n'en ont aucune. Cette relation doit toutefois être interprétée avec une certaine prudence, car il y a vraisemblablement des élèves souffrant de handicaps moteurs parmi ceux qui ne déclarent aucune activité physique.

Le graphique III.11.10 suggère que les élèves qui n'ont aucune activité physique en dehors de l'école sont dans l'ensemble moins bien lotis à divers égards psychosociaux et plus susceptibles d'adopter des comportements à risque.

Graphique III.11.10 ■ **Activité physique et autres retombées**

Moyenne OCDE



1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

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

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.18.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472953>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves déclarant avoir des activités physiques intenses ou modérées sont 2.9 points de pourcentage moins susceptibles d'être très angoissés avant un contrôle, 6.7 points de pourcentage moins susceptibles de se sentir comme des étrangers à l'école, 3 points de pourcentage moins susceptibles de manquer souvent les cours et 2.2 points de pourcentage moins susceptibles d'être souvent harcelés que les élèves n'ayant aucune activité physique en dehors de l'école.

Encadré III.11.2. **Activité physique et obésité à l'adolescence**

Le nombre d'enfants et adolescents obèses et en surpoids augmente depuis quelques décennies, en particulier dans les pays développés (Lobstein et al., 2015). Selon les données recueillies en 2013-14 lors de l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), le pourcentage d'élèves obèses ou en surpoids à l'âge de 15 ans s'établit en moyenne à 22 % chez les garçons et à 13 % chez les filles dans les 42 pays participants (ces chiffres sont dérivés du poids et de la taille communiqués par les élèves). Dans tous les pays et économies participants sauf en Angleterre, au Danemark, au Groenland, à Malte et aux Pays-Bas, les garçons sont plus susceptibles d'être obèses ou en surpoids que les filles ; et dans la moitié des pays, le statut socio-économique est en corrélation négative avec l'incidence de l'obésité. Dans les pays où les enfants sont plus sportifs (c'est-à-dire qui pratiquent au moins une heure d'activité physique modérée ou intense par jour), les élèves sont moins susceptibles d'être obèses ou en surpoids, même si cette relation est relativement faible (le coefficient s'établit à -0.18 chez les élèves de 15 ans). La corrélation est toutefois plus forte chez les filles, avec un coefficient de -0.29, en moyenne, dans les 42 pays.

Source : Quick et al., 2014.

Des recherches antérieures sur les mesures efficaces pour accroître l'activité physique chez les jeunes n'aboutissent pas à une seule et même conclusion simple. Il en ressort toutefois que les stratégies consistant à améliorer la formation pédagogique des enseignants et leur développement professionnel pour qu'ils dispensent des cours d'éducation physique de qualité pourraient être efficaces (Dudley et al., 2011 ; Lonsdale et al., 2013). Des professeurs d'éducation physique engagés et bien formés peuvent encourager leurs élèves à faire plus d'exercice (Bailey, 2006 ; Borra et al., 2003). De plus, les adolescents tendent à faire de l'exercice si leurs parents estiment que l'activité physique est bénéfique (Heitzler et al., 2006). L'école pourrait donc conseiller les parents sur la façon d'expliquer l'importance de l'activité physique à leurs enfants.



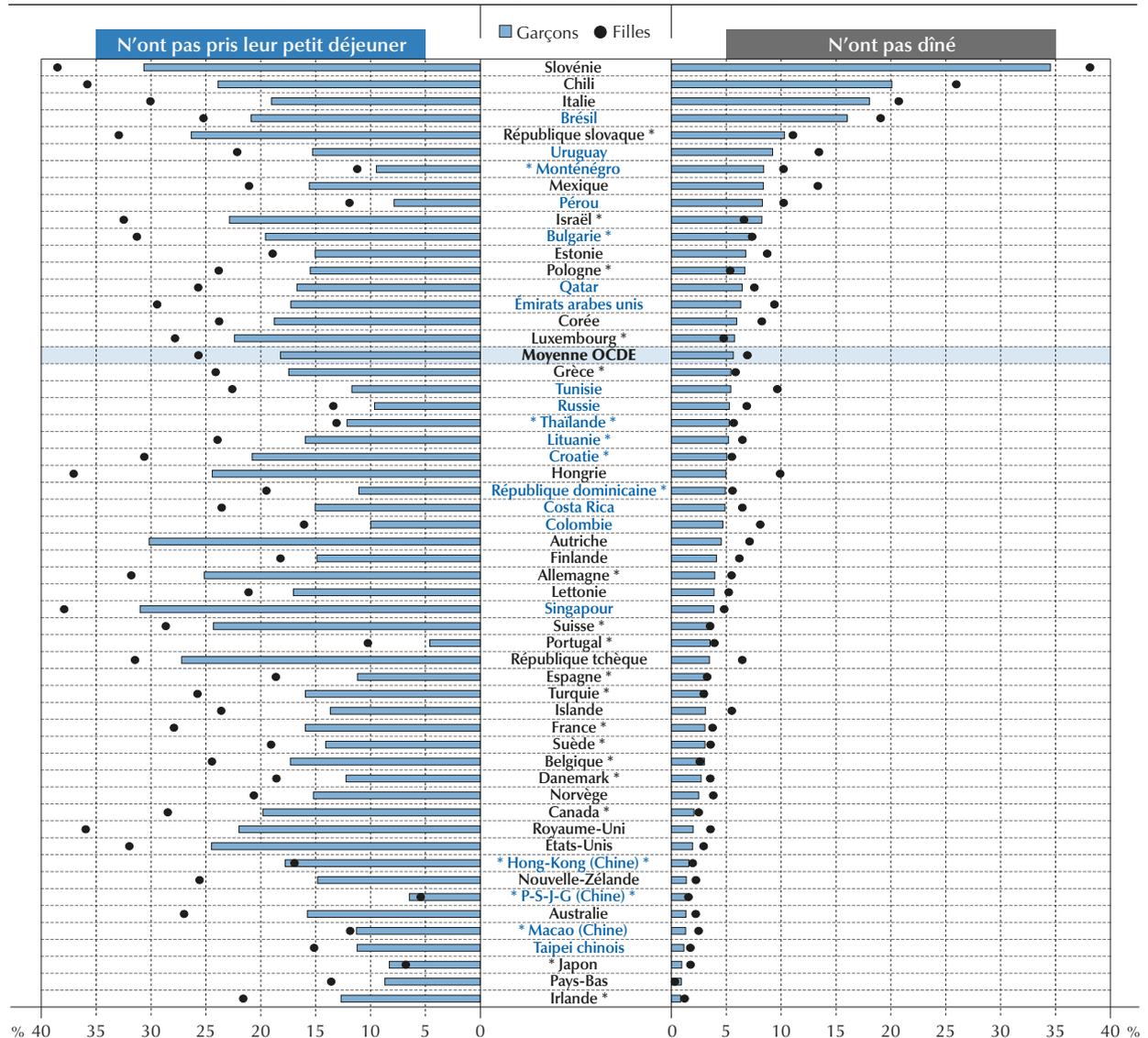
HABITUDES ALIMENTAIRES DES ÉLÈVES

Quels facteurs influent sur les habitudes alimentaires des adolescents ?

Divers facteurs, dont les traditions et usages culturels et les questions de santé, influent sur l'alimentation des adolescents. Les habitudes alimentaires sont également façonnées par d'autres facteurs, dont l'influence de la famille et des pairs, l'image de soi, les goûts et l'offre de denrées (Videon et Manning, 2003). Les élèves peuvent changer totalement d'habitudes alimentaires au début de l'adolescence, un moment de la vie où ils prennent conscience de leur corps et de l'image que les autres s'en font. Ils peuvent donc modifier leur régime alimentaire dans un souci de se conformer à ce que leurs pairs attendent d'eux et en réaction aux pressions sociales. De plus, comme les adolescents prennent de l'autonomie, ce sont eux, plutôt que leurs parents, qui décident de la composition de leurs repas, du temps à leur consacrer et du moment auquel les prendre (Neumark-Sztainer et al., 1999). Il ressort d'une étude des données internationales de l'enquête HBSA qu'entre 2002 et 2010, la propension des jeunes âgés de 11 à 15 ans à prendre un petit-déjeuner chaque jour n'a sensiblement augmenté que dans 6 des 19 pays et régions à l'étude, mais a diminué dans 11 pays (Lazzeri et al., 2016).

Graphique III.11.11 ■ Irrégularité des repas

Pourcentage d'élèves déclarant ne pas avoir pris leur petit déjeuner ou leur dîner



Remarque : Les différences non statistiquement significatives sont indiquées par un astérisque avant (pour les élèves n'ayant pas pris leur petit déjeuner) ou après (pour ceux n'ayant pas dîné) le nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons déclarant ne pas avoir dîné.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.22.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472960>



Lors de l'enquête PISA 2015, des questions ont été posées aux élèves pour en savoir plus sur leurs habitudes alimentaires. Les élèves devaient indiquer s'ils avaient mangé quelque chose le matin et le soir le dernier jour où ils étaient allés à l'école. Le graphique III.11.11 indique le pourcentage de garçons et de filles qui n'ont pas mangé le matin ou le soir ce jour-là. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas pris de petit-déjeuner s'établit à 26 % chez les filles et à 18 % chez les garçons. Dans tous les pays et économies sauf dans l'entité P-S-J-G (Chine), à Hong-Kong (Chine) et au Japon, les filles sont plus susceptibles que les garçons de ne rien manger le matin. La différence entre les pourcentages de garçons et de filles qui n'ont pas pris de petit-déjeuner varie entre 14 points de pourcentage au Royaume-Uni et 1 point de pourcentage en Thaïlande. Cet écart entre les sexes pourrait en partie s'expliquer par le fait que les filles sont plus susceptibles que les garçons d'être influencées par l'image qu'elles ont de leur corps (Paxton et al., 1991 ; Furnham, Badmin et Sneade, 2002 ; McCabe et Ricciardelli, 2001 ; Jones, 2001). Les estimations PISA surévaluent le pourcentage d'élèves qui ne prennent pas de petit-déjeuner, car certains élèves peuvent décider de le prendre à leur arrivée à l'école.

Les élèves qui n'ont pas dîné le dernier jour où ils sont allés à l'école sont nettement moins nombreux que ceux qui n'ont rien mangé ce matin-là (voir le tableau III.11.21). Les filles restent toutefois plus susceptibles que les garçons d'avoir sauté ce repas, même si la différence de pourcentage entre les sexes est moindre que celle qui s'observe parmi les élèves qui n'ont pas pris de petit-déjeuner (voir le graphique III.11.11). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas dîné après l'école s'établit à 7 % chez les filles et à 6 % chez les garçons. Dans tous les pays et économies sauf au Brésil, au Chili, en Italie et en Slovénie, moins de 15 % des élèves ont dit n'avoir rien mangé ce soir-là (voir le tableau III.11.21).

Selon certains chercheurs, les habitudes alimentaires des adolescents sont liées à la qualité des relations familiales et au statut socio-économique (Keski-Rahkonen et al., 2003). Les élèves qui vivent dans des familles très liées, où la communication est bonne, sont plus susceptibles de prendre un petit-déjeuner avant de partir à l'école (Berge et al., 2013). Il existe également une relation significative entre la propension des enfants à prendre un petit-déjeuner avant de partir à l'école et le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi de leur père (Hussein, 2014). Les élèves peuvent être plus conscients de l'importance du petit-déjeuner s'ils sont issus de milieux socio-économiques favorisés plutôt que défavorisés.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui ont pris un petit-déjeuner avant d'aller à l'école s'établit à 74 % chez les élèves défavorisés, mais à 82 % chez leurs pairs favorisés. En Belgique, au Royaume-Uni et à Singapour, les pourcentages d'élèves qui ont pris leur petit-déjeuner varient dans une mesure égale ou supérieure à 15 points de pourcentage entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés. De même, les élèves favorisés sont plus nombreux à déclarer avoir dîné que leurs pairs défavorisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence entre ces deux groupes représente 2.3 points de pourcentage (voir le tableau III.11.22).

Les habitudes alimentaires des élèves et leur bien-être

Prendre le petit-déjeuner avant de partir à l'école peut avoir un impact sur d'autres aspects que ceux liés à la santé dans la vie des adolescents. Les élèves qui prennent leur petit-déjeuner peuvent avoir de meilleurs résultats scolaires parce qu'ils sont plus à même de se concentrer et d'être attentifs que les élèves qui sautent ce repas (Adolphus, Lawton et Dye, 2013).

Le fait de prendre le petit-déjeuner est en relation positive avec la performance des élèves en sciences, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'association n'est toutefois pas de forte intensité, car ces deux variables sont en corrélation négative dans certains pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score en sciences des garçons qui déclarent avoir pris leur petit-déjeuner est supérieur de 10 points au score de ceux qui disent avoir sauté ce repas. Le score des filles qui déclarent avoir pris leur petit-déjeuner est quant à lui supérieur de 6 points au score de celles qui disent avoir sauté ce repas (voir le graphique III.11.12). Après contrôle du statut socio-économique, le fait de prendre le petit-déjeuner est en relation positive avec la performance en sciences des garçons dans 27 pays et avec celle des filles dans 19 pays. Les filles peuvent être plus susceptibles que les garçons de se priver de petit-déjeuner parce qu'elles s'estiment en surpoids, et l'impression d'être en surpoids est associée à de mauvais résultats scolaires, en particulier chez les filles (Florin, Shults et Stettler, 2011).

Le milieu familial peut également contribuer à façonner les habitudes alimentaires des adolescents. Le fait de manger en famille le soir permet de s'assurer que les adolescents consomment suffisamment de fruits et légumes, et réduit leur propension à se priver de petit-déjeuner (Videon et Manning, 2003). Selon des chercheurs, les adolescents tendent à être en meilleure forme physique et psychique s'ils mangent en famille le soir, peut-être parce que ce moment est l'occasion

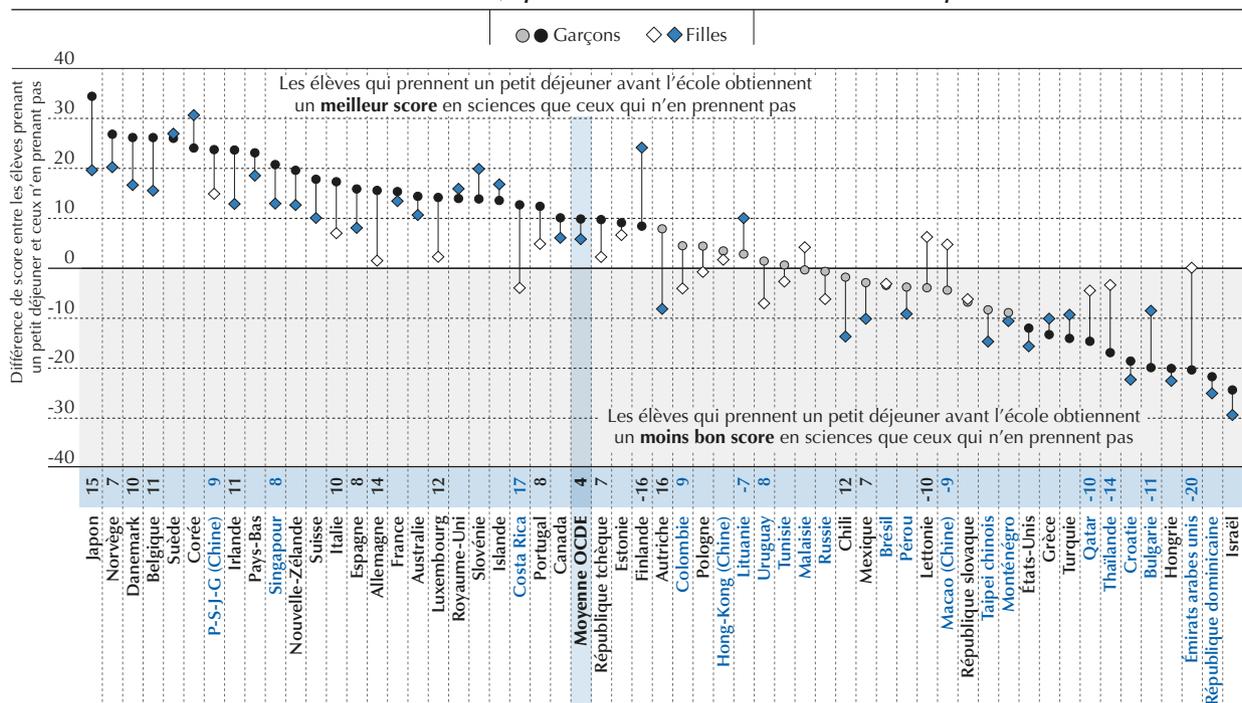


de parler à bâtons rompus et permet aussi aux parents de promouvoir des habitudes alimentaires saines (Videon et Manning, 2003). En Corée, les élèves scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui mangent souvent en famille le soir sont plus susceptibles d'avoir un régime alimentaire équilibré, d'être plus satisfaits de leur vie et de maîtriser davantage leurs émotions que les élèves qui n'ont pas cette habitude (Kwon et al., 2013).

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent avoir dîné se disent plus satisfaits de leur vie que ceux qui affirment avoir sauté ce repas. En moyenne, les garçons qui ont dîné évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 7.6 points sur une échelle à 10 points, soit 0.7 point de plus que les garçons qui ont sauté ce repas. Cette relation est encore plus forte chez les filles, où la différence de satisfaction à l'égard de la vie représente 1 point entre les deux groupes. En Allemagne, dans l'entité P-J-S-G (Chine), aux États-Unis, en Finlande, à Hong-Kong (Chine) et en Irlande, les garçons évaluent en moyenne leur satisfaction à l'égard de la vie à au moins 1 point de plus s'ils déclarent dîner en famille que s'ils disent avoir sauté ce repas (voir le graphique III.11.13). Il existe aussi une relation positive entre la propension des élèves à prendre le petit-déjeuner et leur satisfaction à l'égard de la vie, même si la différence de satisfaction moyenne n'est pas aussi importante qu'avec le dîner (voir le tableau III.11.27). Dans l'ensemble, la relation entre le fait de manger (le matin ou le soir) et la satisfaction à l'égard de la vie varie entre les pays, mais dans la majorité des pays et économies, cette relation est plus forte chez les filles que chez les garçons (voir le tableau III.11.28).

Ces associations n'établissent pas de lien de cause à effet entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et le fait qu'ils mangent le matin et le soir (ni de relation directe, car d'autres facteurs peuvent influencer à la fois sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et leurs habitudes alimentaires), mais elles confirment la thèse qu'à l'adolescence, troubles alimentaires et faible satisfaction à l'égard de la vie peuvent être fortement liés (Matthews et al., 2012). Comme les filles sont plus susceptibles de souffrir de troubles alimentaires et d'être sensibles à leur apparence physique, il pourrait être utile de cibler sur les filles et les jeunes femmes les politiques qui visent à promouvoir l'image de soi et la régularité des repas (voir l'encadré III.11.3). L'école peut jouer un rôle important dans les interventions, tant générales que ciblées, de prévention des troubles alimentaires (voir le chapitre 14).

Graphique III.11.12 ■ **Petit déjeuner et performance en sciences**
Différence de score en sciences, après contrôle du statut socio-économique des élèves



Remarques : Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données valides pour les deux sexes.

Les différences statistiquement significatives entre les élèves prenant un petit déjeuner et ceux n'en prenant pas sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

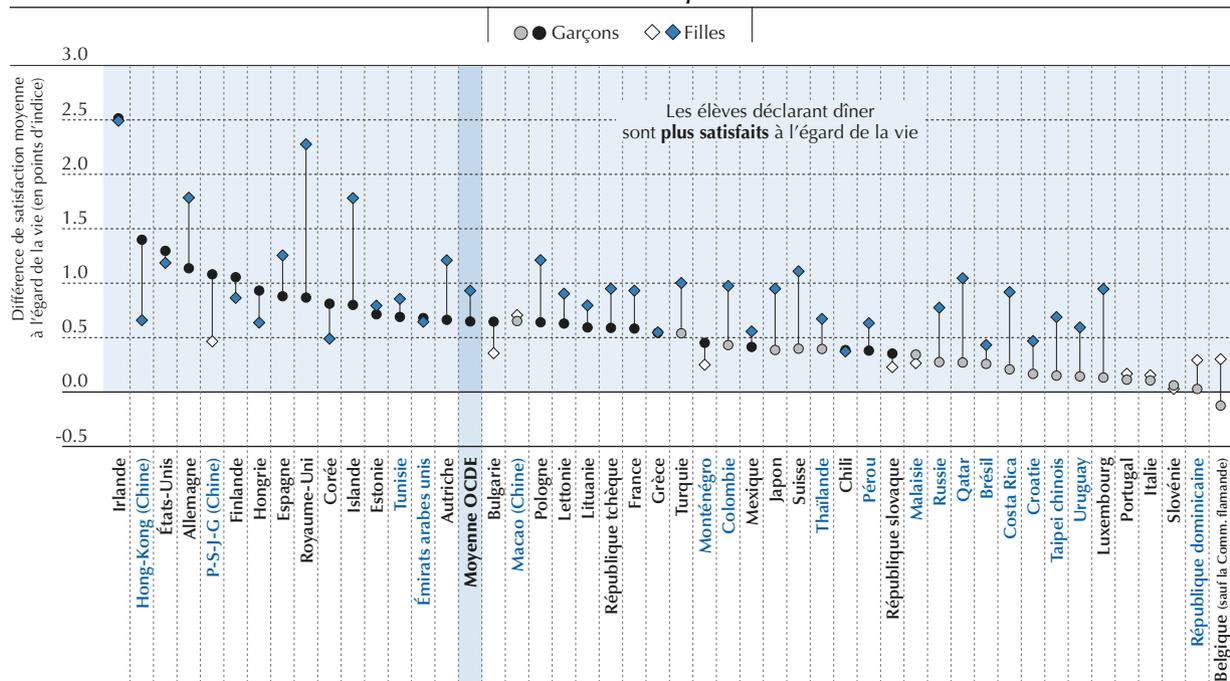
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score associée à la prise d'un petit déjeuner, parmi les garçons.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.25.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472978>



Graphique III.11.13 ■ **Dîner et satisfaction à l'égard de la vie, selon le sexe**
 Différence de satisfaction à l'égard de la vie associée au fait de dîner, après contrôle
 du statut socio-économique des élèves



Remarques : Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données valides pour les deux sexes.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de satisfaction moyenne à l'égard de la vie parmi les garçons, selon qu'ils dînent ou non.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.11.28.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472983>

Encadré III.11.3. **Troubles alimentaires à l'adolescence**

Dans la plupart des économies industrialisées, être en bonne santé est un idéal, mais la minceur est souvent un canon de beauté. Ce message brouillé est parfois à l'origine d'une obsession du poids qui peut être particulièrement éprouvante à l'adolescence. Chez les adolescents, les troubles alimentaires, comme l'hyperphagie, la boulimie ou l'anorexie nerveuse, peuvent être très dangereux pour la santé (Zipfel et al., 2000) et entraîner des problèmes psychosociaux (Herpertz-Dahlmann et al., 2001). Dans les cas aigus, l'anorexie peut être létale, car elle peut provoquer de graves complications médicales, voire mener au suicide (Fairburn et Harrison, 2003 ; Pompili et Tatarelli, 2005). Dans une synthèse récente de 35 articles publiés, le taux brut de mortalité imputable à l'anorexie est estimé à 0,51 % environ (Smink, van Hoeken et Hoek, 2012).

Comme des troubles alimentaires ont certains symptômes en commun, plusieurs d'entre eux peuvent être diagnostiqués chez les mêmes patients. Les anorexiques et les boulimiques tendent à baser leur estime de soi sur l'image (souvent fausse) qu'ils se font de leur silhouette et de leur poids (Fairburn et Harrison, 2003). Entre 20 % et 30 % des boulimiques sont d'anciens anorexiques (Kaye, 2008).

Différents facteurs peuvent déclencher des troubles alimentaires, par exemple l'insatisfaction des individus quant à leur corps et l'image faussée qu'ils en ont, ainsi que la dépression, le fait d'avoir peu d'estime de soi, les régimes amaigrissants excessifs, les comportements compulsifs, le stress, la recherche de la minceur sous les pressions sociales et culturelles, le harcèlement, des relations conflictuelles avec des amis ou avec des membres de la famille, des prédispositions génétiques et des événements familiaux éprouvants (Nilsson et al., 2007 ; Kaye, 2008 ; Fairburn et Harrison, 2003). Comme nombre de ces facteurs de risque sont liés à la santé psychosociale et mentale, le traitement des troubles alimentaires inclut souvent une psychothérapie, voire l'administration d'antidépresseurs ou de neuroleptiques dans certains cas (Jaite et al., 2013).

...



Les troubles alimentaires sont plus fréquents chez les filles et les jeunes femmes, en particulier entre l'âge de 15 et 19 ans (Smink, van Hoeken et Hoek, 2012). Environ 90 % des personnes atteintes de troubles alimentaires sont des adolescentes ou de jeunes femmes (Kreipe et Birndorf, 2000).

Selon des études menées en Australie, au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les taux de prévalence de tous les types de troubles alimentaires, sauf la boulimie, augmentent légèrement, en particulier chez les adolescentes (Currin et al., 2005 ; Mitchison et al., 2012 ; Steinhausen et Jensen, 2015 ; von Soest et Wichstrøm, 2014 ; Smink et al. 2016).

La prévalence des troubles alimentaires tend à être plus élevée dans les pays occidentaux (Makino, Tsuboi et Dennerstein, 2004). L'exposition fréquente aux images qui idéalisent la minceur dans les mass-media est liée à l'insatisfaction des individus, en particulier des femmes, vis-à-vis de leur corps (Grabe, 2008). Selon les données de l'enquête HBSC, le pourcentage de jeunes de 15 ans qui s'estiment en surpoids atteint 43 % chez les filles et 22 % chez les garçons, et les filles sont au moins deux fois plus susceptibles que les garçons de se dire en surpoids dans tous les pays participants.

Les adolescents dont les troubles alimentaires ont été diagnostiqués et traités de manière précoce ont nettement plus de chances de guérir que ceux qui en souffrent depuis plus longtemps. Toutefois, la durée médiane des retards dans la prise en charge est extrêmement longue dans les troubles alimentaires, en partie parce que les personnes qui en souffrent éprouvent beaucoup de difficultés à demander de l'aide. Les personnes atteintes de troubles alimentaires peuvent avoir besoin du soutien et des conseils de proches pour franchir le cap et consulter des services de prévention ou de traitement. Dans ce contexte, il est important que les professionnels de l'éducation connaissent mieux les troubles alimentaires. Les stratégies scolaires de prévention des troubles alimentaires, d'intervention précoce et de soutien aux élèves atteints peuvent réduire la stigmatisation de ces troubles et corriger les idées fausses à leur sujet.

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

- L'école peut organiser des activités physiques régulièrement et encourager les élèves à y participer pour réduire les effets négatifs que le manque d'exercice intense ou modéré en dehors de l'école peut avoir sur leur bien-être.
- Conseiller les élèves exposés au risque de troubles alimentaires peut être utile, en particulier aux filles. L'école peut s'associer aux parents, aux collectivités et aux services sociaux pour s'attaquer aux problèmes liés aux habitudes alimentaires.

Note

1. Les estimations PISA surévaluent le pourcentage d'élèves qui ne prennent pas de petit-déjeuner, car certains élèves peuvent décider de le prendre à l'école si leur établissement le sert. Comme les élèves doivent uniquement indiquer s'ils ont pris un petit-déjeuner avant de se rendre à l'école en réponse à la question PISA, il est possible que certains d'entre eux soient classés dans la catégorie des élèves qui ont sauté le petit-déjeuner alors que ce n'est en fait pas le cas.



Références

- Adolphus, K., C.L. Lawton et L. Dye (2013), « The effects of breakfast on behavior and academic performance in children and adolescents », *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 7, <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2013.00425>.
- Allan, J.L., D. McMinn et M. Daly (2016), « A bidirectional relationship between executive function and health behavior: Evidence, implications, and future directions », *Frontiers in Neuroscience*, vol. 10, <http://dx.doi.org/10.3389/fnins.2016.00386>.
- Bailey, R. (2006), « Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes », *Journal of School Health*, vol. 76/8, pp. 397-401, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>.
- Bauman, A.E. et al. (2012), « Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? », *The Lancet*, vol. 380/9838, pp. 258-71, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1).
- Berge, J.M. et al. (2013), « Family functioning: Associations with weight status, eating behaviors, and physical activity in adolescents », *Journal of Adolescent Health*, vol. 52/3, pp. 351-57, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.07.006>.
- Bergman Nutley, S., F. Darki et T. Klingberg (2014), « Music practice is associated with development of working memory during childhood and adolescence », *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 7, <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2013.00926>.
- Biddle, S.J.H. et M. Asare (2011), « Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews », *British Journal of Sports Medicine*, vol. 45, pp. 886-895, <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>.
- Birch, L., J.S. Savage et A. Ventura (2007), « Influences on the development of children's eating behaviours: From infancy to adolescence », *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, vol. 68 /1, pp. s1-s56.
- Borra, S.T. et al. (2003), « Developing health messages: Qualitative studies with children, parents, and teachers help identify communications opportunities for healthful lifestyles and the prevention of obesity », *Journal of the American Dietetic Association*, vol. 103/6, pp. 721-28, <http://dx.doi.org/10.1053/jada.2003.50140>.
- Brenner, J.S. (2007), « Overuse injuries, overtraining, and burnout in child and adolescent athletes », *Pediatrics*, vol. 119/6, pp. 1242-45, <http://dx.doi.org/10.1542/péd.2007-0887>.
- Budde, H. et al. (2008), « Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents », *Neuroscience Letters*, vol. 441/2, pp. 219-23, <http://dx.doi.org/10.1016/j.neulet.2008.06.024>.
- Busch, V. et al. (2014), « The effects of adolescent health-related behavior on academic performance: A systematic review of the longitudinal evidence », *Review of Educational Research*, vol. 84/2, pp. 245-74, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313518441>.
- Byrd, C.E. et S.M. Ross (1991), « The influence of participation in junior high athletics on students' attitudes and grades », vol. 48/4, pp.170.
- Centers for Disease Control and Prevention (2017), « How much physical activity do adults need? », www.cdc.gov/physicalactivity/basics/adults/index.htm.
- Centres for Disease Control and Prevention (2010), « The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance », *U.S. Department of Health and Human Services*, www.cdc.gov/healthyschools/pecat/pape_paper.pdf.
- Chin, T. et N.S. Rickard (2014), « Emotion regulation strategy mediates both positive and negative relationships between music uses and well-being », *Psychology of Music*, vol. 42/5, pp. 692-713, <http://dx.doi.org/10.1177/0305735613489916>.
- Cooper, S.B., S. Bandelow et M.E. Nevill (2011), « Breakfast consumption and cognitive function in adolescent schoolchildren », *Physiology & Behavior*, vol. 103/5, pp. 431-439.
- Currin, L. et al. (2005), « Time trends in eating disorder incidence », *The British Journal of Psychiatry*, vol. 186/2, pp. 132-5, <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.186.2.132>.
- Digelidis, N. et al. (2003), « A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise », *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 4/3, pp. 195-210, [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00002-X](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00002-X).
- Dudley, D. et al. (2011), « A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity », *European Physical Education Review*, vol. 17/3, pp. 353-78, <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X11416734>.
- Eccles, J.S. et al. (2003), « Extracurricular activities and adolescent development », *Journal of Social Issues*, vol. 59/4, pp. 865-89, <http://dx.doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>.
- Esteban-Cornejo, I. et al. (2015), « Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review », *Journal of Science and Medicine in Sport*, vol. 18/5, pp. 534-39, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007>.
- Fairburn, C.G. et P.J. Harrison (2003), « Eating disorders », *The Lancet*, vol. 361/9355, pp. 407-16, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)12378-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(03)12378-1).



- Florin, T.A., J. Shults et N. Stettler (2011), « Perception of overweight is associated with poor academic performance in US adolescents », *Journal of School Health*, vol. 81/11, pp. 663-70, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00642.x>.
- Furnham, A., N. Badmin et I. Sneade (2002), « Body image dissatisfaction: gender differences in eating attitudes, self-esteem, and reasons for exercise », *The Journal of Psychology*, vol. 136/6, pp. 581-96, <http://dx.doi.org/10.1080/00223980209604820>.
- Grabe, S.W. (2008), « The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies », *Psychological Bulletin*, vol. 134/3, pp. 460-76, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.460>.
- Hallal, P.C. et al. (2012), « Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects », *The Lancet*, vol. 380/9838, pp. 247-57, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1).
- Haskell, W. et al. (2007), « Physical activity and public health: Updated recommendation for adults from the American college of sports medicine and the American heart association », *Circulation*, vol. 116, pp. 1081-93.
- Haugen, T., R. Säfvenbom et Y. Ommundsen (2011), « Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender », *Mental Health and Physical Activity*, vol. 4/2, pp. 49-56, <http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2011.07.001>.
- de la Haye, K. et al. (2011), « How physical activity shapes, and is shaped by, adolescent friendships », *Social Science & Medicine*, vol. 73/5, pp. 719-28, <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.06.023>.
- Heitzler, C.D. et al. (2006), « Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9-13 years », *Preventive Medicine*, vol. 42/4, pp. 254-60, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2006.01.010>.
- Herpertz-Dahlmann, B. et al. (2001), « Prospective 10-year follow-up in adolescent anorexia nervosa--course, outcome, psychiatric comorbidity, and psychosocial adaptation », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, vol. 42/5, pp. 603-12, <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00756>.
- HHS. (2013), « Physical activity guidelines for Americans midcourse report: Strategies to increase physical activity among youth », <https://health.gov/paguidelines/midcourse/>.
- Hillman, C. H. et al. (2009), « The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children », *Neuroscience*, vol. 159/3, pp. 1044-54, <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057>.
- Hussein, R. (2014), « Socioeconomic status and dietary habits as predictors of home breakfast skipping in young women », *The Journal of the Egyptian Public Health Association*, vol. 89/2, pp. 100-104, <http://dx.doi.org/10.1097/01.EPX.0000452288.49308.40>.
- Jaite, C. et al. (2013), « Prevalence, comorbidities and outpatient treatment of anorexia and bulimia nervosa in German children and adolescents », *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, vol. 18/2, pp. 157-65, <http://dx.doi.org/10.1007/s40519-013-0020-4>.
- Janssen, I. et A. G. LeBlanc (2010), « Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth », *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol. 7/40, <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>.
- Jones, D.C. (2001), « Social comparison and body image: attractiveness comparisons to models and peers among adolescent girls and boys », *Sex Roles*, vol. 45/9-10, pp. 645-64, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014815725852>.
- Kaye, W. (2008), « Neurobiology of Anorexia and Bulimia Nervosa », *Physiology & Behavior*, vol. 94/1, pp. 121-35, <http://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2007.11.037>.
- Kemm, J.R. (1987), « Eating patterns in childhood and adult health », *Nutrition and Health*, vol. 4/4, pp. 205-215.
- Kohl, H.W. et H.D. Cook (2013), « Physical activity, fitness, and physical education: effects on academic performance », in *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*, National Academies Press (US).
- Kreipe, R.E. et S.A. Birndorf (2000), « Eating disorders in adolescents and young adults », *Medical Clinics of North America*, vol. 84/4, pp. 1027-49, [http://dx.doi.org/10.1016/S0025-7125\(05\)70272-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0025-7125(05)70272-8).
- Kwon, J. E. et al. (2013), « The relationships of dietary behavior, food intake, and life satisfaction with family meal frequency in middle school students », *Journal of the Korean Society of Food Culture*, vol. 28/3, pp. 272-81, <http://dx.doi.org/10.7318/KJFC/2013.28.3.272>.
- Lazzeri, G. et al. (2016), « Trends from 2002 to 2010 in daily breakfast consumption and its socio-demographic correlates in adolescents across 31 countries participating in the HBSC study », *PLOS ONE*, vol. 11/3, <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0151052>.
- Leversen, I. et al. (2012), « Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 41/12, pp. 1588-1599, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5>.
- Levine, J., S. Etchison et D.M. Oppenheimer (2014), « Pluralistic ignorance among student-athlete populations: A factor in academic underperformance », *Higher Education*, vol. 68/4, pp. 525-540, <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9726-0>.
- Lobstein, T. et al. (2015), « Child and adolescent obesity: Part of a bigger picture », *The Lancet*, vol. 385/9986, pp. 2510-2520, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61746-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61746-3).



- Lonsdale, C. et al. (2013), « A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons », *Preventive Medicine*, vol. 56/2, pp. 152-161, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.12.004>.
- Macdonald-Wallis, K. et al. (2011), « School-based friendship networks and children's physical activity: A spatial analytical approach », *Social Science & Medicine*, vol. 73/1, pp. 6-12, <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.04.018>.
- Makino, M., K. Tsuboi et L. Dennerstein (2004), « Prevalence of eating disorders: A comparison of western and non-western countries », *Medscape General Medicine*, vol. 6/3.
- Matthews, M. et al. (2012), « An analysis of specific life satisfaction domains and disordered eating among college students », *Social Indicators Research*, vol. 107/1, pp. 55-56, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9826-5>.
- McCabe, M.P. et L.A. Ricciardelli (2001), « Parent, peer, and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls », *Adolescence*, vol. 36/142, pp. 225-240.
- Mitchison, D. et al. (2012), « Time trends in population prevalence of eating disorder behaviors and their relationship to quality of life », *PLOS ONE*, vol. 7/11, <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0048450>.
- Neumark-Sztainer, D. et al. (1999), « Factors influencing food choices of adolescents: Findings from focus-group discussions with adolescents », *Journal of the American Dietetic Association*, vol. 99/8, pp. 929-937, [http://dx.doi.org/10.1016/S0002-8223\(99\)00222-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0002-8223(99)00222-9).
- Nilsson, K. et al. (2007), « Causes of adolescent onset anorexia nervosa: Patient perspectives », *Eating Disorders*, vol. 15/2, pp. 125-133, <http://dx.doi.org/10.1080/10640260701190642>.
- Paxton, S.J. et al. (1991), « Body image satisfaction, dieting beliefs, and weight loss behaviors in adolescent girls and boys », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 20/3, pp. 361-379, <http://dx.doi.org/10.1007/BF01537402>.
- Penedo, F.J. et J.R. Dahn (2005), « Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity », *Current Opinion in Psychiatry*, vol. 18/2, pp. 189-193.
- Pesce, C. et al. (2009), « Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory », *Mental Health and Physical Activity*, vol. 2/1, pp. 16-22, <http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2009.02.001>.
- Pompili, M. et R. Tatarelli (2005), « Eating disorders, especially anorexia nervosa, are associated with an increased risk of attempted suicide in young women », *Evidence Based Mental Health*, vol. 8/1, p. 20, <http://dx.doi.org/10.1136/ebmh.8.1.20>.
- Quick, V. et al. (2014), « Body size perception and weight control in youth: 9-year international trends from 24 countries », *International Journal of Obesity*, vol. 38/7, pp. 988-994, <http://dx.doi.org/10.1038/ijo.2014.62>.
- Singh, A. et al. (2012), « Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment », *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 166/1, pp. 49-55, <http://dx.doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>.
- Smink, F.R.E. et al. (2016), « Three decades of eating disorders in Dutch primary care: Decreasing incidence of bulimia nervosa but not of anorexia nervosa », *Psychological Medicine*, vol. 46/6, pp. 1189-1196, <http://dx.doi.org/10.1017/S003329171500272X>.
- Smink, F.R.E., D. van Hoeken et H.W. Hoek (2012), « Epidemiology of eating disorders: Incidence, prevalence and mortality rates », *Current Psychiatry Reports*, vol. 14/4, pp. 406-414, <http://dx.doi.org/10.1007/s11920-012-0282-y>.
- von Soest, T. et L. Wichstrøm (2014), « Secular trends in eating problems among Norwegian adolescents from 1992 to 2010 », *International Journal of Eating Disorders*, vol. 47/5, pp. 448-457, <http://dx.doi.org/10.1002/eat.22271>.
- Sofi, F. et al. (2011), « Physical activity and risk of cognitive decline: A meta-analysis of prospective studies », *Journal of Internal Medicine*, vol. 269/1, pp. 107-117, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2796.2010.02281.x>.
- Steinhausen, H. et C.M. Jensen (2015), « Time trends in lifetime incidence rates of first-time diagnosed anorexia nervosa and bulimia nervosa across 16 years in a Danish nationwide psychiatric registry study », *International Journal of Eating Disorders*, vol. 48/7, pp. 845-850, <http://dx.doi.org/10.1002/eat.22402>.
- Strong, W.B. et al. (2005), « Evidence based physical activity for school-age youth », *The Journal of Pediatrics*, vol. 146 /6, pp. 732-737, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpéd.2005.01.055>.
- Videon, T.M et C.K. Manning (2003), « Influences on adolescent eating patterns: The importance of family meals », *Journal of Adolescent Health*, vol. 32/5, pp. 365-373, [http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00711-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00711-5).
- Zhang, Y. et al. (2015), « Association between physical activity and teacher-reported academic performance among fifth-graders in Shanghai: A quantile regression », *PLoS ONE*, vol. 10/3, <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0115483>.
- Zipfel, S. et al. (2000), « Long-term prognosis in anorexia nervosa: lessons from a 21-year follow-up study », *The Lancet*, vol. 355/9205, pp. 721-722, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(99\)05363-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(99)05363-5).



Extrait de :
PISA 2015 Results (Volume III)
Students' Well-Being

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « L'activité physique des élèves et leurs habitudes alimentaires », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-15-fr>

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

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

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