



14

Quelles implications les résultats de l'enquête PISA 2015 sur le bien-être des élèves ont-ils pour l'action publique ?

Promouvoir le bien-être à l'école est désormais une priorité importante de la politique de l'éducation. Les chercheurs, les professionnels de l'éducation et les parents ne parviennent toutefois toujours pas à s'accorder sur les politiques et pratiques plus efficaces pour favoriser le développement cognitif des élèves, et leur épanouissement psychologique, social et physique. Ce chapitre analyse plusieurs initiatives politiques et interventions de première ligne menées par les enseignants et les parents qui pourraient être utiles pour aider à combler les différences de bien-être entre les élèves.



Qu'est-ce que la réussite scolaire ? Les définitions de la réussite varient, certes, mais la plupart des enseignants et des parents s'accordent à reconnaître que les élèves qui réussissent se distinguent non seulement parce qu'ils ont de bons résultats scolaires, mais aussi parce qu'ils sont heureux à l'école. L'école est le lieu d'apprentissage des compétences académiques, mais c'est aussi un milieu social où les enfants peuvent acquérir les compétences sociales et affectives dont ils ont besoin pour s'épanouir.

Tous les acteurs de l'éducation peuvent promouvoir le bien-être des élèves s'ils poursuivent quatre objectifs : faire en sorte que les enfants donnent un sens à leur vie ; prévenir leurs problèmes de santé psychique et physique ; cultiver les interactions sociales à l'école et créer des environnements scolaires propices à l'épanouissement d'adolescents bienveillants, responsables et respectueux ; et amener les élèves à avoir confiance en eux et à s'engager dans la vie de leur établissement pour qu'ils puissent apprendre et réfléchir par eux-mêmes.

Il n'existe toutefois pas de consensus autour des programmes ou des changements de programme qui s'imposent en priorité pour favoriser le bien-être des élèves. Certains considèrent que d'autres institutions, avant tout la famille, devraient prendre la responsabilité du bien-être des enfants. D'autres estiment qu'apprendre directement aux enfants des compétences et des comportements qui améliorent leur bien-être (dans le cadre de programmes de prévention des troubles psychiques ou d'activités spécialement conçues pour amener les élèves à acquérir des compétences sociales ou comportementales) pourrait promouvoir des valeurs prônées par les enseignants ou les responsables politiques, mais pas par certains parents (Arthur, 2005). Les parents, les enseignants et les responsables politiques craignent aussi que les programmes axés sur le bien-être des élèves n'affectent leurs résultats scolaires, car ils empièteraient sur le temps et les ressources consacrés aux matières académiques (Benninga et al., 2006).

Des données plus probantes et des évaluations plus rigoureuses des programmes pourraient fournir des informations cruciales sur les coûts et avantages de l'inclusion d'activités spécifiques au bien-être dans les cours (Spence et Shortt, 2007). Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que certaines caractéristiques des élèves varient fortement entre les pays et au sein même de ceux-ci, notamment leur satisfaction à l'égard de la vie, leur motivation à l'idée de réussir, leur angoisse à cause du travail scolaire, leur activité physique, leurs aspirations pour l'avenir, leur exposition au harcèlement à l'école et leur sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs. Nombre de ces différences sont liées à la perception qu'ont les élèves du climat de discipline en classe et du soutien de leurs professeurs. Les données montrent également que les attitudes des élèves à l'égard du travail scolaire et leur performance aux épreuves PISA dépendent de l'implication et du soutien de leurs parents, ainsi que de l'idée que les adolescents s'en font.

IMPLICATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PISA 2015 SUR LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

Santé psychologique, motivation et confiance en soi à l'école

Les données PISA montrent que dans la majorité des pays et économies, les élèves de 15 ans évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 7.3 points en moyenne sur une échelle à 10 points (voir le chapitre 3). Toutefois, le fait que dans tous les pays et économies, un nombre significatif d'élèves se disent peu satisfaits de leur vie est préoccupant. Ce constat fait à l'échelle internationale est corroboré par des études nationales qui montrent qu'entre 3 % et 5 % des adolescents souffrent de dépression à des degrés divers (Costello et al., 2003 ; Maughan, Collishaw et Stringaris, 2013).

Différents types d'interventions scolaires peuvent contribuer à réduire la prévalence de la détresse psychologique grave à l'adolescence. Des programmes de prévention peuvent être mis en œuvre à l'intention de tout l'effectif d'élèves, quel que soit le niveau de risque auquel chaque élève est exposé, ou à l'intention des adolescents plus vulnérables aux problèmes de santé mentale (Sawyer et al., 2010). Les programmes globaux ont l'avantage de ne pas stigmatiser des groupes cibles et peuvent être bénéfiques pour de nombreux élèves. Toutefois, ils sont souvent difficiles à ancrer dans les pratiques habituelles des établissements (Sawyer et al., 2010).

Les mesures prises pour prévenir les troubles mentaux et promouvoir le bien-être psychologique à l'école ont surtout consisté à amener les élèves à être optimistes, à se maîtriser, à acquérir des compétences de gestion et de résolution de problèmes, et à leur apprendre des techniques de relaxation (Merry et al., 2011). Des experts en psychologie positive estiment que les interventions scolaires non ciblées peuvent améliorer sensiblement le bien-être des élèves et leur comportement, sans prendre beaucoup de leur temps (Seligman et al., 2009).

De nombreux établissements consacrent désormais des moyens considérables à des programmes non ciblés de santé mentale ou de psychologie positive, mais les éléments à l'appui de leur efficacité sont encore peu nombreux (Sawyer et al., 2010). La plupart de ces interventions ont été relativement brèves et n'ont donc peut-être pas permis



d'installer des changements d'attitude et de comportement à long terme. La mise en œuvre de programmes scolaires non ciblés requiert une bonne planification et plusieurs années de financement. Pour que ces programmes soient efficaces, il faut aussi que les enseignants soient totalement investis et qu'ils aient été formés pour les mettre en œuvre.

En plus des programmes spécifiques au bien-être, des stratégies peuvent également être adoptées pour faire évoluer l'environnement scolaire (Sawyer et al., 2010). Les données PISA suggèrent que le bien-être des élèves à l'école dépend dans une grande mesure de la perception qu'ils ont de leur environnement d'apprentissage et de leurs professeurs (voir les chapitres 3 et 7).

Encadré III.14.1. **L'initiative « Semestre libre » en Corée : promouvoir le bien-être selon une approche expérimentale axée sur les élèves**

Les élèves coréens sont réputés pour leurs scores très élevés aux épreuves internationales et leur culture de l'effort, mais ils paient cher leurs bonnes notes : 22 % d'entre eux évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à 4 points au plus sur une échelle à 10 points – soit près du double de la moyenne de l'OCDE (voir le tableau III.3.1). La stratégie adoptée en 2014 par le ministère coréen de l'Éducation cherche à améliorer le bien-être des élèves par divers moyens, notamment : l'initiative « Semestre libre » ; des changements des programmes de cours, dont l'inclusion d'un cours intégré sur l'art et la science ; une priorité accrue aux arts et lettres, aux sports et au développement du caractère à l'aide d'activités et de clubs ; et une politique de non-violence à l'école, qui vise à améliorer la santé mentale des élèves grâce à l'instauration de services de conseil dans l'anonymat, à l'éducation à la prévention du cyberharcèlement et à la mise en place de dispositifs de détection précoce pour identifier les élèves exposés au risque de dépression (UNESCO, 2016).

L'initiative « Semestre libre » a suscité un grand intérêt. Depuis 2013, les élèves scolarisés dans les établissements participants peuvent être dispensés pendant un semestre des examens et autres évaluations formelles en 1^{re} ou en 2^e année de l'enseignement secondaire. En 2016, plus de 3 000 établissements ont participé à cette initiative dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Pendant ce semestre « libre », les élèves consacrent une moitié de leur journée de classe aux matières scolaires selon des méthodes pédagogiques qui visent à en faire des acteurs de leur apprentissage et qui les encouragent à effectuer des expériences, à animer des débats entre eux, à tenir des procès fictifs et à mener d'autres projets en collaboration. Ils consacrent le reste de la journée à faire des activités hors programme (arts visuels, musique, sports) et à explorer des orientations professionnelles (en tant que stagiaire interne ou externe ou doublure ainsi que lors de conférences), ce qui leur permet de mieux cerner leurs aspirations pour l'avenir et de mieux identifier les compétences dont ils auront besoin pour les réaliser.

Durant ce semestre « libre », les enseignants évaluent les élèves selon une approche qualitative et informative, font davantage de commentaires sur leur performance et leur donnent plus l'occasion de réfléchir à leurs résultats. Aucune évaluation nationale de cette initiative n'est encore disponible à ce jour, mais les résultats d'une enquête faite dans 42 établissements participants révèlent qu'en moyenne, les élèves qui ont fini leur semestre « libre » et leurs professeurs sont plus satisfaits de leur vie à l'école (Korea Education Development Institute, 2015). Les détracteurs de cette initiative déplorent l'insuffisance des activités et la diminution du nombre d'heures de cours dans les matières traditionnelles, qui pourraient accroître la charge de travail des enseignants et des élèves lors des semestres suivants, et avoir un impact négatif sur les résultats des élèves dans les matières principales (UNESCO, 2016). Les parents se disent en outre préoccupés par le fait que cette initiative pourrait leur coûter cher si leurs enfants doivent suivre des cours privés pour rattraper leur retard. Cette initiative pourrait être étendue à d'autres niveaux d'enseignement si les évaluations révèlent des effets positifs sur le développement et le bien-être des élèves.

Former les enseignants pour leur permettre de diagnostiquer et d'apaiser l'anxiété liée au travail scolaire

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que l'anxiété liée au travail scolaire est courante à l'adolescence (voir le chapitre 4). Les élèves doivent souvent cette anxiété à leurs réactions aux erreurs qu'ils commettent – ou qu'ils craignent de commettre – et à leur interprétation de ces erreurs. Ils considèrent que leurs erreurs sont la preuve qu'ils ne sont pas suffisamment intelligents. Les enseignants doivent apprendre à aider les élèves à mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses, et leur montrer ce qu'ils peuvent faire pour surmonter leurs faiblesses ou tenter d'y remédier.



Les enseignants peuvent suivre une formation professionnelle spécifique pour leur permettre d'identifier les élèves souffrant d'anxiété et leur montrer comment tirer des leçons de leurs erreurs. Ils pourraient y trouver des moyens concrets à utiliser au quotidien dans leurs pratiques pédagogiques. Pour amener leurs élèves à considérer leurs erreurs sous un jour positif, ils peuvent par exemple leur demander d'analyser ensemble les erreurs les plus souvent commises à un contrôle.

Les enseignants bien formés sont ceux qui ont acquis non seulement de solides connaissances théoriques, mais aussi une expérience pédagogique sous la direction d'enseignants chevronnés. Ce type de formation permet aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et à leurs rôles, ainsi qu'aux résultats de leurs élèves (Vescio, Ross et Adams, 2008). Le Preservice Health Education Programme, conçu à l'Université de Southampton (Royaume-Uni), illustre bien ce type de formation : il combine théorie, pratique en classe et réflexion sur les méthodes. Il s'articule autour de la Journée de la santé à l'Université, au début de la formation des enseignants. Il commence par un exposé introductif et se poursuit par une série d'ateliers interactifs (l'enseignement de thématiques délicates avec assurance, l'alimentation saine, la santé psychologique et le bien-être) et une exposition à laquelle divers services de santé et d'éducation participent (Byrne et al., 2016). Par la suite, les futurs enseignants consolident leurs acquis durant des exercices de suivi, qui consistent par exemple à décrire les programmes de l'établissement où ils sont en poste, à observer des cours sur la santé et le bien-être, ou à les préparer et à les dispenser avec le professeur titulaire. Les enseignants qui ont participé à ce programme s'estiment plus à l'aise lorsqu'il s'agit d'aborder des questions de santé en classe et de s'occuper des problèmes personnels ou de santé de leurs élèves, et sont plus enclins à promouvoir le bien-être de leurs élèves (Byrne et al., 2016).

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 suggèrent que ce n'est pas la fréquence des tests, mais plutôt la mesure dans laquelle les élèves perçoivent ces tests et autres travaux scolaires comme une menace qui détermine leur degré d'anxiété (voir le chapitre 4). Les évaluations plus fréquentes qui sont relativement faciles au début, mais dont le degré de difficulté va croissant, peuvent renforcer les compétences et le sentiment de maîtrise des élèves ; il en va de même pour les tâches et les contrôles sans enjeu qui permettent aux élèves d'exploiter leurs compétences avant de passer un examen déterminant.

Une collaboration plus étroite entre les établissements d'enseignement et des services de santé spécialisés peut permettre d'identifier les élèves les plus anxieux et de les soigner. Les médecins traitants et les membres de la famille peuvent donner des indications sur les mesures à prendre par l'école, et l'école peut informer les médecins et les parents sur la réaction des élèves aux mesures adoptées dans le cadre scolaire. La mise en place d'un réseau de professionnels de la santé vers qui orienter les sujets à risque est simple, et peut être bénéfique à long terme pour les élèves et leurs familles.

Encadré III.14.2. **Ressources en ligne de formation pédagogique sur le bien-être : le Student Wellbeing Hub australien**

Les enseignants jouent un rôle crucial dans le bien-être des élèves. Ils doivent s'occuper au quotidien d'une série de questions en rapport avec le bien-être de leurs élèves – questions qui étaient traditionnellement plutôt du ressort des familles – et sont généralement désireux d'apprendre à le faire (Byrne et al., 2016). Toutefois, à cause du manque de temps et de moyens à consacrer à la formation professionnelle, ils ont parfois l'impression qu'ils ne sont pas en mesure d'aider leurs élèves à surmonter certaines difficultés de la vie. Certains problèmes complexes, comme le cyberharcèlement, requièrent des dispositifs spécifiques, notamment pour détecter les risques et décider des mesures à prendre. Dispenser aux enseignants des formations ciblées sur le bien-être social et affectif peut leur permettre d'apporter un meilleur soutien à leurs élèves, de se sentir plus à l'aise lorsqu'il s'agit d'aborder des problèmes affectifs avec leurs élèves, et de voir plus clair dans ce qu'ils font au quotidien en tant qu'enseignants. Ces formations ne doivent pas nécessairement être dispensées intégralement en classe. La mise en ligne de ressources soigneusement compilées est une méthode dynamique et flexible de formation professionnelle pour les enseignants. Les enseignants apprécient de plus en plus les sites Internet, des forums où ils peuvent satisfaire leurs besoins de formation, prendre connaissance de ce que les autres enseignants font, et collaborer avec leurs collègues (Ola et Olofsson, 2010 ; Shute et Slee, 2016).

Le gouvernement australien a conçu le Student Wellbeing Hub (studentwellbeinghub.edu.au/) comme une plateforme centrale d'informations et de ressources sur le bien-être des élèves, à la disposition de toute la communauté scolaire, y compris les élèves et leurs parents. Un large éventail d'acteurs (experts, chercheurs,

...



employeurs, organisations professionnelles et associations de la société civile) ont contribué à l'élaboration de cette plateforme en ligne. La section de la plateforme destinée aux professionnels de l'éducation vise à faire connaître aux enseignants des approches pédagogiques favorisant le bien-être et à aider les établissements à créer des environnements scolaires respectueux et bienveillants. En naviguant sur cette plateforme, les enseignants peuvent apprendre par eux-mêmes à améliorer le bien-être de leurs élèves.

Ils peuvent accéder à des dossiers ciblés pour adopter des pratiques plus favorables au bien-être de leurs élèves, notamment :

- des modules flexibles de formation professionnelle, accompagnés de vidéos, de matériel d'appui, de podcasts et de stratégies pratiques
- un dispositif d'audit que les chefs d'établissement et les enseignants peuvent utiliser pour évaluer l'efficacité de leurs politiques et pratiques pour la sécurité et le bien-être des élèves
- des ressources pédagogiques pour dispenser des cours sur des thématiques très importantes, comme la prévention du harcèlement, la sécurité en ligne, l'identité sexuelle et culturelle, et les habitudes saines
- des conseils utiles sur les méthodes efficaces de collaboration avec les parents, pour garantir que les élèves soient en sécurité lors de leurs interactions avec leurs pairs et les adultes, tant en ligne qu'hors ligne.

Ces ressources en ligne complètent, mais ne remplacent pas, des activités plus formelles de développement professionnel et une collaboration plus structurée entre enseignants. Les gouvernements qui souhaitent se doter d'une telle plateforme en ligne pourraient envisager d'y inclure des dispositifs de mise en réseau et de débats d'orientation, pour que les enseignants puissent entrer en contact avec leurs homologues ainsi qu'avec des spécialistes.

Pour en savoir plus sur le Student Wellbeing Hub australien, consulter le site : www.studentwellbeinghub.edu.au/.

Identifier et partager les approches efficaces pour améliorer la motivation intrinsèque des élèves à l'idée de réussir

La plupart des élèves qui ont passé les épreuves PISA se fixent, concernant leur scolarité, des objectifs concrets à court terme, par exemple obtenir une certaine note, ou des objectifs à long terme, par exemple pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles une fois diplômés (voir le chapitre 5). Ces formes de motivation à l'idée d'apprendre sont en relation positive avec la performance aux épreuves PISA et améliorent la résilience des élèves défavorisés. Les élèves satisfaits de leur vie ont aussi plus tendance à être très motivés à l'idée de réussir.

Les élèves qui sont encouragés à se fixer des objectifs réalistes concernant leur travail scolaire pourraient donc être capables d'être plus performants et de mieux s'autoréguler, et avoir l'impression que le temps qu'ils passent à l'école est utile. La fixation d'objectifs pourrait être particulièrement bénéfique pour les garçons, car les données PISA suggèrent que les mauvais résultats scolaires qui s'observent chez eux sont liés au fait qu'ils sont moins motivés à l'idée de réussir à l'école. Offrir des récompenses tangibles, comme de bonnes notes, ou insuffler une certaine émulation dans la classe, pourrait inciter les élèves à travailler plus, en particulier s'ils estiment que certaines tâches sont ennuyeuses ou sont des corvées.

Toute la question est de savoir si les récompenses ne donnent pas trop d'importance à des compensations tangibles au lieu de mettre l'accent sur ce que les élèves apprennent. Dans la plupart des classes, les élèves n'ont que peu de récompenses (de bonnes notes, par exemple). Cela peut accroître leur motivation à l'idée de réussir, mais ils peuvent être plus motivés à l'idée de « battre » les autres ou de ne pas perdre – deux aspects qui peuvent être source de frustration et faire naître la crainte de l'échec (Covington et Müller, 2001). Les données PISA montrent que les élèves qui veulent être les meilleurs de leur classe sont souvent ceux qui sont les plus angoissés (voir le chapitre 5).

Les stratégies à adopter pour améliorer la motivation intrinsèque des élèves à l'idée d'apprendre consistent à leur donner le choix et à leur expliquer le bien-fondé des activités d'apprentissage, à tenir compte des sentiments que les tâches font naître chez les élèves, et à éviter d'exercer des pressions ou un contrôle excessifs. Pour les enseignants et les responsables de la politique de l'éducation, la première étape consiste à concevoir des programmes et des environnements scolaires dans lesquels les élèves peuvent utiliser et développer leurs aptitudes d'une manière productive et gratifiante, et comprendre qu'ils seront capables d'acquérir des compétences plus pointues s'ils travaillent plus dur.



Les élèves sont plus susceptibles d'apprécier ce qu'ils apprennent et le processus d'apprentissage : s'ils se fixent des objectifs réalistes qu'ils atteignent ; lorsqu'ils déploient des efforts avant tout pour mener une tâche à bien, et non pour faire plaisir ou éviter l'échec ; lorsque ce qu'ils apprennent est en rapport avec leurs centres d'intérêts ; et lorsque les tâches qu'ils doivent accomplir s'inspirent de la vie réelle. Il est important que le degré de difficulté des objectifs fixés aux élèves soit approprié. Si les objectifs sont trop ambitieux, les élèves risquent de perdre leur motivation et de s'angoisser parce qu'ils n'auront plus le sentiment d'être compétents et de maîtriser la situation ; mais s'ils sont trop modestes, ils seront vides de sens.

La nécessité de promouvoir des formes productives de motivation à l'idée de réussir a aussi des implications pour la conception des évaluations. Les évaluations difficiles peuvent amener les élèves à travailler plus dur, sans nécessairement susciter chez eux de l'anxiété, de la frustration ou la crainte de l'échec. Pour qu'une évaluation soit motivante, les enseignants doivent expliquer clairement à leurs élèves ce qu'ils doivent apprendre pour réussir et les récompenser s'ils atteignent les objectifs fixés, par exemple montrer qu'ils comprennent et maîtrisent mieux la matière, et qu'ils sont plus compétents. Les évaluations qui récompensent la créativité, les efforts et la tactique peuvent aussi avoir un effet positif sur la motivation à l'idée d'apprendre (Usher, 2012). Faire des commentaires constructifs sur les résultats aux évaluations peut améliorer l'autonomie et la motivation intrinsèque.

Donner aux élèves les moyens de prendre des décisions éclairées concernant la poursuite de leurs études et leur orientation professionnelle

Le bien-être psychologique dépend du sens que l'on donne à sa vie. À l'adolescence, les élèves prennent de nombreuses décisions qui seront lourdes de conséquences pour leur avenir. Les adolescents doivent donc être bien informés sur les avantages et inconvénients de différents parcours professionnels pour pouvoir réfléchir aux possibilités de carrière qui s'offrent à eux et penser à ce qu'ils pourraient faire à l'avenir.

Le chapitre 6 montre que les élèves défavorisés sont nettement moins susceptibles que leurs pairs favorisés de s'imaginer obtenir un diplôme universitaire. Pour nombre d'entre eux, le problème réside dans l'accès à l'information. Si ces élèves sont les premiers de leur famille à envisager de faire des études universitaires, ils peuvent être découragés par les démarches à faire pour choisir leur formation et décrocher une bourse. Parmi les élèves défavorisés, certains pourraient penser que seuls les « gosses de riches » vont à l'université et estimer que cela ne vaut pas la peine d'essayer (Usher et Kobler, 2012). D'autres n'ont peut-être que des informations parcellaires sur les avantages à long terme (la rémunération ou la sécurité de l'emploi pour n'en citer que deux) d'une formation supérieure, ou ne savent peut-être pas qu'ils doivent décrocher un diplôme universitaire pour exercer la profession qu'ils souhaitent.

Les influences sociales et le manque d'informations précises peuvent aussi biaiser les choix des élèves dans l'autre sens. Les élèves issus de milieux relativement favorisés peuvent penser qu'une formation universitaire est impérative et ne pas envisager de suivre des études en filière professionnelle ou technique, alors qu'elles seraient plus en adéquation avec leurs préférences et leurs talents.

Encadré III.14.3. Orientation scolaire et professionnelle à Singapour

Singapour a obtenu de bons résultats lors de l'enquête PISA 2015, mais les pouvoirs publics continuent d'y introduire des changements importants dans le système d'éducation pour que les élèves soient encore plus performants à l'avenir. Dans une perspective à long terme, de nombreux parcours scolaires sont créés pour permettre aux élèves de découvrir et de cultiver leurs centres d'intérêt, et d'améliorer en permanence leurs compétences cognitives, sociales et affectives. L'orientation scolaire et professionnelle compte parmi les éléments importants qui aident les élèves à prendre des décisions éclairées sur la poursuite de leur parcours scolaire et professionnel (ministère de l'Éducation, Singapour, 2017).

Le programme d'orientation scolaire et professionnelle permet aux élèves de recevoir un soutien dans différents aspects de leurs projets scolaires et professionnels, lors d'entretiens avec des experts et de cours en ligne, ainsi que par le biais du tutorat (Cheng et Tan, 2016). Les conseillers apportent un soutien personnalisé aux élèves de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire, et travaillent avec diverses parties prenantes pour établir un projet scolaire et professionnel adapté à chaque élève. Des activités telles que des débats, des expositions et des voyages d'études

...



sont aussi organisés en collaboration avec la société civile et des employeurs pour aider les élèves à explorer leurs atouts et leurs centres d'intérêt en fonction de leurs aspirations. Ces activités améliorent les compétences sociales et affectives des élèves (notamment leur identité, leur image de soi, leur motivation et leur autonomie), et leur préparation à l'entrée dans la vie active.

Dans le cadre de la stratégie visant à encourager les jeunes à s'approprier davantage leur propre apprentissage tout au long de leur vie, Singapour a inauguré un portail en ligne d'orientation scolaire et professionnelle qui s'adresse aux élèves et aux actifs (SkillsFuture Singapore, 2017). En naviguant sur ce site convivial, les élèves peuvent découvrir leurs forces et leurs centres d'intérêt, et explorer divers parcours scolaires et professionnels en adéquation avec leurs aspirations. Ce site sera étoffé pour que les élèves puissent continuer à l'utiliser après leurs études, une fois qu'ils seront entrés dans la vie active, pour rechercher des postes adéquats, gérer leur carrière et s'informer sur les nouvelles compétences.

Pour en savoir plus, consulter le site « SkillsFuture Programmes & Initiatives for You » (www.skillsfuture.sg/skillsfuture-for-you).

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

	Fin du primaire	Secondaire (entre l'âge de 13 et 16-17 ans)	Post-secondaire (entre l'âge de 17-18 et 20 ans)	Début de la vie active (à la vingtaine)
	Sensibilisation	Exploration et planification	Synthèse et planification	Maturation et transition
Développer l'image de soi et la gestion personnelle	Explorer les forces et les centres d'intérêt	Développer l'image de soi en fonction des centres d'intérêt, des aptitudes, des valeurs et des ambitions	Élaborer un projet professionnel	S'approprier le projet professionnel
Explorer les orientations scolaires et professionnelles	Construire l'image de soi en fonction du large éventail de professions existant dans le monde du travail	Explorer les formations et les parcours pertinents pour le monde du travail	Acquérir des compétences dans la recherche et l'utilisation d'informations sur les professions par secteur	Acquérir des compétences et développer des réseaux pour faciliter les débuts dans le métier choisi
Concevoir des projets et prendre des décisions	Explorer les formations dans l'enseignement secondaire et définir des objectifs d'apprentissage	Acquérir des compétences pour planifier des parcours post-secondaires et des itinéraires professionnels, en discuter avec des personnes de référence et prendre des décisions les concernant	Acquérir des compétences pour faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. Acquérir des compétences de planification et la capacité de prendre des décisions éclairées au sujet de la poursuite du parcours scolaire et professionnel	Découvrir le monde du travail sans appréhension et gérer le parcours professionnel

Source : Adaptation de V. Cheng et E. Tan (2016), « Overview of education and career guidance (ECG) implementation in Singapore schools », www.asiapacificcda.org/resources/Documents/2016Conference/261_Overview_ECG%20in%20Sg%20Sch.pdf.

Les établissements d'enseignement et les exécutifs nationaux et locaux doivent créer des programmes qui aident les élèves à découvrir les parcours scolaires et professionnels. L'orientation scolaire et professionnelle à l'école peut aider les élèves à définir leur propre parcours vers la réussite en renforçant leur motivation à l'idée de réussir et leur résilience. Pour que cette orientation soit efficace, il faut avant tout admettre que les élèves peuvent avoir des objectifs différents, selon leur état d'esprit, leurs talents et leurs préférences en matière de professions. Des partenariats avec la société civile, les employeurs et les organisations professionnelles peuvent contribuer à améliorer l'efficacité de ces programmes d'orientation (OCDE, 2004).

Relations positives entre élèves et entre élèves et enseignants

Des relations sociales bienveillantes sont les fondements de la résilience et du bien-être. Diener et Seligman (2002) ont comparé des élèves extrêmement heureux avec un groupe témoin d'élèves malheureux et ont constaté, à l'examen des caractéristiques des élèves heureux, que ceux-ci se distinguaient nettement des autres par la richesse de leur vie sociale et la satisfaction qu'ils en tiraient. Ces élèves avaient en effet des proches et des amis intimes. Dans une étude internationale dirigée par l'UNESCO, tant les élèves que les enseignants considèrent que l'amitié et les relations positives au sein de la communauté scolaire sont la caractéristique la plus importante des établissements « heureux » (UNESCO, 2016).



Le degré d'engagement, ou de désengagement, des élèves à l'égard de l'école dépend en grande partie de la mesure dans laquelle leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'identification sont satisfaits. Les besoins psychologiques et sociaux des élèves sont satisfaits lorsqu'ils font partie d'un groupe cohésif et bienveillant dont les membres partagent les mêmes objectifs – c'est-à-dire lorsque l'école fonctionne comme une communauté qui valorise et promeut la compréhension mutuelle et le respect de l'autre, et est inclusive et ouverte (Battistich et al., 1997). Faire partie d'une communauté scolaire bienveillante peut être particulièrement bénéfique pour les élèves défavorisés, surtout ceux issus de l'immigration ou de groupes minoritaires.

Dispenser aux enseignants une formation de qualité dans le domaine de la gestion de la classe et des relations

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que le sentiment d'appartenance à l'école varie sensiblement entre les élèves (voir le chapitre 7). Les élèves défavorisés et ceux issus de l'immigration tendent à ne pas se sentir autant dans leur élément à l'école que leurs pairs. Dans l'enquête PISA, l'intensité du sentiment d'appartenance est nettement associée à une série de retombées favorables, dont une meilleure performance. Les données PISA révèlent aussi qu'au cours des dix dernières années, le sentiment d'appartenance des élèves à l'école a faibli et que l'une des principales menaces à cet égard est le sentiment qu'ont les élèves d'avoir de mauvaises relations avec leurs professeurs.

L'école ne peut fonctionner comme une communauté bienveillante que si elle peut compter sur des enseignants engagés. Les enseignants qui s'emploient à connaître leurs élèves, à les traiter comme des personnes ayant chacune ses qualités et ses forces, et à montrer qu'ils s'intéressent à ce qui leur arrive dans la vie en dehors de l'école, deviennent souvent des modèles pour leurs élèves. La plupart des enseignants ont à cœur d'entretenir de bonnes relations avec leurs élèves ; mais certains sont peut-être moins préparés que d'autres à gérer des élèves et des classes difficiles.

Mettre davantage l'accent sur la gestion de la classe et des relations dans la formation initiale et continue des enseignants pourrait donner aux enseignants les moyens dont ils ont besoin pour nouer des liens avec leurs élèves et appuyer leur engagement à l'égard de l'école. La gestion de la classe est un exercice complexe et délicat, qui demande bien plus que de définir et d'appliquer des règles, des récompenses et des incitations. Une gestion efficace de la classe implique l'adoption de pratiques et de techniques pédagogiques qui créent un environnement d'apprentissage qui favorise et appuie l'engagement actif des élèves, encourage la coopération, et promeut des comportements qui bénéficient à autrui ou à la société dans son ensemble (McDonald, 2013). Si les enseignants savent bien gérer leur classe, l'enseignement et l'apprentissage sont plus aisés (OCDE, 2016a), les élèves éprouvent un plus grand sentiment d'appartenance (voir le chapitre 7) et les comportements perturbateurs sont moins fréquents, et leurs effets négatifs plus limités (voir le chapitre 8). Les enseignants sont plus à même de soutenir leurs élèves s'ils ont suivi une bonne formation en gestion relationnelle. Dans la plupart des cas, cette formation doit apprendre aux enseignants comment s'y prendre pour faire face à la diversité des besoins de leurs élèves – en particulier ceux issus de groupes minoritaires –, et les initier à une série de méthodes d'observation, d'écoute et de communication interculturelle.

Les établissements peuvent aussi solliciter régulièrement l'avis des élèves sur la qualité de l'environnement d'apprentissage pour identifier les domaines dans lesquels des activités de développement professionnel seraient utiles. Les élèves peuvent s'approprier davantage leur école et y gagner en autonomie s'ils ont la possibilité de faire entendre leur voix et d'exprimer leur besoin par le biais d'un dispositif officiel.

Prévenir le harcèlement et soutenir les harcelés, les harceleurs et les témoins

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 révèlent qu'un pourcentage significatif d'élèves se disent victimes de harcèlement à l'école (voir le chapitre 8). Le harcèlement est lourd de conséquences pour les harcelés, les harceleurs et les témoins. Il n'existe pas d'approche universelle pour prévenir le harcèlement, mais les données PISA montrent clairement que l'école doit en faire plus pour que les enfants soient en sécurité, dans un environnement tolérant et respectueux. Une analyse internationale des stratégies et des dispositifs d'appui en place pourrait identifier les moyens que les établissements peuvent mettre en œuvre pour relever ce défi de taille qu'est assurer la sécurité des élèves à l'école, et les mesures que les autorités locales et nationales pourraient prendre pour appuyer les établissements dans cette entreprise.

Les programmes efficaces de lutte contre le harcèlement reposent sur une approche scolaire globale et un engagement coordonné des enseignants, des élèves et des parents. Plusieurs de ces programmes comportent diverses composantes : former les enseignants et leur apprendre à gérer les problèmes de harcèlement et leurs effets d'entraînement ; sonder anonymement les élèves pour déterminer la prévalence du harcèlement ; et adopter une stratégie pour informer les parents et les consulter.



Encadré III.14.4. **Améliorer l'environnement d'apprentissage pour lutter contre le harcèlement : l'exemple de la Communauté de Castille-et-León**

La Communauté de Castille-et-León est une région peu peuplée du nord-ouest de l'Espagne, dont le PIB par habitant est légèrement inférieur à la moyenne nationale, à 15 % environ en-dessous de la moyenne de l'Union européenne (OCDE, 2016b). La région s'est toutefois systématiquement distinguée par ses très bons résultats aux épreuves PISA depuis sa première participation, en 2003, en particulier en sciences, à tel point que certains observateurs ont fini par la surnommer la « Finlande espagnole ». Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves de Castille-et-León ont obtenu 519 points en sciences, 522 points en compréhension de l'écrit et 506 points en mathématiques. Le pourcentage d'élèves peu performants dans ces trois domaines s'établit à 5 % seulement, contre 13 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2016a).

La région fait aussi figure d'exemple concernant le bien-être des élèves depuis 2004, l'année de lancement du programme sur l'environnement scolaire (*Plan de Convivencia Escolar*), dans lequel le bien-être des élèves devient une priorité politique. L'objectif principal du programme est de créer un environnement d'apprentissage positif où les droits et les devoirs de tous les acteurs de l'éducation sont définis, et où les élèves acquièrent les compétences cognitives, affectives, sociales et physiques dont ils ont besoin pour devenir des citoyens engagés. Ce programme comporte de nombreuses mesures, notamment la lutte contre le harcèlement, la reconnaissance des établissements exemplaires et la désignation d'un coordinateur responsable de l'environnement scolaire. Il prévoit deux dispositifs majeurs : le *CONV* et la *Sociescuela*.

Le *CONV* est un système informatique qui assure le suivi des environnements d'apprentissage scolaires et identifie les établissements en proie à des difficultés à cause du comportement de leurs élèves. Deux fois par an, pratiquement tous les établissements financés par les pouvoirs publics rendent compte : de leur environnement scolaire ; de la fréquence, de la gravité et des types de problèmes de comportement, et des mesures correctives prises le cas échéant ; et des réunions et activités organisées pour améliorer leur environnement d'apprentissage. Les établissements décrivent ensuite leur environnement d'apprentissage sur la base de ces informations dans des rapports qui sont résumés dans les rapports provinciaux et régionaux.

La *Sociescuela* est une enquête en ligne à laquelle tous les élèves peuvent répondre pour évaluer leur bien-être. Les chefs d'établissement peuvent utiliser les résultats de cette enquête pour évaluer les relations des élèves dans une classe ou dans tout l'établissement. Cette enquête comprend des questions sur le bien-être des élèves, leur confiance en soi, leurs liens d'amitié et les éventuelles situations conflictuelles qu'ils connaissent, ainsi que sur le climat de discipline qui règne dans leur établissement. Grâce aux déclarations des élèves et des témoins, elle permet d'identifier les victimes (potentielles) de harcèlement, les harceleurs et le type de harcèlement, ainsi que les élèves considérés comme respectueux et bienveillants. Le rapport collectif contient des informations détaillées sur le comportement, les attitudes et la personnalité des victimes, tels qu'ils sont perçus par les autres élèves. En résumé, ce rapport contient les informations dont les chefs d'établissement et les enseignants ont besoin pour gérer efficacement les cas de harcèlement.

Selon une étude espagnole (Díaz-Aguado Jalón et al., 2010), le taux de harcèlement enregistré lors l'année scolaire 2007-08 est moins élevé dans la région de Castille-et-León, où 1 élève sur 40 a été victime de harcèlement, que sur l'ensemble du territoire espagnol, où 1 élève sur 26 en a été victime. Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 confirment que le taux de harcèlement dérivé des déclarations des élèves de Castille-et-León est l'un des plus faibles des Communautés autonomes espagnoles. Ainsi, le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Des élèves m'ont menacé(e) » s'établit à 1.7 % seulement en Castille-et-León, contre 2.6 % en Espagne et 3.7 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

La région de Castille-et-León vient d'adopter une approche plus systémique, participative et intégrée à l'égard du bien-être à l'école. Cette nouvelle stratégie comporte entre autres un nouveau plan de lutte contre le harcèlement (*Plan antiacoso y por el buen trato*) qui prévoit de nouvelles mesures pour réduire encore plus la prévalence du harcèlement, notamment :

- mettre davantage l'accent sur l'aide aux harcelés et la rééducation des harceleurs, tout en gardant l'éradication du harcèlement en ligne de mire

...



- actualiser le protocole d'intervention en cas de harcèlement, en particulier de cyberharcèlement, compte tenu de divers principes et objectifs, à savoir la sensibilisation, la prévention, la protection, la confidentialité, la coordination de l'action, la recherche de solutions collectives, la systématisation, l'efficacité et la réactivité
- coordonner les plans et les mesures de toutes les institutions publiques et privées impliquées dans la lutte contre le harcèlement.

Pour de plus amples informations :

Sociescuela [enquête en ligne sur le bien-être des élèves] (en espagnol uniquement), <https://sociescuela.es/es/index.php>.

Convivencia escolar [environnement d'apprentissage en Castille-et-León] (en espagnol uniquement), www.educa.jcyl.es/convivencia/es.

Les enseignants ont un rôle particulièrement important à jouer dans la prévention du harcèlement. Ils doivent faire savoir aux élèves qu'ils ne toléreront aucune forme de harcèlement et s'ériger en modèle pour la classe. Les élèves sont plus susceptibles de réagir de manière adéquate si leurs professeurs leur montrent bien qu'ils s'opposent fermement à toute forme de harcèlement (Veenstra et al., 2014). Enseignants et élèves peuvent travailler ensemble pour réduire le harcèlement. Pour qu'une telle coopération existe, il faut que les enseignants jouent un rôle central dans les mesures de lutte contre le harcèlement. De plus, l'inclusion dans la formation initiale des enseignants de modules sur la prévention du harcèlement pourrait garantir à tous les enseignants une préparation de base pour identifier les différents actes de harcèlement et y réagir.

La mise en place de partenariats entre l'école et les parents est une autre stratégie importante. Les parents doivent être impliqués dans la planification et la conception des mesures prises contre le harcèlement.

Il est crucial de prendre des mesures efficaces de lutte contre le harcèlement. Les établissements peuvent travailler efficacement avec d'autres services pour prévenir le harcèlement et mettre fin à de nombreux cas de harcèlement ; il faut pour cela combiner des mesures générales et collectives, et des interventions ciblées sur les faits graves de harcèlement.

Synergies positives entre le milieu scolaire et le milieu familial

Les ressources matérielles, sociales et culturelles que les élèves ont à leur disposition à la maison varient fortement entre eux, même s'ils fréquentent le même établissement. Cette variation peut être source de grandes différences de bien-être entre les élèves. Les parents issus de milieux socio-économiques défavorisés peuvent avoir moins de temps à consacrer à leur enfant et moins de moyens à investir dans son éducation. L'une des approches à adopter pour promouvoir le bien-être des élèves consiste à encourager tous les parents à se soucier davantage des préoccupations et des centres d'intérêt de leur enfant, à s'intéresser à sa vie à l'école et à faire plus attention aux difficultés qu'il peut y rencontrer.

L'école peut créer un environnement propice à la coopération avec les parents et les collectivités. Les enseignants pourraient être mieux armés pour obtenir le concours des parents et les établissements pourraient remédier à certains des problèmes graves des enfants défavorisés, par exemple le fait qu'ils ne disposent pas d'un endroit calme pour travailler. Si les enseignants établissent avec les parents une relation basée sur la confiance, ils se dotent de précieux partenaires avec lesquels œuvrer au développement cognitif et à l'épanouissement socio-affectif de leurs élèves. Les parents peuvent aussi échanger des informations et discuter de l'épanouissement social et psychologique de leur enfant avec ses professeurs en toute confiance. La prise en compte des différences de ressources familiales entre les élèves signifie aussi la création de lieux d'apprentissage plus équitables à l'école, où les élèves sont traités sur un pied d'égalité et peuvent nourrir de grandes aspirations quel que soit leur milieu socio-économique.

Encourager l'implication des parents et éliminer les obstacles à leur participation aux activités scolaires

À l'adolescence, des changements surviennent inévitablement dans la façon dont les enfants communiquent avec leurs parents et dans les activités qu'ils prennent plaisir à faire avec eux. Comme les adolescents peuvent être plus enclins à rechercher (voire à préférer) la compagnie de leurs pairs et que de nombreux parents ont un emploi du temps chargé,



il est facile de comprendre que parents et adolescents peuvent avoir à programmer à l'avance du « temps de qualité » à passer ensemble. Mais ces efforts en valent vraiment la peine : les données PISA de 18 pays confirment que le soutien des parents est inestimable, quelles que soient les différences culturelles, socio-économiques et individuelles (voir le chapitre 9). Les élèves qui partagent des activités au quotidien avec leurs parents, par exemple s'attabler au moment des repas ou passer du temps « simplement à parler », sont non seulement plus performants aux épreuves PISA, mais aussi plus satisfaits de leur vie.

Les résultats de l'enquête PISA 2015 soulignent à quel point il est important que les élèves aient le sentiment que leurs parents s'intéressent à leurs activités scolaires. Les élèves qui considèrent que leurs parents s'intéressent à leur vie à l'école sont plus performants, plus motivés à l'idée de réussir et plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie que les élèves qui ne perçoivent pas d'intérêt chez leurs parents. Des parents attentifs sont peut-être encore plus bénéfiques pour les élèves moins performants que pour leurs pairs très performants.

Certains parents n'ont pas l'habitude de passer du temps simplement à parler avec leur enfant, tandis que d'autres éprouvent des difficultés à participer aux activités scolaires de leur enfant. Ces difficultés peuvent être liées à la rigidité des horaires de travail, au manque de services de garde d'enfants ou encore à la barrière de la langue. Les établissements peuvent largement contribuer à aider les parents à surmonter ces obstacles. Ils peuvent commencer par tenter d'identifier les parents dans l'incapacité de participer aux activités scolaires. Ils peuvent utiliser des canaux de communication plus souples, par exemple programmer des appels téléphoniques ou vidéo, des solutions simples, mais efficaces pour s'entretenir avec les parents qui ne peuvent pas facilement s'absenter de leur travail pour assister aux réunions scolaires. Les gouvernements peuvent aussi prendre des mesures incitant les employeurs à adopter des politiques qui aident les travailleurs à mieux concilier leur vie professionnelle et leur vie privée.

Dans les pays et communautés où des pourcentages élevés de parents ignorent qu'ils peuvent participer aux activités scolaires ou estiment que ces activités n'ont rien à voir avec le développement de leur enfant, les chefs d'établissement et les enseignants peuvent sensibiliser les parents à l'importance et aux bienfaits de leur participation, et leur suggérer des façons de s'impliquer tant à la maison qu'à l'école. Le fait que les parents méconnaissent le règlement de l'établissement, qu'ils soient mal informés au sujet des possibilités de participation et qu'ils soient intimidés par la fracture sociale sont autant d'obstacles que l'école peut contribuer à éliminer. Les enseignants peuvent programmer des « portes ouvertes » et encourager tous les parents à y participer, en particulier ceux issus de milieux défavorisés dont les enfants ont le plus besoin de leur soutien. Par leur engagement, les parents peuvent grandement contribuer à la création d'un environnement d'apprentissage qui promeut la réussite scolaire et le bien-être des élèves.

Supprimer la barrière de la langue peut aussi accroître le niveau de participation des parents aux activités scolaires. Dans les pays où vivent d'importantes communautés immigrées, dont de nombreux pays européens, les établissements pourraient avoir à travailler en partenariat avec les services chargés de l'immigration et de l'action sociale, qui pourraient leur fournir des interprètes, par exemple. Dans certains autres pays, des parents ont cité la barrière de la langue alors qu'ils ne sont pas issus de l'immigration. Ce problème, qui touche en particulier les parents moins instruits et moins favorisés, est peut-être le signe que certains parents sont mal à l'aise à l'idée de s'entretenir avec des enseignants et du personnel scolaire très instruits. Les établissements devraient réfléchir à la manière dont ils peuvent accueillir les parents compte tenu de leur diversité linguistique, culturelle et socio-économique.

Réduire l'impact des inégalités socio-économiques sur les aspirations des élèves et leur image de soi

Les données PISA montrent que les aspirations des élèves défavorisés concernant la poursuite de leurs études et leur carrière professionnelle sont en relation avec le profil socio-économique et la composition de leur établissement (voir le chapitre 10). La ségrégation sociale qui rassemble les élèves pauvres dans les établissements pauvres peut avoir pour effet collatéral de limiter les aspirations des élèves et de ternir l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et, donc, de freiner la mobilité sociale. Les gouvernements devraient s'employer à faire en sorte qu'il y ait partout des établissements excellents, accessibles et ouverts à tous les enfants, quel que soit leur milieu familial (OCDE, 2016a). Toutefois, il est difficile d'éliminer la ségrégation scolaire, car ce phénomène est généralement lié à des caractéristiques structurelles du marché du travail, des institutions et du marché de l'immobilier.

On pourrait aussi donner aux élèves les moyens de réfléchir de façon critique à l'inégalité – aux obstacles que les élèves défavorisés rencontrent, et aux ressources internes ou externes qu'ils peuvent utiliser pour les surmonter. Les enseignants peuvent suivre des modules spécifiques de développement professionnel pour mieux comprendre la dynamique de la diversité sociale, économique et culturelle, et travailler avec tous les élèves pour atténuer certains de ses effets négatifs



sur les aspirations et l'estime de soi des élèves les plus vulnérables. Plutôt que d'ignorer les effets des différences socio-économiques entre les élèves, les enseignants pourraient essayer d'identifier les aspects de ces différences qui peuvent nuire au bien-être des élèves les plus vulnérables. Les enseignants peuvent aussi prendre des mesures pour faire en sorte que l'influence des pairs soit bénéfique et contribue à amener les élèves défavorisés à croire qu'ils sont capables d'accomplir de grands desseins à l'école et dans la vie s'ils travaillent dur et avec zèle.

Les enseignants qui ont de bonnes relations avec leurs élèves sont mieux armés pour remédier à certaines difficultés d'apprentissage liées à la vie des élèves défavorisés en dehors de l'école. Les données PISA montrent par exemple que de nombreux élèves défavorisés travaillent contre rémunération avant ou après la journée de classe (voir le chapitre 12). Ces élèves peuvent avoir plus de mal à respecter leurs obligations scolaires et avoir besoin d'un plus grand soutien de la part de leurs professeurs et de leur école.

Les chefs d'établissement doivent aussi cerner les défis et les opportunités qui découlent de la prise en charge d'élèves d'horizons divers. L'école peut reproduire les inégalités sociales, certes, mais les chefs d'établissement peuvent créer un environnement scolaire accueillant, stimulant et inclusif pour tous les enseignants, le personnel et les élèves afin de réduire l'impact de ces inégalités sur la vie de leurs élèves.

Possibilités d'apprendre des modes de vie sains

Enseigner les vertus d'un mode de vie actif et sain au travers de l'éducation physique et sanitaire

Les données PISA présentées au chapitre 11 montrent que la participation des élèves à des cours d'éducation physique varie entre les pays. Le fait de suivre des cours d'éducation physique à l'école est en relation positive avec l'activité physique des élèves en dehors de l'école. La qualité de l'éducation physique et sanitaire peut aussi varier au sein même des pays (Bailey, 2006).

En éducation physique, plusieurs systèmes d'éducation ont proposé au fil du temps de nouveaux programmes et de nouvelles approches pour aider les élèves à acquérir des compétences physiques (qui leur permettent de se livrer à une série d'activités physiques) et sanitaires (qui leur permettent de trouver, de comprendre et d'utiliser les informations requises pour prendre de bonnes décisions en matière de santé). Le programme de 2015 de l'Ontario (Canada) « Éducation physique et santé » définit par exemple un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent acquérir aux cours d'éducation physique et d'éducation à la santé (ministère de l'Éducation de l'Ontario, Canada, 2015). L'approche concrète adoptée dans ces cours est liée aux expériences des élèves au quotidien. Le programme d'éducation physique et santé appuie le développement du caractère en prônant des valeurs et en poursuivant des objectifs éducatifs importants, qu'il s'agisse d'encourager l'élève à faire de son mieux, à pratiquer l'équité et le franc-jeu, à respecter la diversité, à être sensible aux besoins individuels des autres, à rester en bonne santé et à veiller à son bien-être.

Faire connaître à l'échelle internationale de bonnes pratiques de ce type dans le domaine de l'éducation physique et sanitaire pourrait accroître les effets positifs de ces cours sur le bien-être des élèves. Les programmes d'éducation physique et sanitaire sont équilibrés s'ils portent sur les besoins physiques, cognitifs, psychologiques et sociaux des élèves et, donc, s'ils sont axés sur des activités collectives spécifiquement conçues pour améliorer les compétences d'interaction. En éducation physique, le programme et les activités d'apprentissage doivent être constamment mis à jour pour refléter des contextes de la vie réelle et les occasions de faire du sport et de mener une vie active qui existent là où vivent les élèves. Le format et le contenu des cours doivent aussi être modulables compte tenu des différences individuelles ; il faut en effet adapter les cours en fonction des dispositions des élèves, de leurs aptitudes physiques et de leurs centres d'intérêt.

L'enquête PISA n'interroge pas les élèves sur l'image qu'ils ont de leur corps ; mais ses résultats suggèrent que certains élèves, en particulier de sexe féminin, ne mangent pas régulièrement (voir le chapitre 11), signe peut-être qu'ils se font une idée fautive de leur apparence – ou de ce que devrait être leur apparence (voir l'encadré III.11.4). L'image du corps et les risques liés aux troubles alimentaires constituent un volet important de l'éducation physique et sanitaire. Bien former et informer les élèves peut contribuer à prévenir les troubles alimentaires, à apaiser les souffrances des jeunes à l'apparition de troubles alimentaires, à réduire la stigmatisation de ces troubles et à corriger les idées fausses les concernant. Les efforts déployés pour amener les élèves à avoir une bonne image de leur corps et à adopter des modes de vie sains peuvent s'inscrire dans le projet pédagogique de tous les établissements pour prévenir les troubles alimentaires au lieu d'avoir à les guérir.



Promouvoir une utilisation saine et productive d'Internet

L'école a pour mission de préparer les élèves à devenir des membres actifs, efficaces et responsables de la société. Les ressources en ligne font désormais partie intégrante de cette préparation. Les données PISA présentées au chapitre 13 montrent que les jeunes voient en Internet un moyen de mener leur vie sociale, et que nombre d'entre eux estiment que le Web est une formidable source d'informations à jour.

Les adolescents passent souvent beaucoup de temps sur Internet, ce qui les amène à se détourner d'autres divertissements et interactions directes. Lors de l'enquête PISA 2015, 26 % des élèves ont dit passer en ligne plus de six heures par jour le week-end et 16 %, en faire autant en semaine. Plus d'un élève sur deux déclare s'énerver s'il n'a pas accès à Internet. Dans la plupart des pays et économies participants, l'« utilisation extrême d'Internet » – plus de six heures par jour – est en relation négative avec la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie, leur sentiment d'appartenance à l'école et leur engagement scolaire.

Le cyberharcèlement est un autre risque associé aux activités en ligne. L'enquête PISA ne fait pas la distinction entre le harcèlement en ligne et les formes directes de harcèlement, mais d'autres études montrent que le cyberharcèlement est en progression (voir l'encadré III.8.1).

Il n'existe pas de remède miracle contre ces deux fléaux de l'ère numérique. L'école doit offrir aux élèves la possibilité de parler d'Internet et des problèmes qui y sont associés avec des adultes et les autres élèves. Les chefs d'établissement peuvent aussi concevoir un protocole d'intervention en cas de non-respect des normes et de cyberharcèlement, organiser la prise en charge, au sein de l'école, des élèves impliqués dans des faits de cyberharcèlement, et inclure la thématique de la « sécurité numérique » dans les politiques et pratiques scolaires. Les parents devraient aussi être impliqués dans les débats et les décisions sur la sécurité numérique. Des protocoles de sécurité numérique devraient être inclus dans une stratégie éducative plus globale visant à apprendre aux élèves des compétences psychologiques et sociales, comme la résilience, l'empathie, l'éthique dans la prise de décisions et le règlement des conflits.

Pour prévenir une utilisation dévoyée d'Internet à l'école, il faut aussi faire en sorte que l'informatique y soit utilisée pour proposer des activités éducatives de grande qualité – ce qui nécessite à son tour des investissements dans la formation professionnelle et la modernisation des programmes.

Références

- Arthur, J. (2005), « The re-emergence of character education in British education policy », *British Journal of Educational Studies*, vol. 53/3, pp. 239-254, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x>.
- Bailey, R. (2006), « Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes », *Journal of School Health*, vol. 76/8, pp. 397-401, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>.
- Battistich, V. et al. (1997), « Caring school communities », *Educational Psychologist*, vol. 32/3, pp. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.
- Benninga, J.S. et al. (2006), « Character and academics: What good schools do », *Phi Delta Kappan*, vol. 87/6, pp. 448-452, <http://dx.doi.org/10.1177/003172170608700610>.
- Byrne, J. et al. (2016), « A longitudinal study to explore the impact of preservice teacher health training on early career teachers' roles as health promoters », *Pedagogy in Health Promotion*, vol. 2/3, pp. 170-183, <http://dx.doi.org/10.1177/2373379916644449>.
- Cheng, V. et E. Tan (2016), « Overview of education and career guidance (ECG) implementation in Singapore schools », document en ligne, www.asiapacificcda.org/resources/Documents/2016Conference/261_Overview_ECG%20in%20Sg%20Schs.pdf (consulté le 20 mars 2017).
- Costello, E.J. et al. (2003), « Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence », *Archives of General Psychiatry*, vol. 60/8, pp. 837-844, <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>.
- Covington, M.V. et K.J. Müeller (2001), « Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation », *Educational Psychology Review*, vol. 13/2, pp. 157-176, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009009219144>.
- Díaz-Aguado Jalón, M.J., R. Martínez Arias et J. Martín Babarro (2010), « Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria », *Observatorio de Convivencia Escolar, Ministerio de Educación*, https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=13567_19 (consulté le 20 mars 2017).
- Diener, E. et M.E.P. Seligman (2002), « Very happy people », *Psychological Science*, vol. 13/1, pp. 81-84, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00415>.
- Junta de Castilla y León (n.d.), Convivencia escolar (l'environnement d'apprentissage scolaire en Castille-et-Léon) www.educa.jcyl.es/convivencia/es (consulté le 6 avril 2017).
- Korea Education Development Institute (2015), *Report on 2015 Free Semester System Satisfaction Survey*, Korea Education Development Institute.
- Maughan, B., S. Collishaw et A. Stringaris (2013), « Depression in childhood and adolescence », *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 22/1, pp. 35-40.
- McDonald, T. (2013), *Classroom Management*, 2^e édition, Oxford University Press, South Melbourne, Australie.
- Merry, S.N. et al. (2011), « Psychological and educational interventions for preventing depression in children and adolescents », *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, vol. 7/5, pp. 1409-1685, <http://dx.doi.org/10.1002/14651858.CD003380.pub3>.
- Ministère de l'Éducation, Singapour (2017), « Education and Career Guidance », Ministère de l'Éducation, Singapour, page web, www.moe.gov.sg/education/programmes/social-and-emotional-learning/education-and-career-guidance (consultée le 11 avril 2017).
- OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- OCDE (2016b), *Panorama des régions de l'OCDE 2016* (disponible en anglais uniquement), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/reg_glance-2016-en.
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264105676-fr>.
- Ola Lindberg, J. et A. D. Olofsson (2010), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*, IGI Global.
- Ontario, Ministère de l'Éducation (2015), *The Ontario Curriculum, Grades 9-12: Health and Physical Education*, document en ligne, www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/health1to8Fr.pdf (consulté le 6 avril 2017).
- Sawyer, M.G. et al. (2010), « School-based prevention of depression: A randomised controlled study of the beyondblue schools research initiative », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, vol. 51/2, pp. 199-209, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02136.x>.
- Seligman, M.E.P. et al. (2009), « Positive education: Positive psychology and classroom interventions », *Oxford Review of Education*, vol. 35/3, pp. 293-311, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>.



Shute, R.H. et P.T. Slee (éd.) (2016), *Mental Health and Wellbeing through Schools: The Way Forward*, Routledge.

SkillsFuture Singapore (2017), « SkillsFuture Programmes & Initiatives for You », SkillsFuture Singapore, page web, www.skillsfuture.sg/skillsfuture-for-you (consultée le 11 avril 2017).

Spence, S.H. et A.L. Shortt (2007), « Research review: Can we justify the widespread dissemination of universal, school-based interventions for the prevention of depression among children and adolescents? », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, vol. 48/6, pp. 526-542, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01738.x>.

Sociescuela (n.d.), Enquête en ligne sur le bien-être des élèves, <https://sociescuela.es/es/index.php> (consultée le 6 avril 2017).

UNESCO (2016), *Happy Schools! A Framework for Learner Well-Being in the Asia-Pacific* », Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, Bangkok, Thaïlande, document en ligne, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140E.pdf> (consulté le 6 avril 2017).

Usher, A. et N. Kober (2012), « Can goals motivate students? », *Center on Education Policy*, Washington, D.C., document web, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532668.pdf> (consulté le 6 avril 2017).

Vescio, V., D. Ross et A. Adams (2008), « A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24/1, pp. 80-91, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.

Veenstra, R. et al. (2014), « The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying », *Journal of Educational Psychology*, vol. 106/4, pp. 1135-1143, <http://dx.doi.org/10.1037/a0036110>.



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), « Quelles implications les résultats de l'enquête PISA 2015 sur le bien-être des élèves ont-ils pour l'action publique ? », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-18-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.