



3

La satisfaction des élèves à l'égard de leur vie

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



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

Que nous apprennent les résultats ?

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

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

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

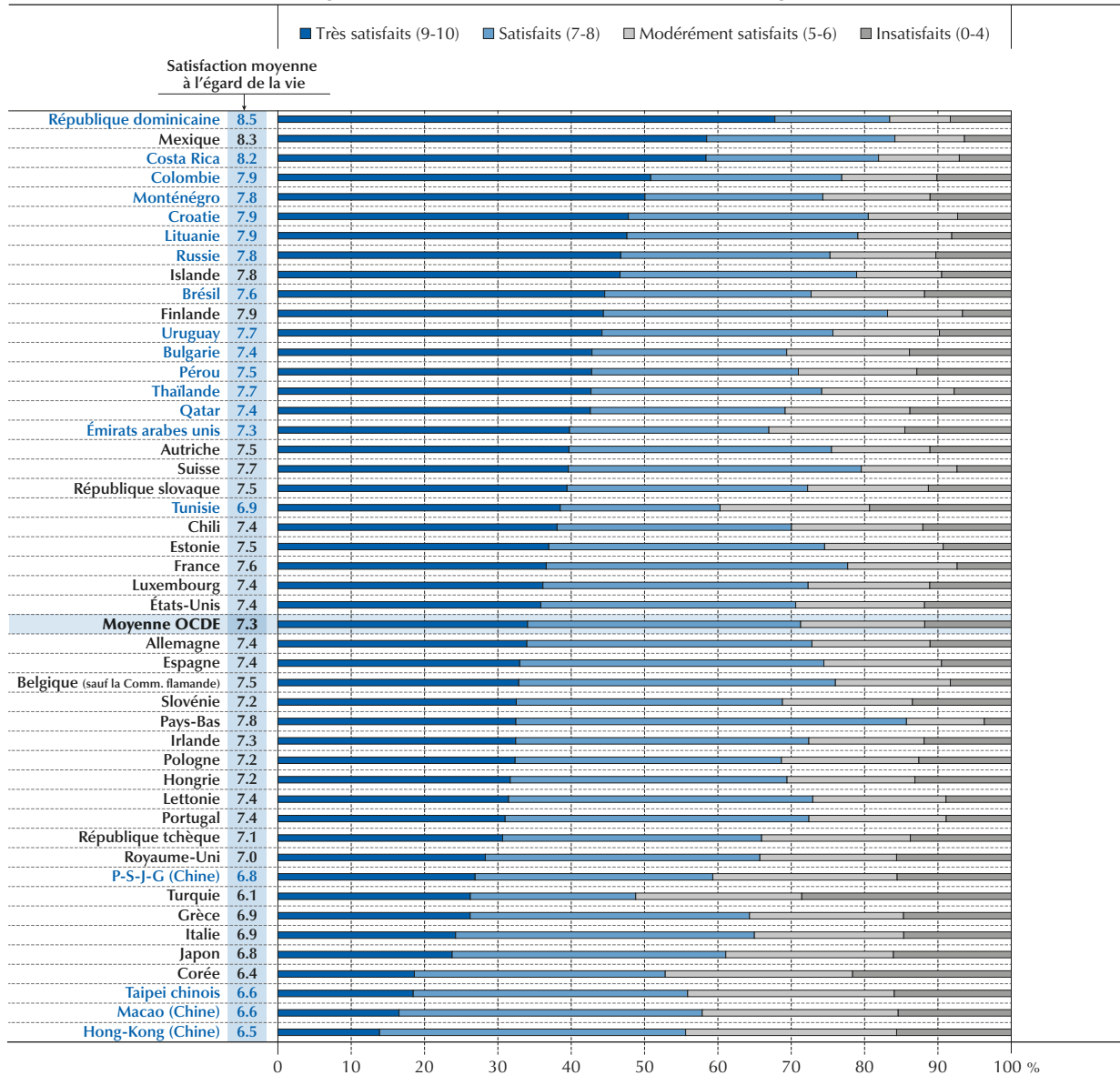
Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont été invités à évaluer la satisfaction que leur vie leur procurait sur une échelle de 0 à 10, 0 correspondant à la pire vie possible et 10, à la meilleure vie possible. Les perceptions des individus de la satisfaction à l'égard de leur vie sont des indicateurs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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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

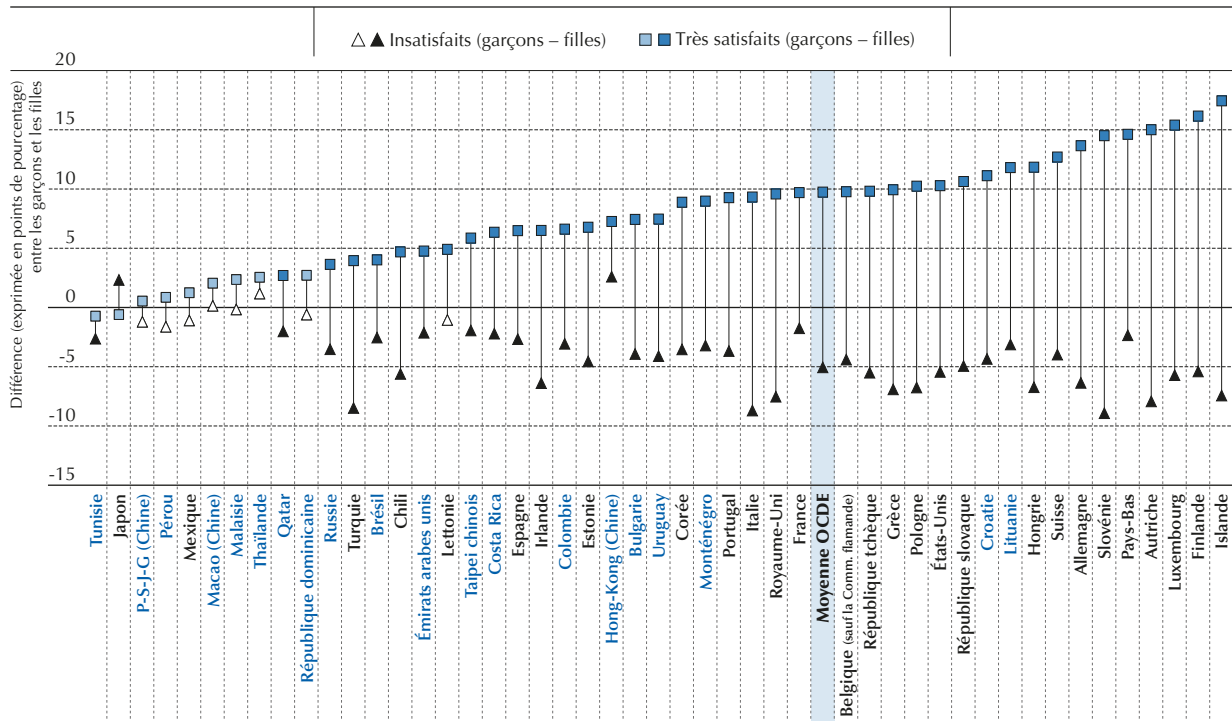
Le sexe des élèves est par exemple associé à leur satisfaction à l'égard de leur vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 29 % des filles, mais 39 % des garçons, se disent très satisfaits de leur vie – soit un écart de près de 10 points de pourcentage (voir le graphique III.3.2 et le tableau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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

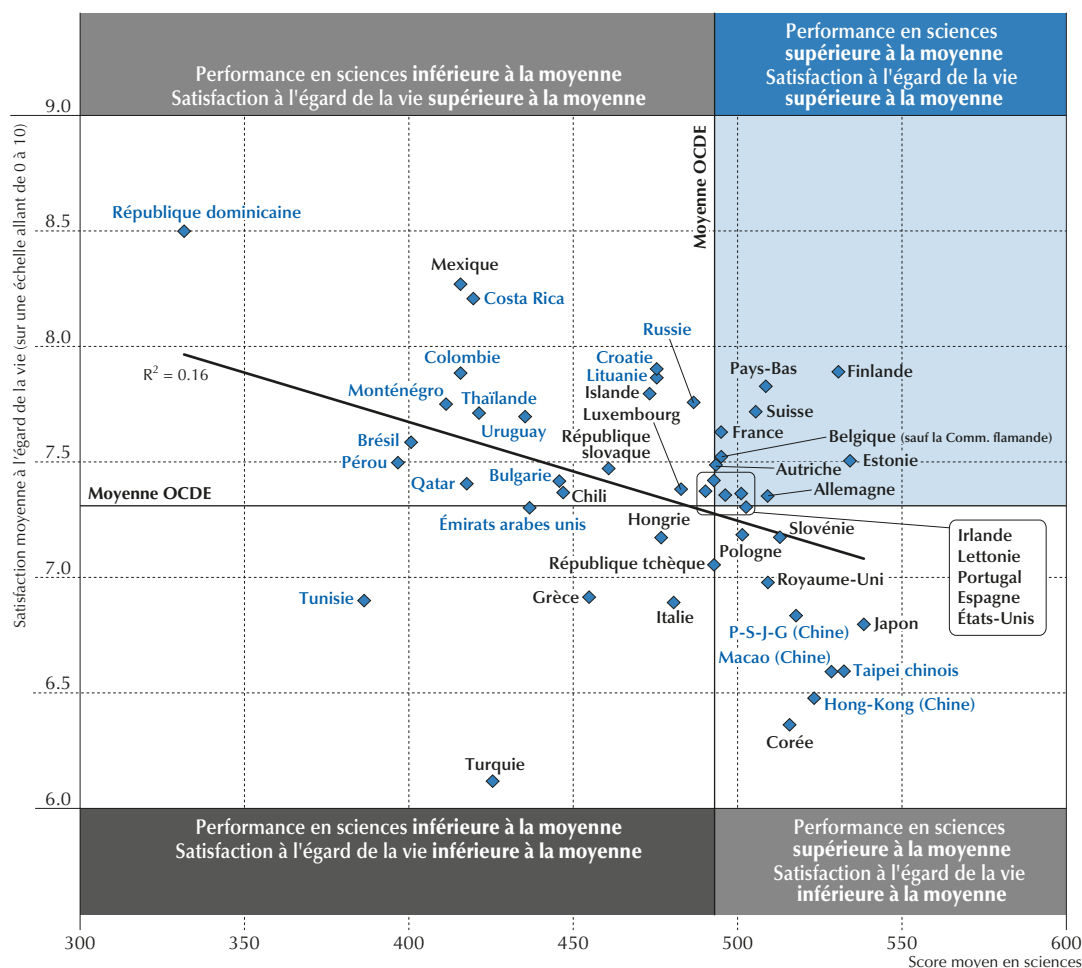
Les immigrants vivent souvent un choc culturel vecteur de stress lorsqu'ils s'adaptent à leur nouvelle vie dans leur pays d'accueil, et les changements dans leurs conditions de vie et l'influence des pairs sont susceptibles d'avoir plus

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

SATISFACTION À L'ÉGARD DE LA VIE ET RÉSULTATS SCOLAIRES

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

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



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

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



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

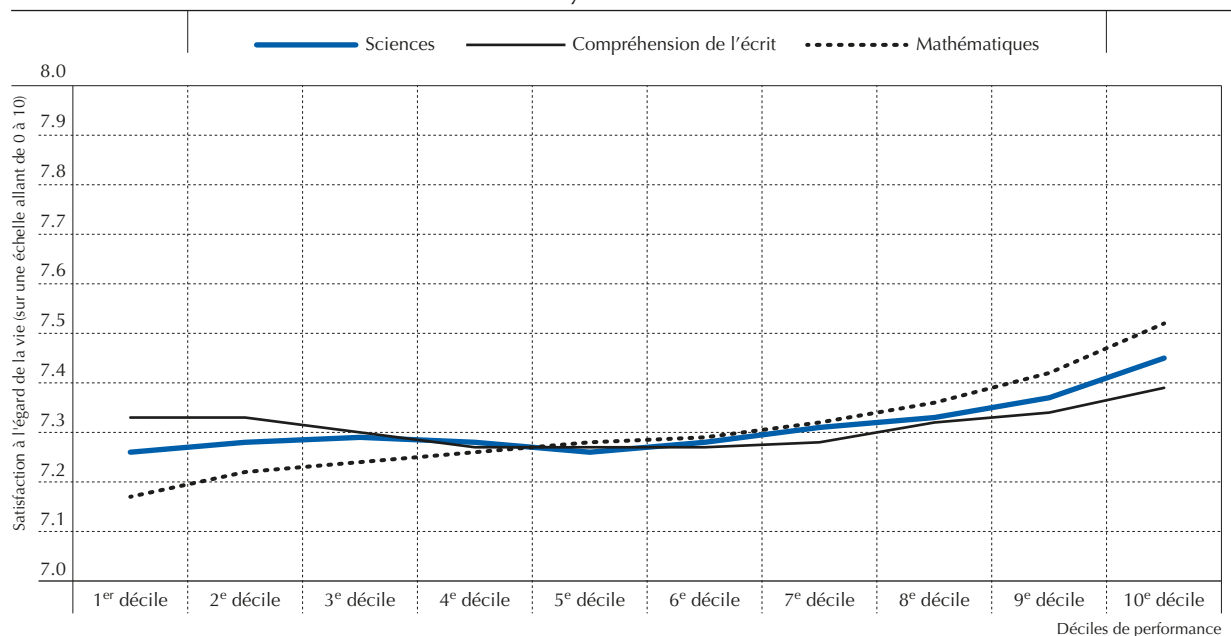
Dans les pays situés dans le quadrant supérieur gauche du graphique III.3.3, en particulier en Colombie, au Costa Rica, au Mexique, au Monténégro et en République dominicaine, la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie est relativement élevée, mais leur performance en sciences est inférieure à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

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

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

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

Moyenne OCDE



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

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

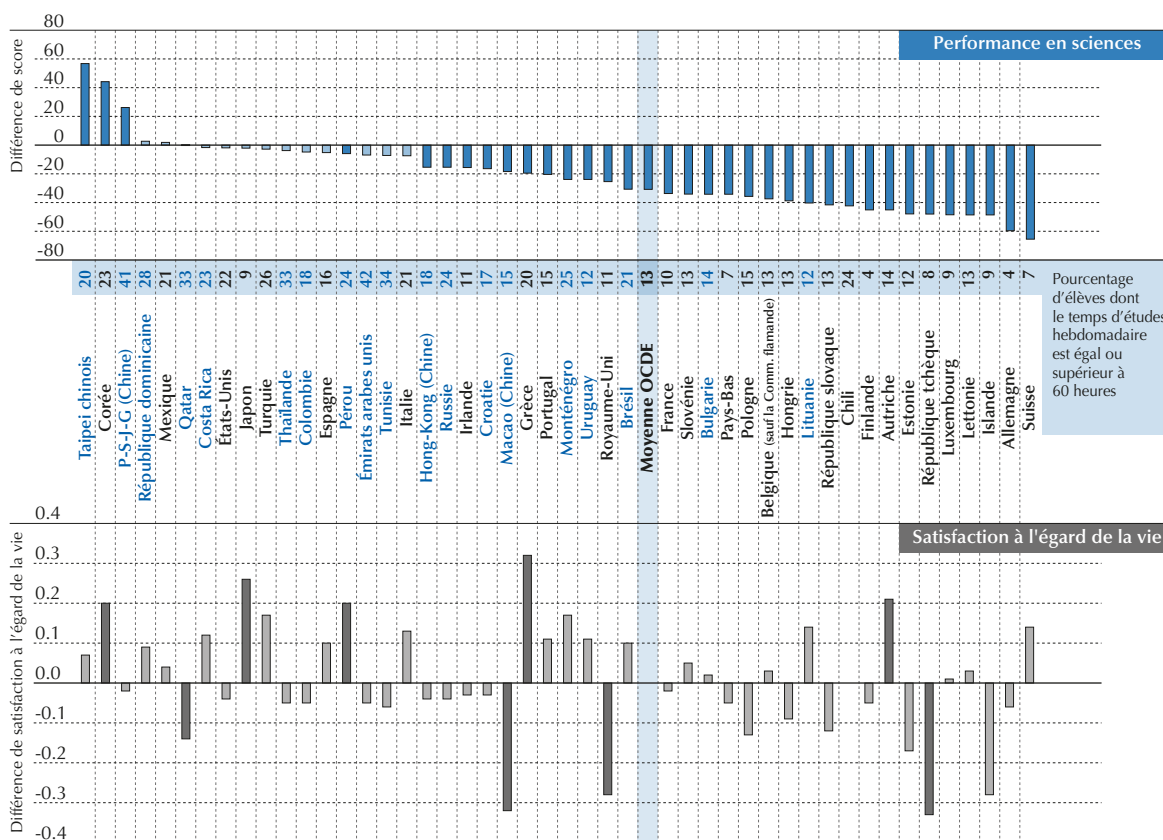
La relation entre la performance et la satisfaction à l'égard de la vie tend à être plus marquée chez les filles que chez les garçons (voir le tableau III.3.5). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la satisfaction à l'égard de la vie atteint 7.3 points chez les filles très performantes en sciences, contre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

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

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

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

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



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

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

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

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

...



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

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

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

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

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

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

...



Prévalence de l'instruction extrascolaire

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

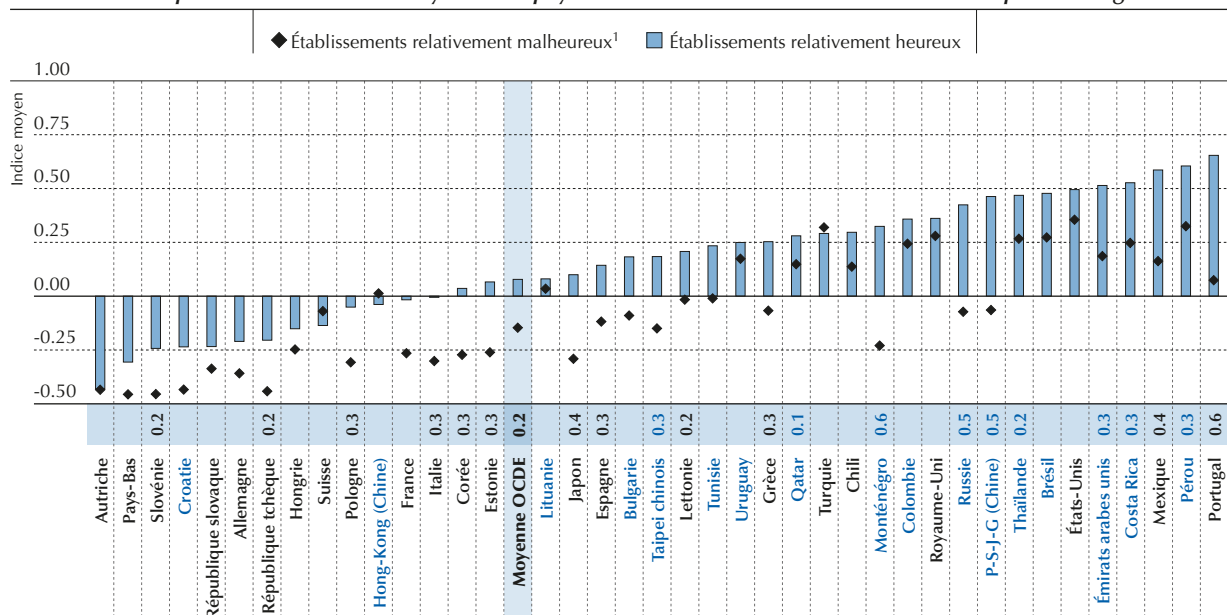


de sciences les informe sur leur travail) et de pédagogie fondée sur une démarche d'investigation en sciences (dérivé de la mesure dans laquelle les élèves s'engagent dans des expériences, des débats et des activités pratiques en cours de sciences) sont tous plus élevés dans les établissements heureux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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

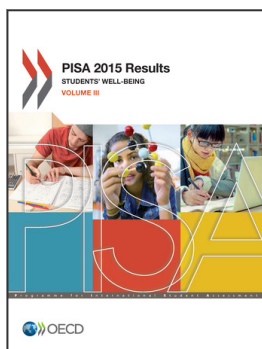


Références

- Aldridge, J.M. et al. (2016), « Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity », *Improving Schools*, vol. 19/1, pp. 5-26, <http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616>.
- Chang, L. et al. (2003), « Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 27/2, pp. 182-189, <http://dx.doi.org/10.1080/01650250244000182>.
- Comer, J.P. et al. (éd.) (1996), *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teachers College Press, New York, NY.
- Deaton, A. (2008), « Income, health, and well-being around the world: Evidence from the Gallup World Poll », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 22/2, pp. 53-72, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.22.2.53>.
- Deb, S. et al. (2015), « Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students », *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, vol. 5/1, pp. 26-34, <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijpbs.20150501.04>.
- Diener, E., S. Oishi et R.E. Lucas (2003), « Personality, culture, and subjective well-being », *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 403-425, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>.
- Diener, E. et al. (1999), « Subjective well-being: Three decades of progress », *Psychological Bulletin*, vol. 125/2, pp. 276-302.
- Gilman, R. et al. (2008), « Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 37/2, pp. 142-154, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9172-8>.
- Gilman, R. et S. Huebner (2003), « A review of life satisfaction research with children and adolescents », *School Psychology Quarterly*, vol. 18/2, pp. 192-205, <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>.
- Goldbeck, L. et al. (2007), « Life satisfaction decreases during adolescence », *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, vol. 16/6, pp. 969-979, <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>.
- Heffner, A.L. et S.P. Antaramian (2016), « The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement », *Journal of Happiness Studies*, vol. 17/4, pp. 1681-1701, <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>.
- Helliwell, J., R. Layard et J. Sachs (2016), *World Happiness Report*, page web, <http://worldhappiness.report/> (consulté le 3 avril 2017).
- Hoge, D.R., E.K. Smit et S.L. Hanson (1990), « School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students », *Journal of Educational Psychology*, vol. 82/1, pp. 117-127, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.117>.
- Huebner, E.S. et K.J. Hills (2013), « Assessment of subjective well-being in children and adolescents », in D.H. Saklofske, C.R. Reynolds et V. Schwane (éd.), *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*, Oxford University Press, New York, NY.
- Huebner, E.S., Gilman, R. et J.E. Laughlin (1999), « A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem », *Social Indicators Research*, vol. 46/1, pp. 1-22, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1006821510832>.
- Huebner, E.S. et G.L. Alderman (1993), « Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning », *Social Indicators Research*, vol. 30/1, pp. 71-82, <http://dx.doi.org/10.1007/BF01080333>.
- Kahneman, et A. Deaton (2010), « High income improves evaluation of life but not emotional well-being », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 107/38, pp. 16489-16493.
- Leonard, N.R. et al. (2015), « A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools », *Frontiers in Psychology*, vol. 6, <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028>.
- Liebkind, K. et I. Jasinskaja-Lahti (2000), « The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups », *Journal of Community and Applied Social Psychology*, vol. 10/1, pp. 1-16, [https://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<1::AID-CASP521>3.0.CO;2-5](https://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<1::AID-CASP521>3.0.CO;2-5).
- Malecki, C.K. et M.K. Demaray (2006), « Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance », *School Psychology Quarterly*, vol. 21/4, pp. 375-395, <https://dx.doi.org/10.1037/h0084129>.
- Modin, B. et V. Östberg (2009), « School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 20/4, pp. 433-455, <https://dx.doi.org/10.1080/09243450903251507>.
- Natvig, G.K., G. Albrektsen et U. Qvarnström (2003), « Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents », *International Journal of Nursing Practice*, vol. 9/3, pp. 166-175.
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.



- OCDE (2015a), *Comment va la vie ? 2015 : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-fr.
- OCDE (2015b), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).
- OCDE (2013), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>.
- Oishi, S. (2010), « Culture and well-being: conceptual and methodological issues », in E. Diener, D. Kahneman et J. Helliwell (éd.), *International Differences in Well-Being*, Oxford Positive Psychology, Oxford University Press, New York, NY.
- Park, N., C. Peterson et W. Ruch (2009), « Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations », *Journal of Positive Psychology*, vol. 4/4, pp. 273-279.
- Park, N. et E.S. Huebner (2005), « A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 36/4, pp. 444-456, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022105275961>.
- Proctor, C.P., A. Linley et J. Maltby (2009), « Youth life satisfaction measures: A review », *The Journal of Positive Psychology*, vol. 4/2, pp. 128-144, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802650816>.
- Reddy, R., J.E. Rhodes et P. Mulhall (2003), « The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study », *Development and Psychopathology*, vol. 15/1, pp. 119-138, <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579403000075>.
- Roeser, R.W., J.S. Eccles et A.J. Sameroff (2000), « School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings », *The Elementary School Journal*, vol. 100/5, pp. 443-471, <http://dx.doi.org/10.1086/499650>.
- Roeser, R.W., J.S. Eccles et A.J. Sameroff (1998), « Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school », *Development and Psychopathology*, vol. 10/2, pp. 321-352, <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579498001631>.
- Schaefer, M.K. et E.H. Blodgett Salafia (2014), « The connection of teasing by parents, siblings, and peers with girls' body dissatisfaction and boys' drive for muscularity: The role of social comparison as a mediator », *Eating Behaviors*, vol. 15/4, pp. 599-608, <http://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.08.018>.
- Shanghai Daily (2015), « For overworked students, no relief in sight », article en ligne, www.shanghaidaily.com/feature/news-feature/For-overworked-students-no-relief-in-sight/shdaily.shtml (consulté le 3 avril, 2017).
- Suldo, S.M. (2016), *Promoting Student Happiness: Positive Psychology Interventions in Schools*, Guilford Press, New York, NY.
- Suldo, S.M. et al. (2013), « Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? », *Applied Research in Quality of Life*, vol. 8/2, pp. 169-182, <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>.
- Suldo, S.M. et E.S. Huebner (2006), « Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? », *Social Indicators Research*, vol. 78/2, pp. 179-203, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>.
- Suldo, S.M. et E.S. Huebner (2004), « Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? », *School Psychology Quarterly*, vol. 19/2, pp. 93-105, <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>.
- The Guardian (2014), « Education's culture of overwork is turning children and teachers into ghosts », page web, www.theguardian.com/commentisfree/2014/apr/16/culture-overwork-teachers-children-ghosts-schools (article consulté le 3 avril 2017).
- Tsai, J.L. et al. (2007), « Influence and adjustment goals: Sources of cultural differences in ideal affect », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92/6, pp. 1102-1117, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1102>.
- Valois, R.F. et al. (2001), « Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents », *American Journal of Health Behavior*, vol. 25/4, pp. 353-366.
- Voelker, D.K., J.J. Reel et C. Greenleaf (2015), « Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives », *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, vol. 6 (août), pp. 149-158, <http://dx.doi.org/10.2147/AHMT.S68344>.
- Zullig, K.J. et al. (2001), « Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse », *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, vol. 29/4, pp. 279-288, [http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00269-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00269-5).



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), « La satisfaction des élèves à l'égard de leur vie », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-7-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.