

Relations enseignants-élèves : comment améliorer le bien-être des élèves du secondaire ?

Résumé

Malgré une opinion très positive de leur expérience dans leur établissement (94 % disent se sentir bien dans leur collège ou lycée), les élèves français interrogés à 15 ans par l'enquête PISA ont un sentiment d'appartenance à l'école plus faible que la moyenne de l'OCDE. Parmi les neuf questions qui permettent de construire cet indicateur d'appartenance à l'école, les jeunes français sont dans la moyenne de l'OCDE pour quatre questions, et au-dessous de la moyenne pour deux autres. Le score d'ensemble assez faible de la France repose ainsi sur un jugement significativement plus négatif quant à l'impression d'être laissé pour compte et au sentiment de se sentir chez soi à l'école.

Parmi les facteurs qui expliquent cette contre-performance, la relation avec les enseignants joue un rôle important. Les élèves français sont en effet nombreux à estimer qu'ils sont traités injustement par leurs professeurs, notamment que ces derniers sous-estiment leurs capacités et les font moins participer que leurs camarades de classe.

Contrairement au sentiment d'appartenance à l'école en général, le sentiment d'injustice est corrélé avec les performances scolaires. Les plus mauvais élèves ont plus fréquemment le sentiment que les enseignants sont injustes à leur égard ; les élèves moyens plus que les bons élèves, mais aussi les garçons plus que les filles, quel que soit leur niveau scolaire.

Dylan Alezra

dylan.alezra@cepreamap.org

CEPREMAP

Elizabeth Beasley

elizabeth.beasley@cepreamap.org

CEPREMAP

Sarah Flèche

sarah.fleche@univ-paris1.fr

CNRS, CES-Paris 1 et

CEPREMAP

Mathieu Perona

mathieu.perona@cepreamap.org

CEPREMAP

Claudia Senik

senik@pse.mail.eu

Sorbonne-Université,
 PSE et CEPREMAP

Nous remercions la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance pour ses commentaires qui ont largement contribué à l'amélioration de cette Note.

Dylan Alezra, Elizabeth Beasley, Sarah Flèche, Mathieu Perona, Claudia Senik, « Relations enseignants-élèves : comment améliorer le bien-être des élèves du secondaire ? », Observatoire du Bien-être du CEPREMAP, n°2021-05, 05 mai 2021

1 Introduction

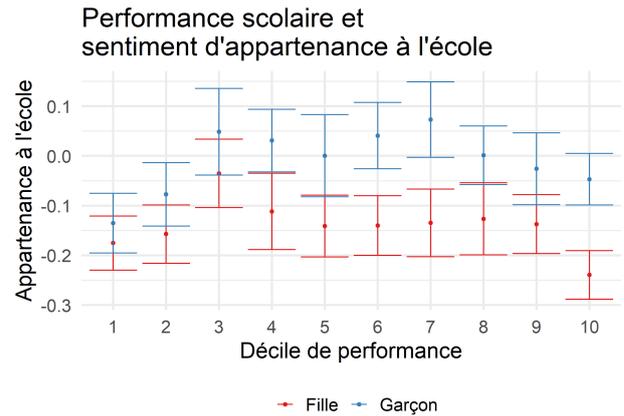
En France, la notion de bien-être à l'école a longtemps été abordée au travers des questions de santé (éducation physique et sportive, nutrition), de sécurité (harcèlement, violence) et de performance scolaire. Ce n'est qu'avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013¹ que le terme de bien-être apparaît explicitement. Depuis, cette notion a été intégrée aux projets scolaires d'un bon nombre d'académies. Pour autant, elle reste relativement floue, tant dans le concept de bien-être utilisé que des moyens à mettre en œuvre. D'autres pays ont adopté le bien-être des élèves comme finalité explicite de leur politique éducative, notamment la Finlande, dès 1998, et l'Espagne, depuis 1999, avec la création d'un observatoire dans ce dernier pays².

Le système scolaire français est souvent décrit comme peu favorable au bien-être des élèves. L'enseignement y serait plus vertical et autoritaire comparé aux pays nordiques ou anglo-saxons (Algan et al., 2018³). Les études effectuées par la DEPP⁴ révèlent que la très grande majorité des collégiens perçoivent positivement le climat scolaire de leur établissement. Les problèmes les plus fréquents relèvent de la censure des élèves (moqueries envers les premiers de la classe), du harcèlement, ou encore du sentiment d'injustice (les élèves ont l'impression que le comportement de leurs professeurs est injuste à leur égard)⁵.

En France, le projet éducatif consistant à construire un climat scolaire favorable est perçu comme un moyen de favoriser la réussite de tous. L'enquête PISA 2012 de l'OCDE nous a permis d'évaluer le climat scolaire dans plusieurs pays, en mesurant le sentiment d'appartenance à l'école et la qualité des relations entre les professeurs et élèves à l'âge de 15 ans⁶, et de les com-

parer avec la France⁷. Les résultats de cette étude sont les suivants :

- Les élèves français déclarent des niveaux de bien être à l'école plus faibles que les autres élèves de l'OCDE. Parmi les facteurs qui compte pour expliquer ce plus faible niveau de bien être, la relation avec les professeurs joue un rôle important. On observe une association très nette entre de bonnes relations entre professeurs et élèves et un plus grand sentiment d'appartenance à l'école.



Source : PISA 2018

Figure 1

Champ : Allemagne, Espagne, Etats-Unis, Finlande, France, Grande-Bretagne, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse

Lecture : les garçons appartenant au décile de performance le plus élevé (10) déclarent un sentiment d'appartenance à l'école inférieur de 0,05 à la moyenne de l'ensemble des élèves. Les barres indiquent l'intervalle de confiance à 95 % de la moyenne.

- Le lien entre bien-être à l'école et performances scolaires est toutefois moins régulier. On n'observe pas de relation claire entre le décile de performance d'un élève au sein de son pays et son sentiment d'appartenance à l'école (Figure 1). De fait, les questions composant cet indicateur portent sur des éléments relativement non-scolaires de la vie de l'élève (capacité à se faire des amis, intégration dans un groupe, etc.).
- Comme pour la satisfaction de vie, les filles expriment des niveaux de bien-être moyens à l'école inférieurs à ceux des garçons.
- Enfin, la France se caractérise par un plus fort sentiment d'injustice, avec des professeurs étant perçus comme moins concernés par le bien-être des élèves. Ce sentiment d'injustice

¹ Nguyen Thuy Phuong, La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?, 2016

² Observatorio de la Infancia,

³ Algan, Y., Huillery, É. & Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie : pour une école du xxie siècle. *Notes du conseil d'analyse économique*, 3(3), 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001> Nous approfondissons et détaillons ici un certain nombre des constats énoncés au début de cette publication.

⁴ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Climat scolaire et bien-être », *Éducation et formations* n°88-89, 2015 ; « 94 % des collégiens déclarent se sentir bien dans leur collège », *Note d'information*, 17.30, décembre 2017

⁵ Christophe Marsollier, « Les conditions du bien-être à l'école », *Économie et Management*, 2017, n°162, p. 38-43.

⁶ Par souci de concision, nous utilisons le terme « école » dans cette note pour désigner indifféremment le collège ou le lycée. Nous détaillons le champ exact et la construction de ces variables en Annexe.

⁷ La relative ancienneté de cette enquête (2012) ne constitue pas un obstacle dans la mesure où les phénomènes étudiés n'évoluent que très lentement (OCDE, 2018). L'enquête PISA 2012 est d'ailleurs utilisée dans des articles de recherche très récents comme ceux de Breda et al. (2019).

est principalement ressenti par les élèves dont le niveau scolaire est le plus faible.

2 Sentiment d'appartenance à l'école

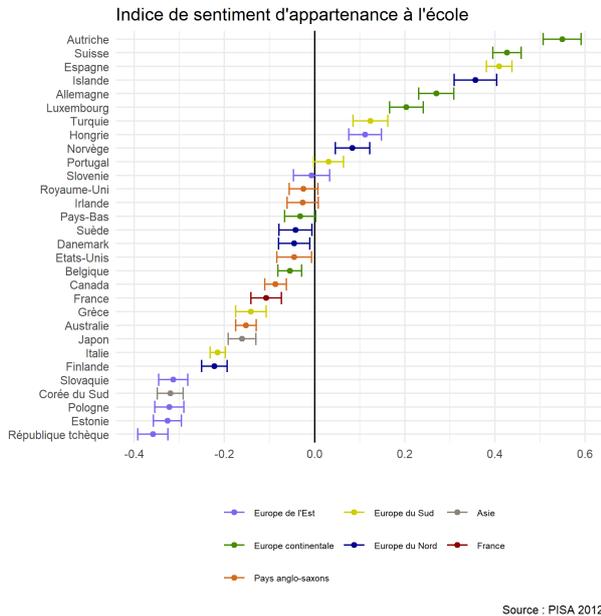


Figure 2

Comparé à la moyenne de l'OCDE, l'indice composite de sentiment d'appartenance à l'école des élèves français est plus faible que la moyenne de l'OCDE (Figure 2). Les pays d'Europe de l'Est et d'Asie sont en queue de classement. Les systèmes scolaires asiatiques sont d'ailleurs réputés pour leur focalisation sur la performance et non sur le bien-être (De Ketele, Hugonnier, 2019⁸).

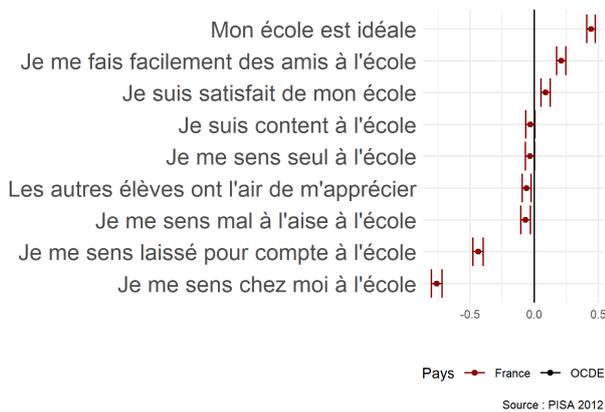


Figure 3

Il faut néanmoins nuancer la place de la France dans ce classement. D'abord, en rappelant que l'enquête de la DEPP⁹ sur le climat scolaire en France avait mis en évidence une perception moyenne très positive du climat scolaire (3.5 sur une échelle de 1 à 4) par les élèves français. L'écart entre ces deux mesures invite donc à

⁸ Jean-Marie De Ketele et Bernard Hugonnier, « Peut-on parler de modèle(s) asiatique(s) d'éducation et quels enseignements en tirer ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 68 | 2015, 131-140.

⁹ Tamara Hubert, « Le climat scolaire perçu par les collégiens », *Éducation et Formations*, 2015

entrer dans le détail de construction de l'indice PISA, que nous décomposons dans la Figure 3.

La position de la France s'explique par un plus fort sentiment de mise à l'écart (être laissé pour compte) et surtout la rareté du sentiment d'être chez soi à l'école (*I feel like I belong to school* dans la version anglophone) parmi les élèves français¹⁰. Cette position particulière apparaît aussi bien au regard d'un point de comparaison haut, la Suisse, que bas, la Corée du Sud¹¹ (Figure 4). Pour autant, en dehors de ces deux facteurs spécifiques, les élèves français ne se distinguent pas particulièrement du reste de l'OCDE, et sont mêmes globalement plus satisfaits de leur école et des relations qu'ils entretiennent avec les autres élèves.

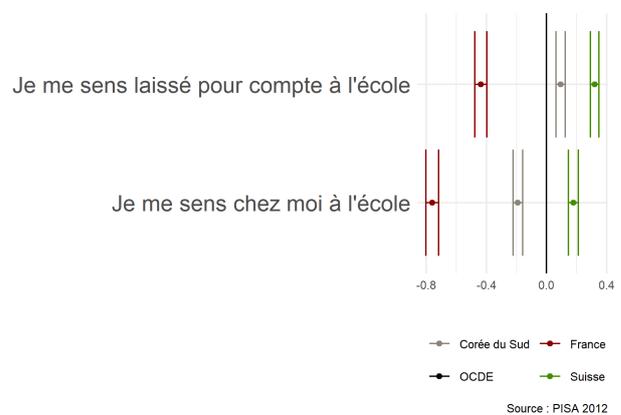


Figure 4

Ce premier résultat suggère que pour la plupart des élèves, les points problématiques dans l'appartenance à l'école ne relèvent pas des relations avec les autres élèves mais du lieu et de l'institution. Le très faible niveau des réponses à la question « je me sens chez moi à l'école » pourrait s'expliquer en partie par le statut de l'espace scolaire en France. Notre conception de l'école comprend en effet une autonomie forte des espaces scolaires par rapport au reste de la société. Nous ne disposons pas d'éléments quantitatifs pour approfondir cet aspect dans PISA. En revanche, cette enquête nous permet d'approfondir d'autres éléments d'environnement qui jouent sur le sentiment d'appartenance.

Qu'est-ce qui joue le plus dans le sentiment d'appartenance à l'école ?

Comme indiqué en introduction, on relève une surprenante absence de lien entre performance scolaire et sentiment d'appartenance à l'école. Ce dernier se

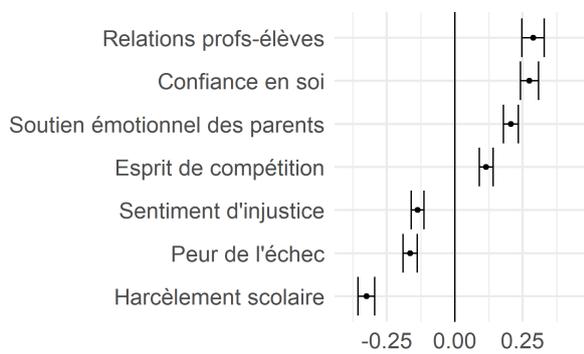
¹⁰ La différence avec la moyenne de l'OCDE représente 80 % d'un écart-type, ce qui est considérable en sciences sociales. L'indice de climat scolaire de la DEPP repose sur des dimensions en partie différentes, d'où des écarts avec les métriques de l'enquête PISA.

¹¹ Ces deux pays enregistrent par ailleurs d'excellents résultats aux tests de performance. La Corée du Sud était en 2012 en 5^e position selon le score moyen, et la Suisse 8^e, la France arrivant 24^e.

construit donc largement en dehors des dimensions d'évaluation.

En regroupant les différentes vagues de PISA, nous mettons en évidence un ensemble d'autres dimensions subjectives qui ont un lien statistique avec le sentiment d'appartenance à l'école¹².

De bonnes relations avec les professeurs semblent être l'élément qui joue le plus positivement dans le sentiment d'appartenance à l'école, en France comme dans les autres pays développés de l'enquête. Dans le cas de la France, leur influence est aussi forte que celle de la confiance en soi. Elle est d'un ordre de grandeur comparable à celui du harcèlement scolaire, un des facteurs les plus délétères pour le sentiment d'appartenance à l'école (Figure 6)¹³.



Source : PISA 2012, 2015 et 2018, France

Figure 5

Chaque point représente le coefficient d'une régression du sentiment d'appartenance sur l'ensemble de ces variables. Il exprime donc le poids relatif de chaque dimension dans l'évaluation que font les élèves de ce sentiment d'appartenance à l'école.

Ces aspects ont été collectés lors de vagues différentes de PISA. Ces coefficients proviennent donc de régressions séparées (une par vague), et ne tiennent donc pas compte des interactions ou des chevauchements entre ces différentes dimensions.

Pour approfondir ces observations, nous analysons en détail les relations avec les professeurs (PISA 2012), et le sentiment d'injustice (PISA 2015) tels que perçus par les élèves.

3 Perception de la relation avec les enseignants

Sur la base des réponses au questionnaire PISA, l'OCDE construit un indice synthétique des relations entre professeurs et élèves telles que jugées par ces

¹² L'indice d'appartenance à l'école est présent dans toutes les enquêtes utilisées, mais les ressentis qui nous intéressent n'ont parfois été relevés que dans certaines vagues. Nous estimons donc le poids des ressentis par des régressions linéaires vague par vague, et mettons en regard les coefficients obtenus.

¹³ La DEPP, dans l'enquête précédemment citée, mettait en évidence l'influence particulière du harcèlement scolaire dans son indice de climat scolaire tel que perçu par les collégiens.

derniers (Figure 6). La France arrive en queue de peloton dans ce domaine : les relations professeurs-élèves y sont nettement moins bonnes que dans la moyenne de l'OCDE.

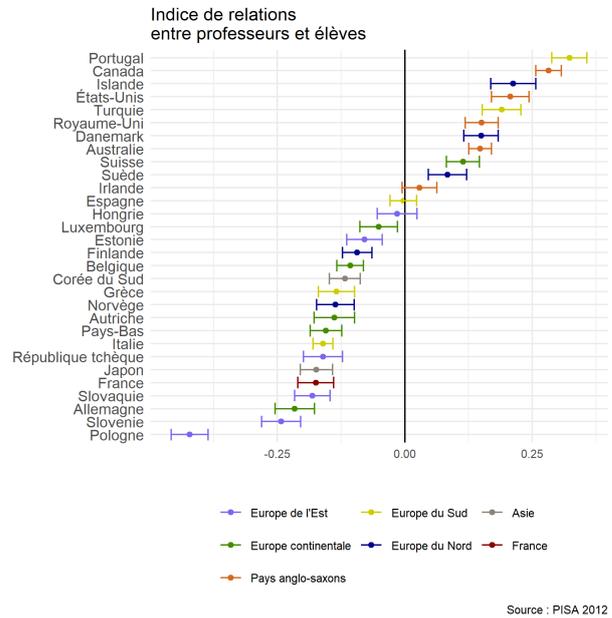


Figure 6

C'est également le cas de l'Allemagne, des Pays-Bas ou de l'Italie. De manière plus surprenante, deux pays nordiques, la Norvège et la Finlande, sont, eux aussi, au-dessous de la moyenne. Parmi les pays où les relations sont évaluées le plus positivement, on trouve les pays anglo-saxons, mais aussi le Portugal, la Turquie et le Danemark.

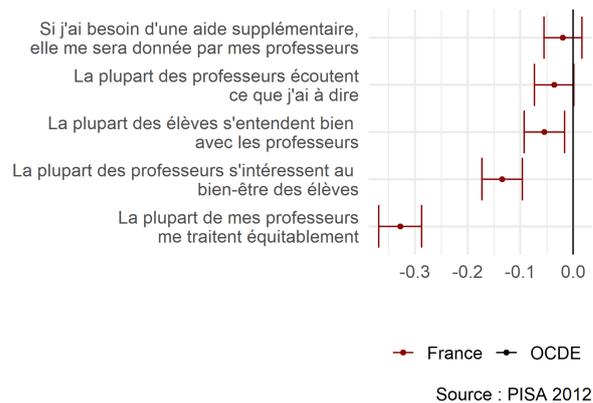


Figure 7

Chaque point représente le score de la France sur chacune des sous-questions composant l'indice de relation entre professeurs et élèves en 2012. La France est en dessous de la moyenne de l'OCDE dans chacune des dimensions.

Pour éclairer ce positionnement de la France, la Figure 7 détaille les composantes de cet indice. Deux facteurs se révèlent très discriminants en France. Par rapport aux autres élèves de l'OCDE, les Français ont le sentiment que les professeurs s'intéressent moins à leur bien-être, et surtout ont plus souvent l'impression d'être traités injustement par leurs professeurs.

Les comparaisons à la moyenne pouvant cacher des contrastes entre pays, nous mettons à nouveau les performances françaises sur ces deux dimensions au regard de deux pays spécifiques : l'Allemagne, notre voisin, où les relations sont encore un peu plus mauvaises dans leur ensemble qu'en France, et le Danemark, emblème du modèle nordique tel qu'on l'évoque souvent. Si le sentiment d'un manque d'attention au bien-être des élèves est partagé avec les Allemands, c'est sur le sentiment d'injustice que la France se distingue particulièrement (Figure 8).

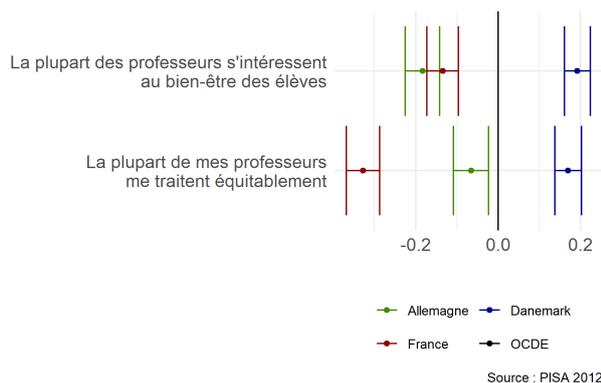


Figure 8

Ces résultats peuvent être liés non pas à un problème général, mais à l'existence d'un groupe, relativement petit, d'élèves ayant la fois un très faible sentiment d'appartenance à l'école et une très mauvaise appréciation de leur relation avec les professeurs. La Figure 9 montre au contraire que cette relation est régulière, et donc que la grande majorité des élèves font un lien entre sentiment d'appartenance à l'école et relation avec les professeurs.

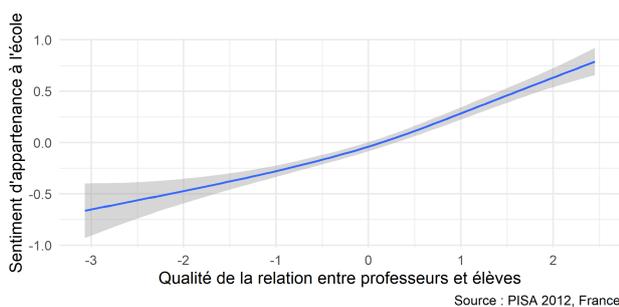


Figure 9

Cette relation est par ailleurs indépendante du genre, des notes, de l'indicateur de positionnement social, ou encore du statut migratoire des élèves¹⁴. Il s'agit donc d'un lien très général, et la mauvaise performance de la France reflète une perception particulièrement négative de ces relations par une majorité des élèves français. L'association entre relations aux professeurs et sentiment d'appartenance à l'école est forte. Si ces deux variables étaient ramenées à une échelle de 1 à 10, un point supplémentaire dans la qualité des relations avec les professeurs correspondrait à une aug-

¹⁴ Dans une estimation économétrique, la relation n'est pas affectée par l'inclusion de ces variables de contrôle.

mentation d'environ 0,4 points dans le sentiment d'appartenance à l'école¹⁵.

Des questions supplémentaires introduites dans l'édition 2015 de l'enquête PISA permettent d'analyser le sentiment d'injustice observé en 2012.

4 Le sentiment d'injustice

La Figure 10 décompose le sentiment d'être traité injustement par les professeurs. Par rapport aux autres pays de l'OCDE, les élèves français se plaignent moins de différences de traitement dans la correction des devoirs ou d'exposition à des comportements insultants. En revanche, ils ont davantage l'impression que leurs capacités sont sous-estimées par les enseignants, ce qui va de pair avec le sentiment d'être moins souvent interrogés que les autres élèves.

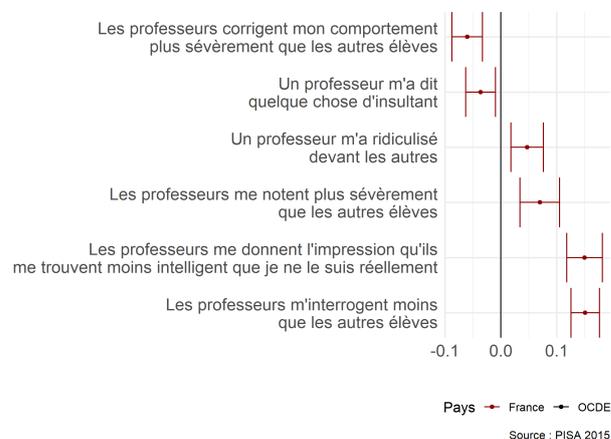


Figure 10

On a vu plus haut que le sentiment d'être traité de manière injuste par les enseignants pesait lourdement dans le score des relations entre professeurs et élèves. De même, plus un élève a le sentiment d'être traité injustement par l'un de ses professeurs, plus faible est

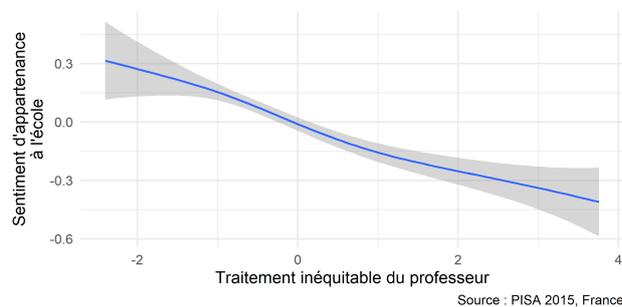


Figure 11
son sentiment d'appartenance à l'école¹⁶ (Figure 11).

¹⁵ À titre de comparaison, la corrélation entre les notes en maths et en lecture est la corrélation maximale pouvant être obtenue entre deux variables de l'enquête. Elle correspond à une progression de 0,8 points dans un domaine quand on progresse d'un point dans l'autre.

¹⁶ Cependant, la relation est estimée de manière moins robuste, à cause des fortes variations de cette mesure (forts écarts-types), qui témoignent d'une diversité de

5 Au-delà du bien-être

Il faut évidemment interroger le lien entre ce sentiment d'injustice et les performances scolaires. En France, comme dans tous les pays de l'OCDE, ce sont les moins bons élèves qui ont le plus tendance à considérer que les professeurs sont injustes avec eux. Notons que si le phénomène est plus prononcé au bas de l'échelle de performance, le sentiment d'injustice perçue décroît également entre la tête de classe et les élèves moyens.

Ce constat peut être interprété de deux manières. Les moins bons élèves pourraient attribuer leurs mauvaises performances au comportement des professeurs, ou bien les professeurs pourraient effectivement être plus sévères avec ces élèves. Les deux situations peuvent d'ailleurs exister simultanément ; nous ne disposons pas de moyens de les distinguer.

Remarquons également qu'à décile de performance égal, les filles déclarent moins souvent être victimes d'injustice de la part des professeurs (Figure 12). Là encore, ceci peut procéder à la fois de différences dans la manière d'interpréter le comportement des enseignants ou d'une différence effective de comportement de ces derniers en fonction du genre de l'élève.

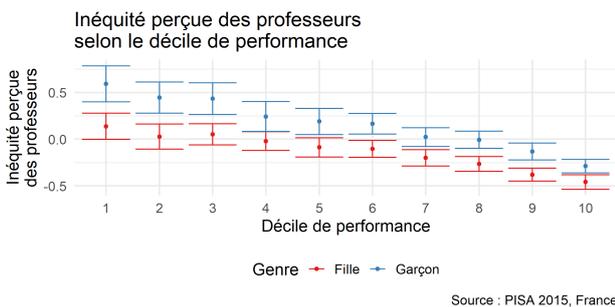


Figure 12

Rappelons que la France se situe dans la moyenne de l'OCDE en matière de performances scolaires (OCDE, 2012¹⁷). Le sentiment d'injustice plus fort ne s'explique donc pas par des résultats plus faibles en moyenne.

6 Conclusion

Les relations entre les élèves et les professeurs semblent constituer un levier important, peut-être le plus important, au sein des éléments qui constituent le sentiment d'appartenance à l'école. Améliorer cette relation professeurs-élèves est susceptible d'exercer un impact positif sur le bien-être des élèves, avec des effets de long-terme importants, comme le suggèrent

situations.

¹⁷ OECD (2014), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

les travaux réalisés à partir de données de cohortes anglaises¹⁸.

7 Annexe

Champ de l'étude

Dans toute cette note, « les élèves » désigne les élèves interrogés par l'enquête PISA. Il s'agit d'élèves de 15 ans. En France, la plupart sont en classe de seconde, donc au lycée, mais ceux qui ont pris du retard sur le parcours standard (redoublement, maladie, etc.) sont interrogés au collège. Nous ne traitons pas ici séparément les élèves « à l'heure » et les autres. L'analyse des résultats PISA 2018 par la DEPP détaille les écarts importants de performance entre élèves « à l'heure » et élèves en retard (Notes d'information 19.49 et 19.50).

Cette restriction aux élèves de 15 ans ne nous permet pas de savoir dans quelle mesure les constats que nous faisons peuvent s'étendre aux élèves plus jeunes ou plus âgés.

Construction des variables utilisées

L'évaluation des performances scolaires

L'enquête PISA fait passer un certain nombre de tests cognitifs dans trois matières différentes (mathématiques, lecture et sciences). Les élèves ne passent pas tous les mêmes tests, ni l'intégralité des tests pour une matière donnée étant donné le coût financier de l'enquête, et le coût en temps pour les élèves. Leur « score plausible », c'est-à-dire le score qu'ils seraient susceptibles d'obtenir s'ils avaient passé tous les tests, est calculé à partir de méthodes statistiques complexes détaillées dans le rapport technique de l'enquête. Afin de neutraliser les différences de niveaux entre pays, on standardise les notes obtenues par pays. On peut ensuite construire une note générale par pays, ainsi que des déciles de performance globale. Lorsqu'on se réfère au décile de performance scolaire dans la note, on entend implicitement le décile de moyenne générale.

Mesurer le climat scolaire

L'enquête PISA 2012 permet d'évaluer en partie le climat scolaire. Si cette notion est relativement floue, on peut la définir comme le contexte d'apprentissage et de vie, pouvant favoriser ou non le bien-être à l'école, pour les élèves comme pour les enseignants. L'enquête PISA 2015 fournit aussi un indicateur sur le sentiment d'injustice des élèves.

Nous disposons de deux variables que l'on peut considérer comme de bons indicateurs du climat scolaire : le sentiment d'appartenance à l'école, et la qualité des relations entre les professeurs et les élèves. L'OCDE construit ces deux variables de sorte à pouvoir comparer les pays entre eux ; nous nous en servons pour ana-

¹⁸ Clark, A., Flèche, S., Layard, R., Powdthavee, N., & Ward, G. (2018). *The Origins of Happiness: The Science of Well-Being over the Life Course*. Princeton; Oxford: Princeton University Press. doi:10.2307/j.ctvd58t1t

lyser la situation française en détail. Cependant, afin d'établir une relation générale entre bien-être à l'école, notes, et relations entre professeurs, nous standardisons par pays chacune des variables.

Les questions composites de chacun des indicateurs

Dans l'enquête PISA, les élèves doivent se positionner selon quatre modalités (de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ») sur des affirmations portant sur différentes dimensions du climat scolaire. Pour le sentiment d'injustice, les quatre modalités sont : « Jamais », « Quelques fois dans l'année », « Quelques fois dans le mois », « Une fois par semaine ou plus ». A partir de ces différentes réponses, l'OCDE construit un indicateur standardisé pour chacune des dimensions mesurées de sorte à pouvoir comparer les pays entre eux.

Sentiment d'appartenance à l'école (Q37 - PISA 2012)

- Je me sens à l'écart
- Je me fais facilement des amis
- Je me sens à ma place à l'école
- Je ne me sens pas à ma place à l'école
- Les autres élèves ont l'air de m'apprécier
- Je me sens seul à l'école
- Je suis content de mon école
- Mon école est idéale
- Je suis heureux à l'école

Relations entre professeurs et élèves (Q36 - PISA 2012)

- La plupart des élèves s'entendent bien avec la plupart des professeurs
- La plupart des professeurs sont intéressés par le bien-être des élèves
- La plupart des professeurs écoutent ce que j'ai à dire
- Si j'ai besoin d'une aide supplémentaire, elle me sera donnée par mes professeurs
- La plupart de mes professeurs me traitent équitablement

Sentiment d'injustice (ST039 - PISA 2015)

- Les professeurs m'interrogent moins que les autres élèves
- Les professeurs me notent plus sévèrement que les autres élèves
- Les professeurs me donnent l'impression qu'ils me trouvent moins intelligent que je ne le suis réellement
- Les professeurs corrigent mon comportement plus sévèrement que les autres élèves
- Un professeur m'a ridiculisé devant les autres
- Un professeur m'a dit quelque chose d'insultant

8 Bibliographie

Algan, Y., Huillery, É. & Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie : pour une école

du xxi^e siècle. *Notes du conseil d'analyse économique*, 3(3), 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>

Breda, T., Jouini, E., Thebault, G. and C. Napp (2020) "Gender stereotypes can explain the gender-equality paradox", *PNAS (Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America)*, December 8, 2020: vol. 117, no 49, pp. 31063-31069

Christophe Marsollier, « Les conditions du bien-être à l'école », *Économie et Management*, 2017, n°162, p. 38-43.

Clark, A., Flèche, S., Layard, R., Powdthavee, N., & Ward, G. (2018). *The Origins of Happiness: The Science of Well-Being over the Life Course*. Princeton; Oxford: Princeton University Press. doi:10.2307/j.ctvd58t1t

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Les deux premières années de collège: le progrès des connaissances contraste avec l'évolution moins positive des méthodes de travail et des "savoir-être" », *Note d'information*, n°34, 1993

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Inégalités de bien-être au collège*, coll. Les Dossiers d'Éducation et Formations, n°89, 1997

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Climat scolaire et bien-être », *Éducation et formations*, n°88-89, 2015

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « 94 % des collégiens déclarent se sentir bien dans leur collège », *Note d'information*, 17.30, décembre 2017

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit », *Note d'information*, 19.49, décembre 2019

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « PISA 2018 : culture mathématique, culture scientifique et vie de l'élève », *Note d'information*, 19.50, décembre 2019

J-M de Ketele et B. Hugonnier, « Peut-on parler de modèle(s) asiatique(s) d'éducation et quels enseignements en tirer ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 68,2015, 131-140

Nguyen Thuy Phuong, *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?*, 2016

OCDE (2019), PISA 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OECD (2014), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

Le CEPREMAP est né en 1967 de la fusion de deux centres, le CEPREL et le CERMAP, pour éclairer la planification française grâce à la recherche économique.

Le CEPREMAP est, depuis le 1er janvier 2005, le Centre Pour la Recherche Economique et ses Applications. Il est placé sous la tutelle du Ministère de la Recherche. La mission prévue dans ses statuts est d'assurer une interface entre le monde académique et les administrations économiques.

Il est à la fois une agence de valorisation de la recherche économique auprès des décideurs, et une agence de financement de projets dont les enjeux pour la décision publique sont reconnus comme prioritaires.

<http://www.cepremap.fr>

Observatoire du Bien-être

L'Observatoire du bien-être au CEPREMAP soutient la recherche sur le bien-être en France et dans le monde. Il réunit des chercheurs de différentes institutions appliquant des méthodes quantitatives rigoureuses et des techniques novatrices. Les chercheurs affiliés à l'Observatoire travaillent sur divers sujets, comme des questions de recherche fondamentales telles que la relation entre éducation, santé et bien-être, l'impact des relations avec les pairs sur le bien-être, la relation entre le bien-être et des variables cycliques tels que l'emploi et la croissance et enfin l'évolution du bien-être au cours de la vie. Un rôle important de l'Observatoire est de développer notre compréhension du bien-être en France: son évolution au fil du temps, sa relation avec le cycle économique, les écarts en termes de bien-être entre différents groupes de population ou régions, et enfin la relation entre politiques publiques et bien-être.

<http://www.cepremap.fr/observatoire-bien-etre>

<https://twitter.com/ObsBienEtre>

Directrice

Claudia Senik

Directeur de publication

Mathieu Perona

Comité scientifique

Yann Algan

Andrew Clark

Sarah Flèche

Observatoire du Bien-être du CEPREMAP

48 Boulevard Jourdan

75014 Paris – France

+33(0)1 80 52 13 61

Collection *Notes de l'Observatoire du Bien-être*, ISSN 2646-2834