

Le Bien-être en France

Rapport 2021

Observatoire du Bien-être du Cepremap

Sous la direction de **Mathieu Perona et Claudia Senik**

Collège scientifique : **Yann Algan, Andrew Clark, Sarah Flèche**

Conseillère scientifique : **Elizabeth Beasley**

Assistants de recherche : **Dylan Alezra et Guillaume Gueguen**

Directeur de la publication : **Daniel Cohen**

Ce rapport s'appuie sur les *Notes* publiées par l'Observatoire au cours des années 2020 et 2021, en particulier :

- Note 2021-02, « Ces enseignants qui nous marquent », Sarah Flèche et Mathieu Perona
- Note 2021-03, « Faut-il avoir des bonnes notes pour être heureux à 15 ans ? », Dylan Alezra, Sarah Flèche, Elizabeth Beasley, Mathieu Perona et Claudia Senik
- Note 2021-05, « Relations enseignants-élèves : comment améliorer le bien-être des élèves du secondaire ? », Dylan Alezra, Sarah Flèche, Elizabeth Beasley, Mathieu Perona et Claudia Senik
- Note 2021-06, « Estime de soi et performances scolaires en primaire : les enseignements du panel DEPP 2011 », Dylan Alezra, Sarah Flèche, Elizabeth Beasley, Mathieu Perona et Claudia Senik
- Note 2022-01, « Adopter le télétravail ? L'impact du travail à distance sur le bien-être », Guillaume Gueguen et Claudia Senik

ainsi que sur les notes de conjoncture publiées trimestriellement depuis juillet 2017.

Nous remercions toute l'équipe de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, en particulier Fabienne Rosenwald, Axelle Charpentier, Fabrice Murat et Thierry Rocher, ainsi qu'Olivier Thévenon (OCDE) pour leur collaboration et leurs commentaires sur tous les travaux concernant l'éducation en France.

Notre gratitude va également à François-Xavier Albouy et Adeline Moret, de la chaire Transitions démographiques, transitions économiques (TDTE), qui nous ont associés à l'enquête menée pour l'Union mutualiste retraite. À l'UMR, nous remercions en particulier Éric Jeanneau pour son accompagnement tout au long du projet et ses utiles commentaires.

Nous remercions également Santé publique France pour la mise à disposition des données de l'enquête CoviPrev.

© Les éditions du Cepremap, 2022
48, boulevard Jourdan – 75014 Paris
www.cepremap.fr

ISBN 978-2-9564629-3-4

3. Bien-être à l'école

Le bien-être des enfants et des adolescents à l'école est un thème relativement nouveau, longtemps abordé, en France, par le biais 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 de 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.

La direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale n'a entrepris de le mesurer explicitement le bien-être subjectif des élèves que depuis 2011³. De leur côté, les grandes enquêtes internationales consacrées à l'école, telles que Pisa ou TIMSS, s'intéressent davantage à la performance des élèves qu'à leur bien-être, même si elles comportent des questions relatives à ce dernier aspect.

Pourtant, les élèves passent un tiers de leur vie à l'école, ce qui justifie de s'intéresser à leur ressenti, non seulement en tant qu'expérience instantanée, mais aussi en tant que constitution d'un « stock » de mémoire de bien-être, de santé mentale positive et d'estime de soi, dans lequel ils pourront puiser des ressources plus tard pour nourrir leur optimisme, leur confiance en soi ou leur résilience. Des travaux ont ainsi montré que la santé mentale à 16 ans constituait le plus fort prédicteur de la satisfaction de vie à l'âge adulte⁴. Et même si l'on se restreint au seul point de vue des apprentissages et de l'acquisition de connaissances, on sait aujourd'hui que le fait de se trouver dans un état mental positif est un facteur de plus grande efficacité et de meilleure qualité des interactions.

Si le rapport 2020 de notre Observatoire avait souligné le lien important entre diplôme, revenus et confiance⁵, nous mettons l'accent cette année, sur le bien-être ressenti par les élèves.

1. T. P. Nguyen, *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, sous l'autorité du ministère des Affaires sociales et de l'agenda 2030.

3. Direction de l'évaluation, de la prospective, et de la performance, *Panel d'élèves du premier degré 2011*, 2016

4. A. Clark, S. Flèche, R. Layard, N. Powthavee, G. Ward, *The Origins of Happiness*, Princeton University Press, 2018.

5. E. Beasley, M. Péron, M. Perona, « Diplôme, revenus et confiance », *Note de l'Observatoire du Bien-être*, 2018-06, 2018.

Ce dernier se mesure par des données déclaratives, également dites « subjectives », c'est-à-dire la réponse donnée par les enfants et les adolescents à différentes questions abordant leur satisfaction dans la vie, leur plaisir d'être à l'école, le sens de leur vie, leurs émotions positives et négatives, leur attitude vis-à-vis de l'échec et de la compétition, leur confiance en eux, ou encore leurs relations avec les enseignants.

Au niveau du primaire, la comparaison entre CP et CM2 fait apparaître deux divergences. Entre filles et garçons tout d'abord, avec un décrochage de l'image que les filles ont de leur situation. Entre catégories sociales ensuite, l'absence de notes d'empêchant pas les enfants d'acquérir une conscience claire de leurs performances relatives.

Au niveau du lycée, l'écart entre filles et garçons s'est encore creusé. Les premières lient plus leur satisfaction de vie à leurs notes et ressentent plus souvent des émotions négatives ou la peur de l'échec. Si de bonnes notes en général sont associées à une plus grande satisfaction dans la vie, les mathématiques pèsent particulièrement lourd en France dans cette évaluation. Pour les élèves, le lycée ne se résume évidemment pas aux notes. D'ailleurs, les meilleurs élèves sont les moins sûrs du sens à donner à leur vie.

Plus généralement, les élèves français ont moins souvent que leurs camarades de l'OCDE le sentiment d'être chez eux à l'école. La relation perçue avec les enseignants joue un rôle central dans cette insatisfaction, avec un sentiment plus fréquent qu'ailleurs d'être traité injustement et de voir ses capacités sous-estimées, particulièrement chez les garçons et les élèves en difficulté.

Nous rappelons l'effet durable et au long cours que peuvent exercer les enseignants sur le bien-être et le devenir de leurs élèves. Nous ouvrons enfin sur la question du bien-être des enseignants eux-mêmes, qui ne saurait être détachée de celle de leurs élèves. Si leur vocation subsiste, les enseignants vivent leur passage à la retraite comme une transition positive – ce contrairement aux professions comparables, ce qui interroge leur niveau de bien-être en fin de carrière.

Cette partie du rapport se clôt par une réflexion sur les compétences non cognitives que l'école peut transmettre aux enfants, ainsi que par une interrogation du sociologue Olivier Galland sur la possibilité d'une école de la confiance à la française.

3.1 Estime de soi et performances scolaires à l'école primaire

Depuis plus de 70 ans, les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale¹ conduisent de riches enquêtes dans les établissements d'éducation primaire. Nous mobilisons ici le panel d'élèves 2011², formé de 15 000 enfants entrés en CP en 2011 et interrogés ensuite au CM2 puis chaque année au collège jusqu'en 2020. Grâce à cette enquête, nous connaissons le milieu socio-économique des enfants, leurs performances à des tests standardisés conçus par le ministère, mais aussi un ensemble d'auto-évaluations de leur image d'eux-mêmes, de leur vie et de leurs performances scolaires.

La DEPP a naturellement adapté les modalités de l'enquête à l'usage des enfants. Ainsi, aux questions « subjectives » de satisfaction ou d'auto-évaluation, les modalités de réponse ne sont pas présentées sur l'échelle numérique de 0 à 10 qui est le plus souvent utilisée pour mesurer la

1. Il s'agit aujourd'hui de la direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), qui publie chaque année un grand nombre de *Notes d'information* sur l'ensemble du paysage scolaire français.

2. La DEPP rassemble sur une page dédiée les informations et publications relatives à ses enquêtes en panel.

satisfaction des adultes : ici les enfants n'ont à choisir qu'entre quatre modalités¹. Pour les enfants les plus jeunes, ces dernières sont illustrées par des smileys, la correspondance entre les smileys et les réponses étant rappelée par l'enseignant.

À la plupart des questions, les enfants choisissent dans leur très grande majorité la modalité la plus positive. Nous comparons donc la part des enfants qui sélectionnent cette modalité avec la part des enfants qui choisissent l'une des autres.

Le suivi des mêmes élèves en CP et en CM2 montre qu'au cours du primaire se construisent des écarts entre genres et entre milieux sociaux quant à la perception de soi et à la performance scolaire.

CONSTRUCTION DE L'ESTIME DE SOI : LA DIVERGENCE ENTRE FILLES ET GARÇONS

Les petites filles de ce panel sont arrivées en CP avec en moyenne une plus forte estime d'elles-mêmes que les petits garçons. Lorsqu'on leur demande si elles sont contentes d'elles et contentes de leur vie, elles donnent une réponse plus élevée que celle des garçons (Figure 3.1).

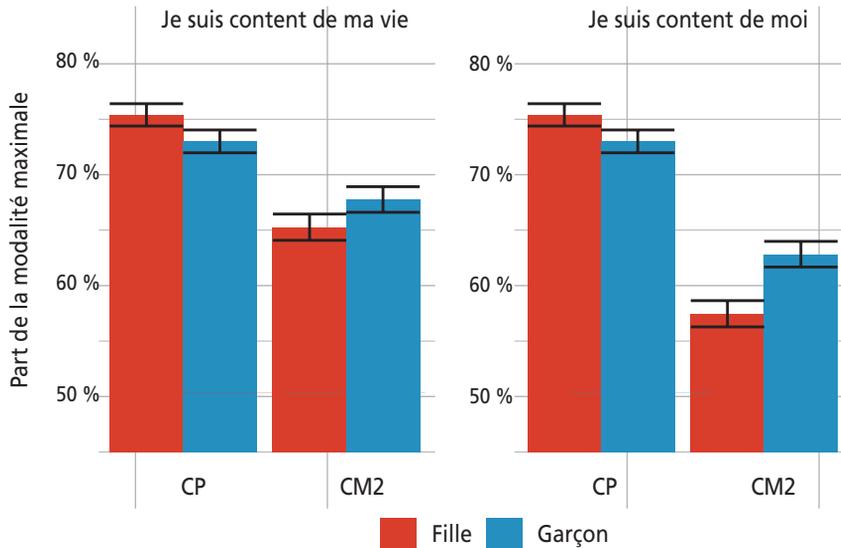


Figure 3.1 – Les barres noires représentent les intervalles de confiance.

Mais cinq ans plus tard, en CM2, le niveau global des réponses a diminué, ce qui reflète peut-être la plus grande maturité des élèves de CM2, qui fournissent des réponses plus nuancées. Surtout, les positions des deux genres se sont inversées. Les garçons sont désormais plus nombreux que les filles à répondre qu'ils sont très contents d'eux-mêmes. Pourtant, les filles sont plus nombreuses à estimer que « La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir » et « Jusqu'à maintenant, j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans la vie ». (Figure 3.2), ce qui suggère que leur moins bonne image d'elles-mêmes ne traduit pas une plus mauvaise évaluation de leur vie d'ensemble, mais bien de leur propre estime de soi. Notons que ces différences pourraient s'expliquer par le fait qu'aux questions évoquées, les filles choisissent des modalités de réponse moins tranchées que les garçons.

1. « Tout à fait d'accord », « Un peu d'accord », « Pas d'accord » et « Pas du tout d'accord ».

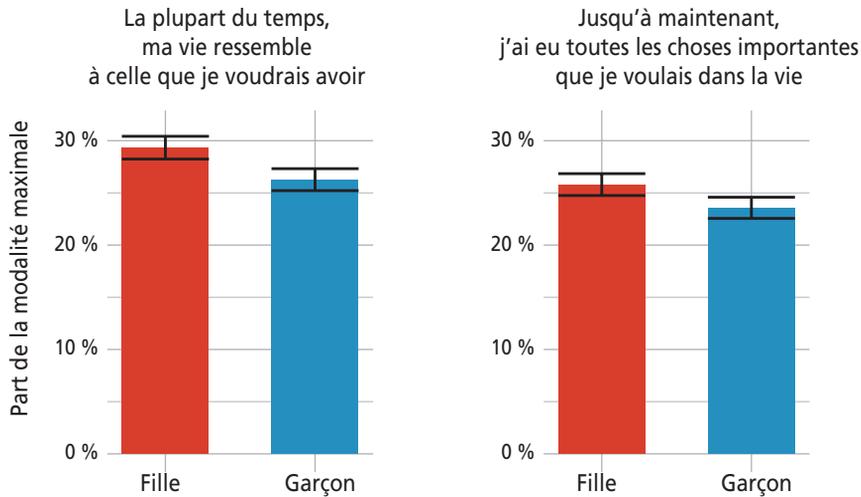


Figure 3.2

L'APPRÉCIATION DES PERFORMANCES SCOLAIRES

L'évaluation du niveau des élèves constitue l'un des sujets centraux de l'enquête. À l'entrée en CP, les filles surclassent les garçons d'environ 20 % d'un écart-type (environ 0,5 points sur une échelle de 0 à 20¹). Cet écart s'inverse, et s'atténue légèrement en CM2 : les garçons ont alors des performances un peu supérieures à celles des filles (Figure 3.3).

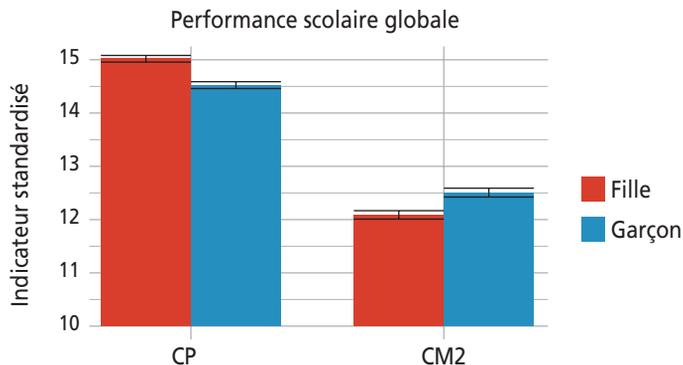


Figure 3.3

Les performances scolaires sont mesurées par un indicateur standardisé, rééchelonné de 0 à 20

L'avantage des filles en CP résulte d'une meilleure performance en lecture, leurs résultats en mathématiques étant comparables à ceux des garçons. Ainsi, l'avantage comparatif des filles dans les matières littéraires, mis en évidence par Breda *et al.* (2019), est déjà présent au CP. En CM2, la liste des compétences évaluées est plus longue et détaillée. En particulier, un plus grand nombre d'exercices concernent les mathématiques, domaine où les garçons ont désormais des

1. La DEPP exprime les performances par un indicateur standardisé. Pour faciliter la compréhension, nous avons exprimé cet indicateur sur l'échelle familière des notes de 0 à 20.

performances moyennes plus élevées que les filles. Ces dernières conservent un avantage dans la quasi-totalité des compétences liées au langage. Le croisement des performances moyennes représenté sur la Figure 3.4 reflète donc à la fois une progression plus forte des garçons en mathématiques et un poids plus important des mathématiques dans l'indicateur de score global. Si ce dernier point relève d'un effet de composition, il reflète aussi en partie la place importante qu'occupent les mathématiques dans le système scolaire français.

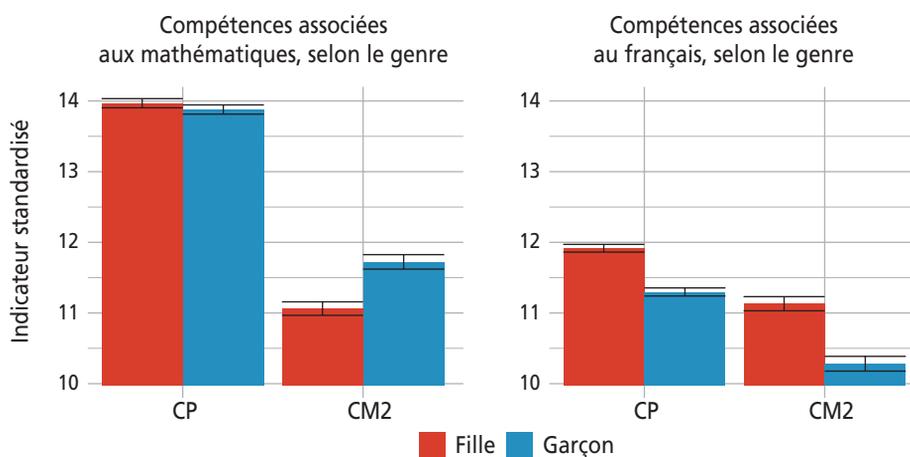
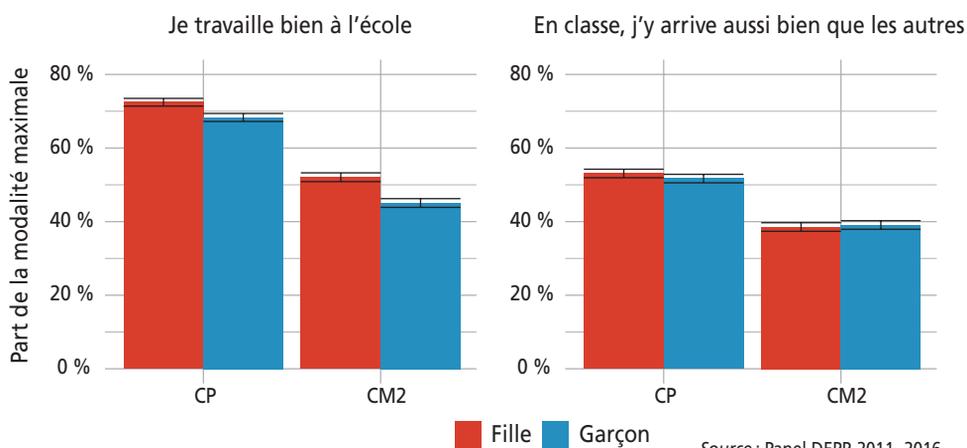


Figure 3.4

Les performances scolaires sont mesurées par un indicateur standardisé, rééchelonné de 0 à 20

DES ÉCARTS DE PERCEPTION

En ce qui concerne le comportement, les filles ont plus que les garçons l'impression de bien travailler à l'école (Figure 3.5), mais elles sont en retrait lorsqu'on leur demande si elles trouvent les réponses aux questions en classe (Figure 3.6), et se décrivent moins souvent comme agitées et résistantes à l'autorité des adultes (Figure 3.7). Ainsi, les « compétences non cognitives » des enfants se différencient-elles dès l'école primaire selon le genre.



Source : Panel DEPP, 2011–2016

Figure 3.5

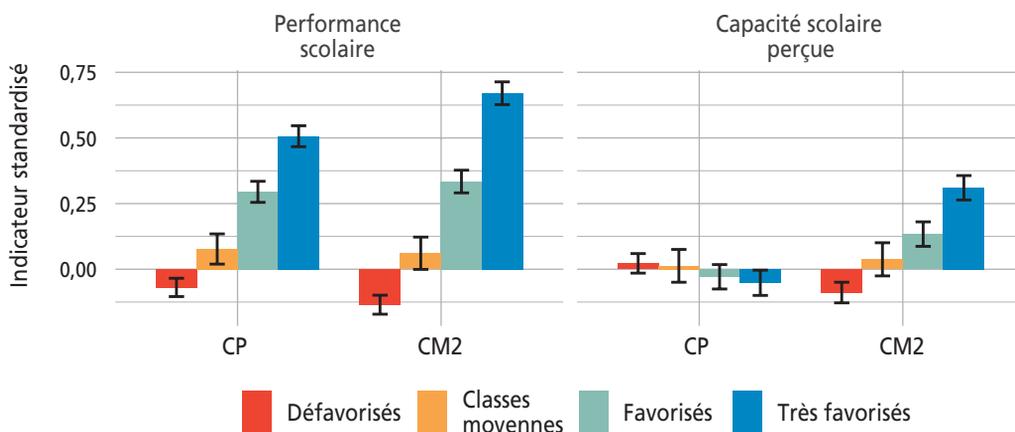


Figure 3.6

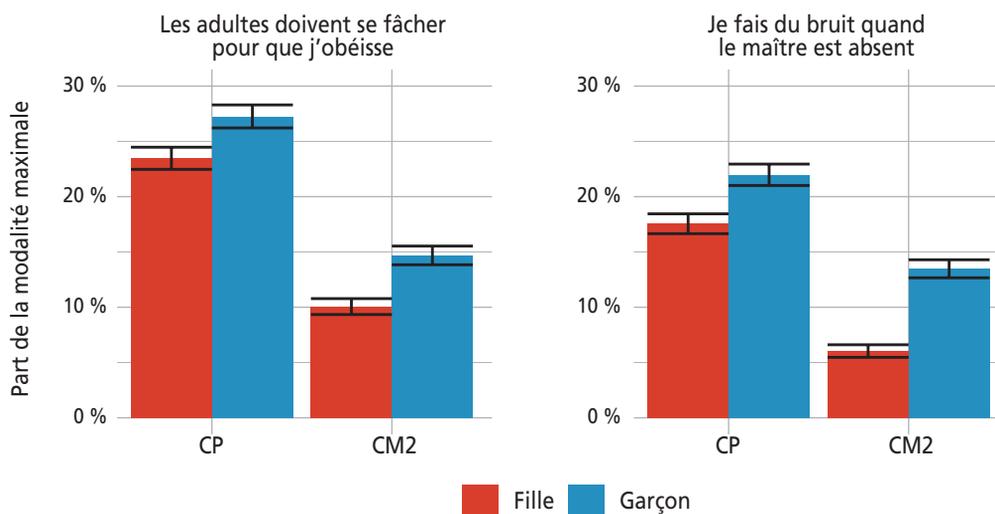


Figure 3.7

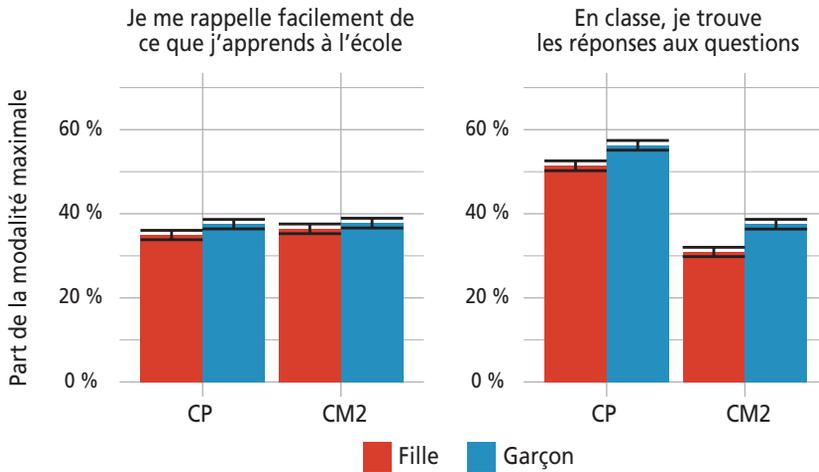
PERFORMANCES SCOLAIRES ET ORIGINE SOCIALE

On sait que le milieu d'origine joue en France un rôle important dans la réussite scolaire¹, ce qui fait l'objet de nombreuses études qui en détaillent les aspects² et les ressorts³. Le panel de la DEPP distingue l'origine sociale des élèves à partir de la catégorie socio-professionnelle de leur père selon quatre catégories, à savoir : très favorisés, favorisés, classes moyennes et défavorisés. Des différences de performances scolaires sont visibles dès le CP ; elles s'accroissent au cours du cycle primaire et conduisent à des écarts plus marqués dans les évaluations de CM2 (Figure 3.8).

1. OCDE, *Résultats du Pisa 2015. L'excellence et l'équité dans l'éducation* (Volume I), 2016.

2. Par exemple Mathieu Ichou et Louis-André Vallet, « Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation », *Éducation et formations*, 2012.

3. Par exemple Meuret Denis, Morlaix Sophie, « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? », *Revue française de sociologie*, 2006.

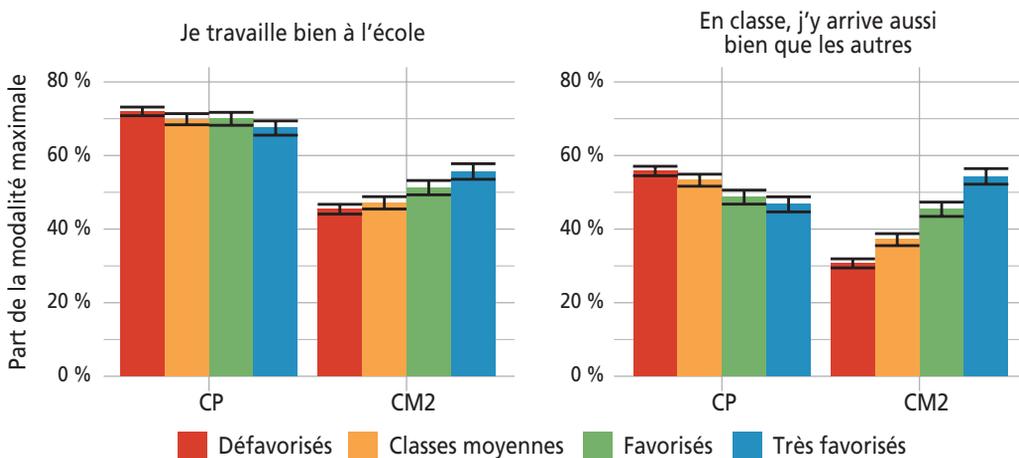


Source : Panel DEPP, 2011-2016

Figure 3.8

Mais curieusement, en CP, la perception par les jeunes élèves de leur niveau scolaire dépend peu de leur origine sociale. Les enfants issus de milieux défavorisés apprécient même leur niveau de manière globalement plus positive que les autres. Cinq ans plus tard, l'image que les élèves ont de leur niveau scolaire s'est alignée sur leurs résultats effectifs. Cette stratification se retrouve également dans l'enquête Panel de 2007. L'inclusion ou non des redoublants dans le panel (environ 8 %) n'affecte pas ces résultats.

Les Figures 3.9 et 3.10 illustrent le renversement de la manière dont les enfants évaluent leurs performances scolaires selon leur milieu social d'origine. Ce changement est particulièrement marqué pour les questions « Je travaille bien à l'école » et « En classe, j'y arrive aussi bien que les autres ».



Source : Panel DEPP, 2011-2016

Figure 3.9

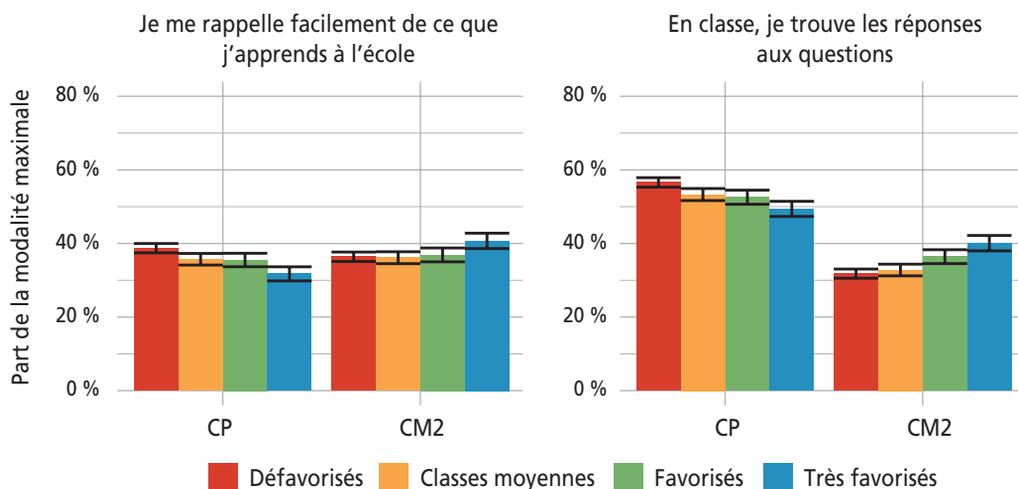


Figure 3.10

L'évolution est qualitativement similaire en ce qui concerne les questions « Je me rappelle facilement ce que j'apprends à l'école » et « En classe, je trouve les réponses aux questions ». Surtout, l'écart se creuse quand il s'agit de se comparer : un quart seulement des enfants issus d'un milieu défavorisé estiment qu'ils « y arrivent aussi bien que les autres », contre 55 % des enfants issus de milieux très favorisés.

Les perceptions des élèves de CM2 sont du reste en accord avec leurs performances scolaires telles que mesurées par les tests qu'ils passent. Rappelons qu'en CP comme en CM2, l'évaluation des élèves se fait par compétences, et que dans la plupart des classes, ils ne reçoivent plus de notes chiffrées. Ce sont les parents qui reçoivent un livret d'évaluation, à lire avec l'enfant. Malgré ce dispositif, les enfants semblent bien conscients en CM2 de leur place relative en termes de performances scolaires.

Au total, il est rassurant de constater que malgré leurs appréciations différenciées de leurs performances scolaires, les enfants du primaire apportent tous peu ou prou les mêmes réponses aux questions leur demandant s'ils sont contents de leur vie ou d'eux-mêmes. Leurs réponses à ces questions sont un peu moins positives en CM2 qu'en CP, mais plus de 60 % des élèves continuent à être tout à fait d'accord avec l'idée qu'ils sont contents de leur vie.

ANNEXE

Bien-être

Questions disponibles en 2011 et en 2016

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

1. Je suis content de ma vie
2. Je suis content de moi
3. Je voudrais être quelqu'un d'autre
4. Je voudrais être différent

Questions disponibles en 2016

Sur une échelle de 1 (Pas du tout d'accord) à 5 (Tout à fait d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

1. La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir
2. Jusqu'à maintenant, j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans la vie
3. Mes conditions de vie sont excellentes

Performances scolaires

Les élèves sont évalués sur un ensemble de compétences pour construire une moyenne générale. Les compétences évaluées en 2011 et en 2016 sont différentes, pour correspondre à la spécificité du niveau scolaire.

Dans la présente note, nous avons changé l'échelle des scores obtenus par les élèves pour obtenir des notes allant de 0 à 20, pour chaque compétence, et groupes de compétences.

En 2011

1. Compréhension orale
2. Écriture
3. Maths
4. Mémorisation
5. Nombres et figures géométriques
6. Phonologie
7. Pré-lecture
8. Concepts de temps

En 2016

- Compréhension orale
- Tenue du cahier
- Étude de la langue
- Français
- Géométrie
- Grandeurs et mesures
- Lecture de graphiques et de tableaux
- Connaissances lexicales
- Maths
- Problèmes

Catégories sociales selon la DEPP

Les catégorisations en quatre grands groupes sociaux (Très favorisés, favorisés, classes moyennes et défavorisés) est construite à partir de la catégorie socio-professionnelle du père de l'élève.

Très favorisés : cadres, chefs d'entreprises, professions intellectuelles et professions libérales

Favorisés : professions intermédiaires

Classes moyennes : artisans, commerçants, et employés

Défavorisés : ouvriers et personnes sans activités

BIBLIOGRAPHIE

Le numéro 95 d'*Éducation et Formations* de décembre 2017 constitue une vitrine des panels de la DEPP.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, « Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif », *Éducation et Formations*, 2017.

T. Breda, C. Napp, « Girls comparative advantage in reading can largely explain the gender gap in math-related fields », *PNAS*, 2019.

OCDE, *Résultats du Pisa 2015. L'excellence et l'équité dans l'éducation (Volume I)*, 2016.

M. Ichou et L-A. Vallet, « Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation », *Éducation et formations*, 2012.

D. Meuret, S. Morlaix, « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? », *Revue française de sociologie*, 2006.

3.2 Bien-être à l'adolescence : le poids des notes

Qu'en est-il de l'expérience de l'enseignement secondaire sur le bien-être des adolescents ? Pour répondre à cette interrogation, nous exploitons l'enquête Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE)¹, régulièrement conduite auprès des adolescents de 15 ans de tous les pays de l'OCDE. Cette enquête est le plus souvent exploitée pour établir des comparaisons de performances scolaires entre pays, mais elle fournit également des informations précieuses sur le bien-être des élèves interrogés.

Nous retenons quatre types de mesures du bien-être : la satisfaction dans la vie, le sentiment de savoir ce qui donne du sens à sa vie, les émotions (positives et négatives) et le sentiment d'appartenance à l'école. Les trois premières dimensions reposent sur des questions classiques que l'on retrouve dans d'autres enquêtes à destination des adultes ; la dernière est construite à partir d'une série de questions adaptées à l'environnement scolaire. La construction de ces variables et les corrélations entre elles sont détaillées en annexe. Nous n'analysons ici que les informations relatives aux pays développés.

Rappelons en préambule que dans la vague de 2018 que nous utilisons, les élèves français âgés de 15 ans – le champ des enquêtes Pisa – se classaient un peu au-dessus de la moyenne de l'OCDE en mathématiques, et légèrement en dessous pour les lettres et les sciences². La France est donc comparable aux autres pays.

1. OCDE, *Pisa 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives*, Pisa, Éditions OCDE, Paris, 2019.

2. Les résultats de l'enquête TIMSS 2019 plaçaient la France dans une position beaucoup moins favorable. Le Centre national d'étude des systèmes scolaire propose un utile *comparatif* (Cnesco, 2016) pour comprendre en quoi TIMSS diffère de Pisa et peut donc conduire à des classements différents.

LE BIEN-ÊTRE DES ADOLESCENTS

L'enquête Pisa comprend un jeu important de questions relatives au bien-être scolaire des élèves, ainsi que des questions plus générales, notamment la question classique de satisfaction dans la vie, souvent posée aux adultes dans les enquêtes. Comme il peut sembler difficile de répondre à cette question lorsque l'on a 15 ans, nous comparons la répartition des réponses obtenues à celles de l'enquête française *Statistiques sur les ressources et les conditions de vie* (SRCV), qui constitue une référence en la matière (Figure 3.11).

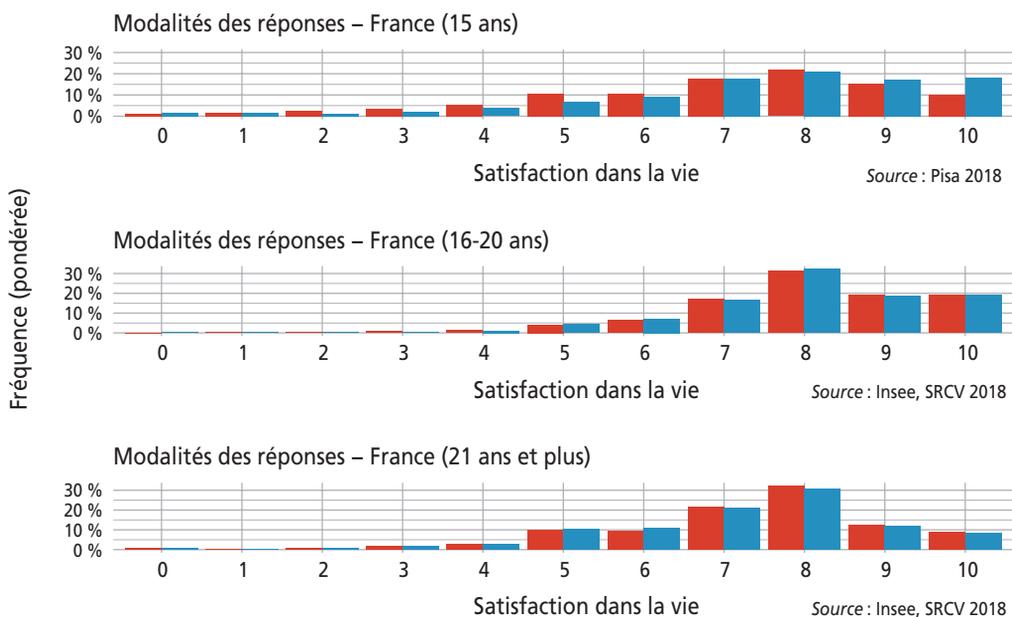


Figure 3.11 – Distribution des réponses selon la classe d'âge.

Sources : Pisa (OCDE) et SRCV (Insee)

Par rapport aux réponses des personnes âgées de 21 ans et plus, les adolescents déclarent plus souvent des niveaux de satisfaction élevés (réponses 9 et 10 sur l'échelle de 0 à 10), et moins souvent les niveaux intermédiaires 7 et 8. À l'autre extrémité de l'échelle, les adolescents sont aussi un peu plus nombreux à se déclarer peu satisfaits (réponses 0 à 4). Ils semblent donc avoir tendance à choisir un peu plus souvent que les adultes les modalités extrêmes de l'échelle. Leurs réponses à l'enquête Pisa sont globalement comparables à celles des jeunes de 16 à 20 ans interrogés par l'enquête SRCV.

PERFORMANCES SCOLAIRES ET SATISFACTION DANS LA VIE

À l'école, on s'attend à ce que les meilleurs élèves soient plus satisfaits de leur vie, ou réciproquement qu'un score de satisfaction élevé s'accompagne de meilleures performances scolaires. En pratique, la relation entre ces deux variables est plus complexe.

Nous classons, au sein de chaque pays, les élèves en dix groupes (déciles) en fonction de leur score Pisa global : le groupe 1 regroupe les 10 % ayant obtenu les scores les plus faibles dans ce

pays, le groupe 2 les 10 % suivants, etc. Le dernier décile regroupe ainsi les 10 % d'élèves ayant eu les meilleurs scores Pisa de leur pays. En construisant des déciles pays, nous neutralisons les différences de score moyen entre pays. L'idée sous-jacente est que s'il y a un lien entre bien-être et performance scolaire, il doit passer essentiellement par une comparaison avec les autres élèves du même pays : un Français compare ses résultats avec les notes d'autres élèves de sa classe ou de son entourage, pas avec celles des Suédois ou des Espagnols du même âge.

Si l'on s'en tient aux moyennes, on n'observe pas de lien évident entre satisfaction dans la vie et performances scolaires telles que mesurées par les tests Pisa. Les élèves appartenant aux déciles de performances les plus élevés de leur pays ne déclarent pas en moyenne une satisfaction plus élevée que ceux des déciles de performance les plus faibles. Toutefois, les choses s'éclairent lorsque l'on décompose les élèves en trois groupes selon leur niveau de satisfaction.

Les élèves qui déclarent un niveau de satisfaction faible (inférieur ou égal à 5, Figure 3.12), soit un élève sur cinq, se trouvent majoritairement dans les déciles de performance les plus faibles. Cette concentration est plus marquée chez les garçons.

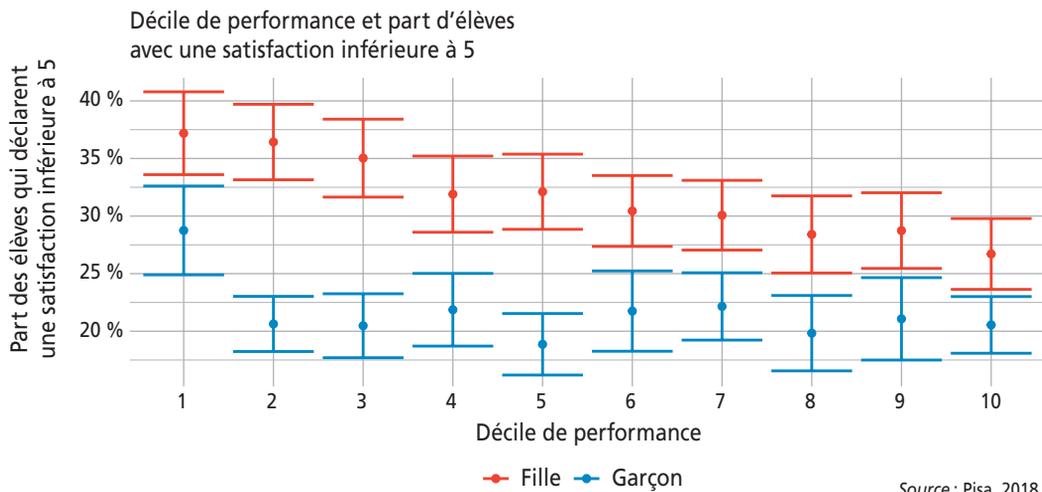


Figure 3.12

Lecture : les garçons ayant déclaré une satisfaction dans la vie inférieure ou égale à 5 représentent 28 % des garçons du premier décile de performance. Pour les filles, cette proportion est de 37 %. Les barres représentent l'intervalle de confiance à 95 %.

Dans le second groupe, celui qui comprend les élèves ayant répondu entre 6 et 9 (60 % du total des réponses, Figure 3.13), on observe une relation très nettement positive entre performance scolaire et satisfaction dans la vie.

Enfin, au sein des élèves qui se déclarent parfaitement satisfaits (sur l'échelon 10, le plus élevé), on note des profils très différenciés (Figure 3.14). D'un côté, une relativement faible proportion de très bons élèves, et d'un autre côté un nombre plus important d'élèves aux performances faibles, mais très satisfaits de leur vie. On peut penser qu'il s'agit d'adolescents (ce sont surtout des garçons) qui ont commencé à construire leur vie autour d'activités et de projets qu'ils perçoivent comme indépendants de leur trajectoire scolaire, et par conséquent accordent peu d'importance à cette dernière.

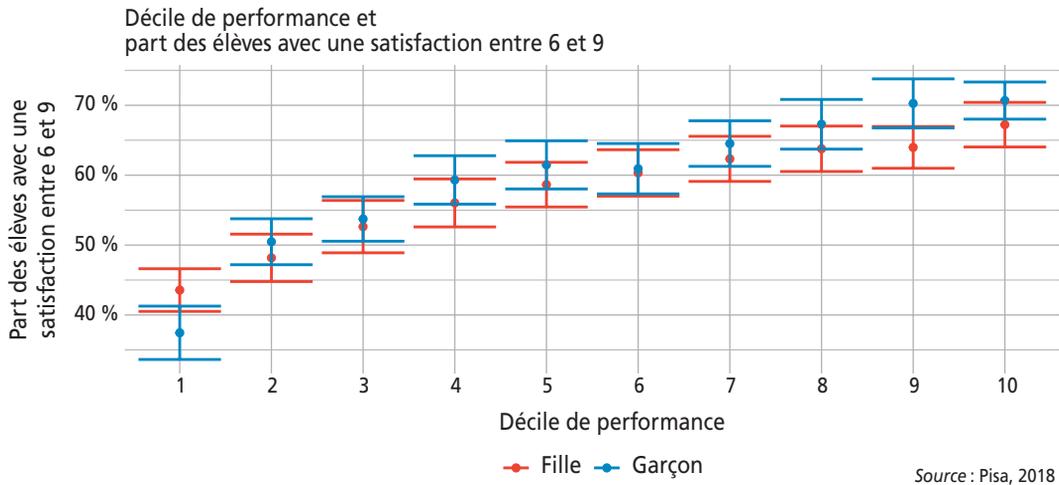


Figure 3.13

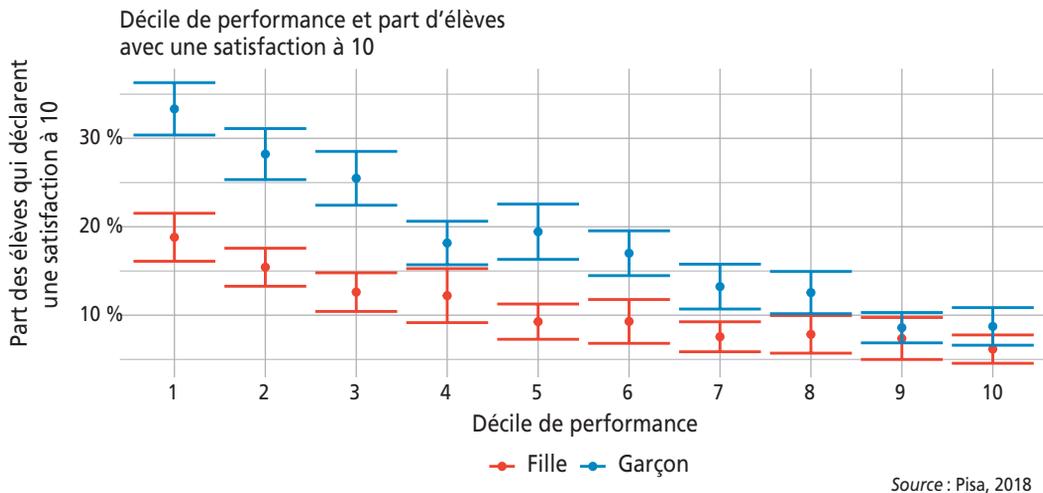


Figure 3.14

Cette hypothèse est appuyée par l'analyse d'une autre question : les élèves savent-ils ce qui donne du sens à leur la vie ? Or, on constate une relation inverse entre les réponses à cette question et les performances scolaires (Figure 3.15).

Dans chacune des quatre disciplines évaluées par les tests de Pisa, les élèves appartenant aux déciles de performance les plus élevés sont en moyenne moins sûrs de ce qui donne du sens à leur vie et ce sont les élèves dont les performances sont les plus faibles qui sont les plus assurés d'avoir trouvé le sens de leur vie. Ce résultat peut sembler surprenant à deux titres. D'une part, les travaux des psychologues ont établi, pour des étudiants à l'université, un lien positif entre sens de la vie et performance académique¹. D'autre part, il existe une corrélation positive entre

1. M. Kryza-Lacombe, E. Tanzini, SO. Neill, « Hedonic and Eudaimonic Motives : Associations with Academic Achievement and Negative Emotional States among Urban College Students », *Journal of Happiness Studies*, 2019.

la satisfaction dans la vie et le sens de la vie, pour les adultes. On aurait donc pu s'attendre à une relation positive entre les deux grandeurs. Cependant, il s'agit ici d'adolescents, dont la plupart ne sont probablement pas encore fixés sur leur voie professionnelle. Il est même probable que les meilleurs élèves comptent davantage sur l'école pour parvenir *in fine* à donner du sens à leur vie, tandis que les moins bons élèves cherchent des sources extra-scolaires de sens.

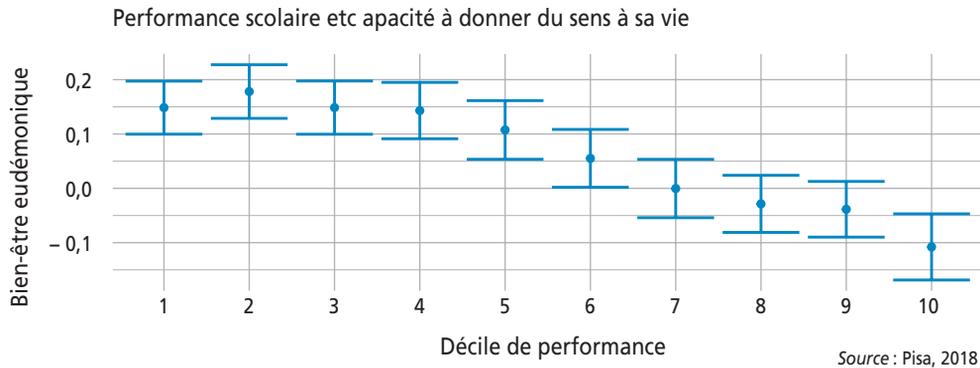


Figure 3.15
Champ : pays de l'OCDE

Notons que les graphiques ci-dessus sont établis sur l'ensemble des pays de l'OCDE participant à l'enquête Pisa 2018. Cependant les résultats ne seraient pas très différents si l'on ne considérait que la France : on retrouverait une relative indépendance moyenne entre satisfaction et performance, résultant de la juxtaposition d'élèves pour qui les notes comptent beaucoup pour dans la satisfaction, et d'autres pour lesquelles elles n'ont que peu d'importance et qui sont très satisfaits de leur vie.

Soulignons enfin que les filles sont moins représentées dans le groupe des plus satisfaits de leur vie, et sur-représentées parmi les moins satisfaits, et que le lien entre performance scolaire et satisfaction dans la vie est plus fort pour elles que pour les garçons.

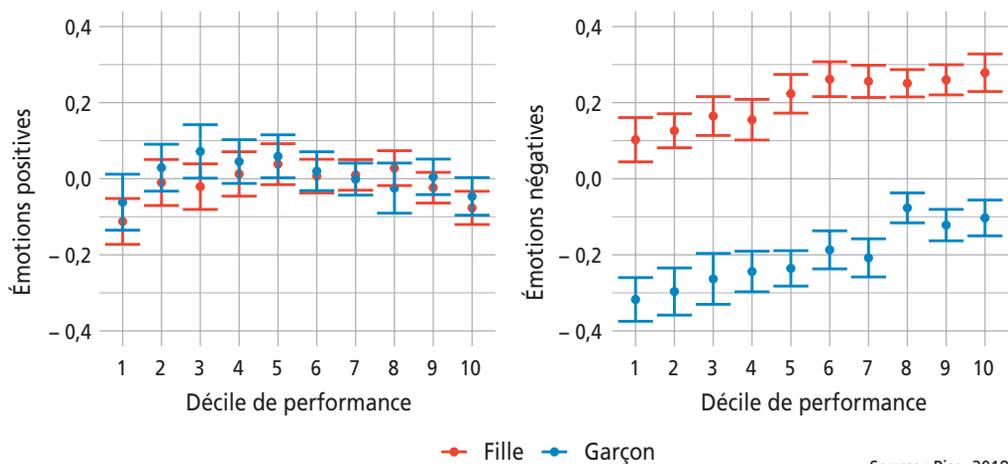
COMPRENDRE LES ÉCARTS DE GENRE

L'écart entre filles et garçons se retrouve dans le domaine des émotions négatives (peur, tristesse, malheur) que les jeunes filles expriment beaucoup plus souvent (Figure 3.16). Il s'agit d'un écart que l'on retrouve chez les adultes, et qui est donc déjà en place à l'âge de 15 ans.

Deux aspects plus étroitement associés à la performance scolaire présentent également des écarts de genre : la peur de l'échec et l'esprit de compétition. Comme on peut s'y attendre, la peur de l'échec va de pair avec une moindre satisfaction dans la vie, ainsi d'ailleurs qu'avec un moindre sentiment d'appartenance à l'école. La peur de l'échec est plus fréquente chez les jeunes filles, ainsi que le manque de « confiance en soi » (ou « résilience » selon le terme de l'OCDE), surtout en France, où l'écart de confiance en soi entre garçons et filles est deux fois plus important l'écart moyen au sein des autres pays développés.

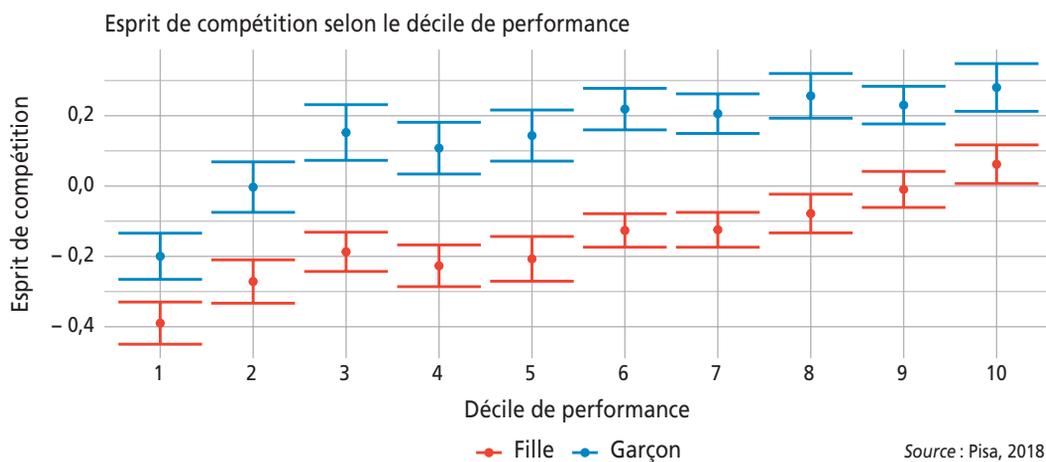
Cet indice de confiance en soi est approché grâce à un ensemble de questions (voir en Annexe) par lesquelles les élèves évaluent leur capacité à croire en eux-mêmes, y compris dans des moments

difficiles. Curieusement, cette dimension du bien-être n'est pas associée aux scores de performances, ni en France ni dans les autres pays de l'OCDE. Enfin, l'esprit de compétition semble nettement plus développé chez les garçons (Figure 3.17).



Source : Pisa, 2018

Figure 3.16
Champ : pays de l'OCDE



Source : Pisa, 2018

Figure 3.17
Champ : pays de l'OCDE

Au total, lorsque l'on prend en compte ces deux facteurs : peur de l'échec et esprit de compétition (Annexe 2), l'écart entre filles et garçons en matière de sentiment d'appartenance à l'école que l'on avait relevé précédemment, disparaît. Les écarts de satisfaction dans la vie entre filles et garçons sont expliqués à 60 % par ces deux variables, et à 100 % si l'on prend en compte les différences d'émotions négatives.

LA PLACE DES MATHÉMATIQUES EN FRANCE

En France, les mathématiques occupent une place particulière, notamment dans la sélection de l'élite, du lycée aux concours des grandes écoles. De fait, le lien entre les résultats aux tests de Pisa en mathématiques et la satisfaction dans la vie déclarée par les élèves Français est plus fort que dans tout autre pays de l'échantillon.

Sur la Figure 3.18, la barre noire correspond au poids moyen des mathématiques dans la satisfaction dans la vie déclarée par les élèves dans l'OCDE, en neutralisant les différences socio-économiques entre élèves. Les points bleus représentent le poids des mathématiques spécifique à chaque pays, avec de part et d'autre l'intervalle de confiance dans l'estimation de cette valeur.

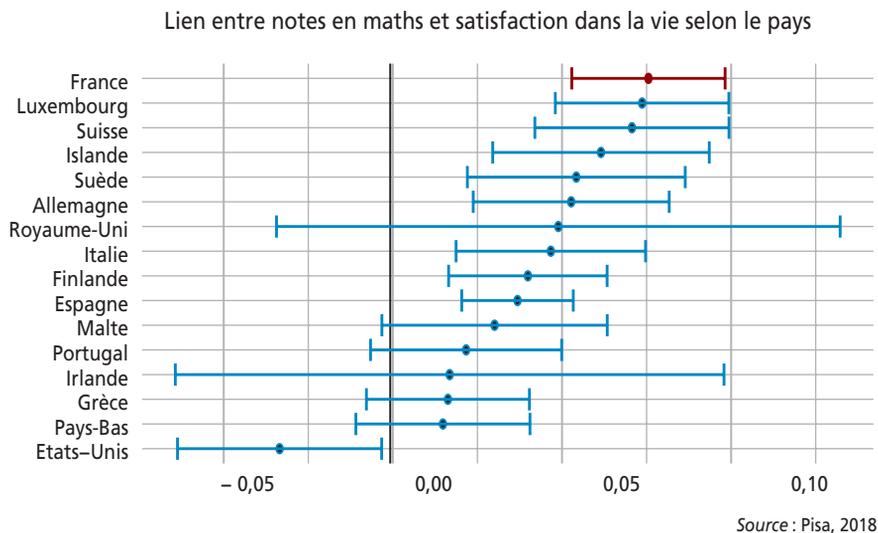


Figure 3.18

Lecture : en France, en 2018, l'augmentation d'un écart-type des notes en mathématiques est associé à une augmentation de la satisfaction d'environ 5 % d'un écart-type.

On constate ainsi que dans l'échantillon retenu, la France est le pays où le poids des mathématiques est le plus lourd, significativement supérieur à la moyenne. À ses côtés, on trouve la Suède, le Luxembourg, l'Islande et l'Italie. À l'inverse, cette matière semble compter moins dans l'évaluation que forment les adolescents des États-Unis, un constat semblable à celui que nous avons établi précédemment concernant le lien entre satisfaction dans la vie et performances scolaires dans leur ensemble.

Cette relation particulière aux mathématiques se double en France d'une grande anxiété des filles à l'égard de cette discipline. Par rapport à la moyenne de l'OCDE, les jeunes filles françaises expriment beaucoup plus souvent le sentiment d'être tendues quand elles font leurs devoirs de mathématiques, et de se sentir impuissantes devant un problème de maths (Figure 3.19).

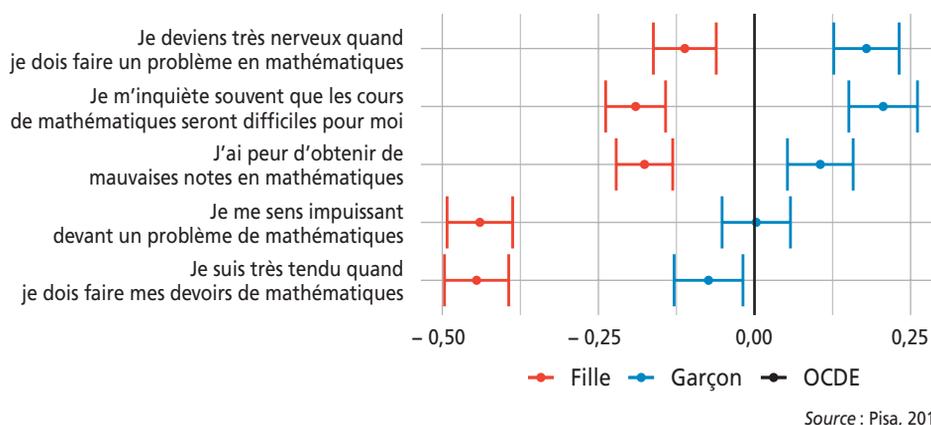


Figure 3.19

CONCLUSION

Si la satisfaction dans la vie et la performance scolaire des élèves de 15 ans sont bien liées en France, ce lien n'est pas plus fort que dans les autres pays européens, exception faite des États-Unis. La France se distingue cependant par le poids particulièrement élevé des performances en mathématiques dans cette relation. En revanche, le fait de se sentir bien à l'école est peu lié au niveau de performance, et le sentiment de savoir ce qui donne du sens à la vie est plus fort chez les élèves qui obtiennent les scores les plus faibles aux tests Pisa- probablement des élèves qui ont développé des activités et des investissements extra-scolaires importants.

Dans l'ensemble des pays de notre échantillon, nous constatons des écarts marqués entre les garçons et les filles. Ces dernières sont moins satisfaites de leur vie et de leur expérience au collège, et ressentent plus souvent des émotions négatives. Cet écart s'explique par une plus grande peur de l'échec et un moindre esprit de compétition chez les filles, en particulier chez les meilleures élèves.

Sur une perspective plus longue, le positionnement relativement favorable de la France quant à la satisfaction des adolescents interroge au regard du niveau nettement moins positif des réponses données par les adultes¹ : est-ce un effet de génération spécifique à la France, ou bien l'entrée dans l'âge adulte engendre-t-il une cassure plus forte que dans les autres pays ?

ANNEXE 1. LES VARIABLES UTILISÉES ET LEUR CONSTRUCTION

L'évaluation des performances scolaires

L'enquête Pisa comprend des tests cognitifs dans trois matières : 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 détaillés dans le rapport technique de l'enquête.

1. Voir M. Perona, « Satisfaction dans la vie des adultes et des adolescents », *Carnet de l'Observatoire du Bien-être*, 29 mars 2021

Comme il y a des différences de niveaux entre les différences pays, nous standardisons les notes obtenues par pays afin de les neutraliser. Nous considérons ensuite la moyenne des notes standardisées pour construire une note générale, et les déciles de performance globale. Lorsqu'on se réfère au décile de performance scolaire dans la note, on entend implicitement le décile de moyenne générale.

La construction des variables sur le bien-être

Dans l'enquête Pisa, les élèves doivent se positionner selon quatre modalités (de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ») relativement à des affirmations portant sur différentes dimensions du bien-être. Pour les émotions, en revanche, les modalités sont : « Jamais », « Parfois », « Souvent » et « Toujours ». À 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. Nous standardisons ces indicateurs par pays. Nous utilisons ces réponses de sorte à construire des indicateurs continus permettant de comparer les pays entre eux. De ce fait, la moyenne de chacune des variables utilisées est de 0, et l'écart-type de 1. Lorsque l'on exprime la moyenne d'une variable pour un décile donné, l'unité est en pourcentage d'un écart-type. À titre indicatif, ajouter un écart-type à la moyenne (ou la médiane) pour une variable donnée fait passer un élève du 50^e percentile au 86^e, ce qui est une augmentation considérable pour les notes par exemple.

Il faut noter que l'OCDE a construit un indicateur pour les émotions positives, et non pour les émotions négatives pour des raisons de complexité statistique. Cependant, à la suite de Breda *et al.* (2019), il est possible de construire cet indicateur en standardisant chacun des items par pays, puis en prenant la moyenne standardisée des différents items.

Les questions composites de chacune des variables

Satisfaction dans la vie (ST016) :

Dans l'ensemble, dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) de votre vie actuelle en général ? De 0 (pas du tout satisfait) à 10 (entièrement satisfait).

Sentiment d'appartenance à l'école (ST034) :

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

- 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

Sens de la vie (ST185) :

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

- Ma vie a un sens clair et précis

- J'ai découvert un sens satisfaisant à ma vie
- J'ai un sens clair de ce qui donne de la satisfaction dans la vie

Emotions (ST186) :

Pensez à vous et à ce que vous ressentez habituellement : à quelle fréquence vous sentez-vous comme décrit ci-dessous ? Jamais, Parfois, Souvent ou Toujours

Émotions positives

1. Heureux(se)
2. Plein(e) d'entrain
3. Fier/Fière
4. Joyeux(se)
5. De bonne humeur

Émotions négatives

- Effrayé(e)
- Malheureux(se)
- Inquiet/Inquiète
- Triste

Peur de l'échec (ST183) :

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

- Quand j'échoue, je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi.
- Quand j'échoue, j'ai peur de ne pas être assez doué(e).
- Quand j'échoue, cela me fait douter de mes projets d'avenir.

Esprit de compétition (ST181) :

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

- J'aime bien travailler dans des situations où je suis en compétition avec d'autres.
- Pour moi, il est important de mieux réussir une tâche que les autres personnes.
- Je fais plus d'efforts quand je suis en compétition avec d'autres.

Confiance en soi/résilience (ST188) :

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

- La plupart du temps, je me débrouille d'une façon ou d'une autre
- Je me sens fier/fière d'avoir accompli des choses

- Je me sens capable de gérer beaucoup de choses en même temps
- Ma confiance en moi me permet de surmonter des moments difficiles
- Quand je me trouve dans une situation difficile, j'arrive presque toujours à m'en sortir

ANNEXE 2. LA MÉTHODE ÉCONOMÉTRIQUE

Relation entre scores de performance et bien-être

Afin d'identifier une relation générale entre scores de performance et variables de bien-être, on estime le coefficient de la variable dépendante « score », en contrôlant par le genre, le positionnement socio-économique de l'élève (un indicateur construit à partir du statut socio-professionnel des parents) et le statut migratoire. En particulier, on interagit les notes avec la variable de genre pour savoir si la relation est plus forte pour les filles ou les garçons. On effectue aussi ces mêmes régressions séparément par pays, en incluant une variable indicatrice de pays, et une variable d'interaction entre pays et scores en mathématiques.

Écarts de genre

Pour une variable donnée (le bien-être à l'école par exemple), on estime l'écart entre filles garçons en régressant cette variable sur une indicatrice de genre. Si l'on peut absorber une partie, sinon l'intégralité, de ce coefficient par une variable de contrôle, cela signifie que l'écart observé n'est pas tant un écart de genre en soi qu'une différence dans la variable de contrôle fortement corrélé au genre.

Ainsi, lorsque l'on contrôle les écarts de genre en matière de bien-être (bien-être à l'école et satisfaction dans la vie) par l'esprit de compétition et la peur de l'échec, l'écart de genre est intégralement absorbé pour le bien-être à l'école et à 60 % pour la satisfaction dans la vie.

Pour la satisfaction dans la vie, ces différences sont expliquées à 100 % lorsqu'on contrôle par les émotions négatives. Ainsi, dans la mesure où les émotions négatives sont corrélées positivement à la peur de l'échec, et négativement à l'esprit de compétition, pour les filles, elles suffisent à expliquer les écarts de genre.

BIBLIOGRAPHIE

- L'OCDE publie un vaste ensemble d'analyses des résultats des enquêtes Pisa. Les rapports techniques (par exemple celui de 2018) sont extrêmement riches et utiles.
- La direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports publie une collection de de *Notes d'information* dont de nombreuses (trop nombreuses pour être toutes citées ici) touchent au bien-être des élèves et aux différence de genre du point de vue des résultats et l'expérience scolaires.
- M. Blanchard, S. Orange, et A. Pierrel, *Filles + Sciences = Une équation insoluble ?*, Paris, Rue d'Ulm/Cepremap, 2016.
- T. Breda, et C. Napp, « *Girls' comparative advantage in reading can largely explain the gender gap in math-intensive fields* », *PNAS*, 2019.
- A. Clark, S. Flèche, R. Layard, N. Powdthavee, G. Ward, *The Origins of Happiness*, Princeton University Press, 2018.

- M. Kryza-Lacombe, N. E. Tanzini, « Hedonic and Eudaimonic Motives : Associations with Academic Achievement and Negative Emotional States among Urban College Students », *Journal of Happiness Studies*, 2019.
- OCDE, *Pisa 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives*, Pisa, Éditions OCDE, Paris, 2019.
- M. Perona, « Satisfaction dans la vie des adultes et des adolescents », *Carnet de l'Observatoire du Bien-être*, 29 mars 2021

3.3 Climat scolaire et relations entre élèves et enseignants dans le secondaire

En France, depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013¹, le projet éducatif consistant à construire un climat scolaire favorable est perçu comme un moyen de favoriser la réussite de tous, et la notion de bien-être a été intégrée aux projets scolaires d'un bon nombre d'académies. 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. Or, le système scolaire français est souvent décrié comme peu favorable au bien-être des élèves. L'enseignement y serait plus vertical et autoritaire comparé aux pays nordiques ou anglo-saxons². Cette critique porte sur les méthodes d'enseignement, c'est-à-dire les interactions entre enseignants et élèves. En réalité, les études effectuées par la DEPP³ révèlent que la très grande majorité des collégiens apprécie globalement le climat scolaire de leur établissement, mais dénoncent les problèmes de censure des élèves (moqueries envers les premiers de la classe), de harcèlement, ou encore de sentiment d'injustice, au sens où les élèves ont l'impression que le comportement de leurs professeurs est injuste à leur égard⁴. Que peut-on apprendre à ce sujet de l'enquête Pisa ?

La vague 2012 de l'enquête Pisa de l'OCDE⁵ comporte un ensemble de questions qui mesurent le sentiment d'appartenance à l'établissement (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* (voir Annexe). Il apparaît que les élèves français expriment un sentiment d'appartenance à l'école⁶ plus faible que la moyenne de l'OCDE (Figure 3.20). 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-être⁷.

1. T. P. Nguyen, *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?*, 2016.
2. Y. Algan, É. Huillery, et C. Prost, « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle ». *Notes du conseil d'analyse économique*, 2018. *Nous approfondissons et détaillons ici un certain nombre des constats énoncés au début de cette publication.*
3. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Climat scolaire et bien-être », *Éducation et formations*, 2015 ; « 94 % des collégiens déclarent se sentir bien dans leur collège », *Note d'information*, 2017.
4. C. Marsollier, « Les conditions du bien-être à l'école », *Économie et Management*, 2017.
5. 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 T. Breda *et al.* (2019).
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. 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*, 2015.

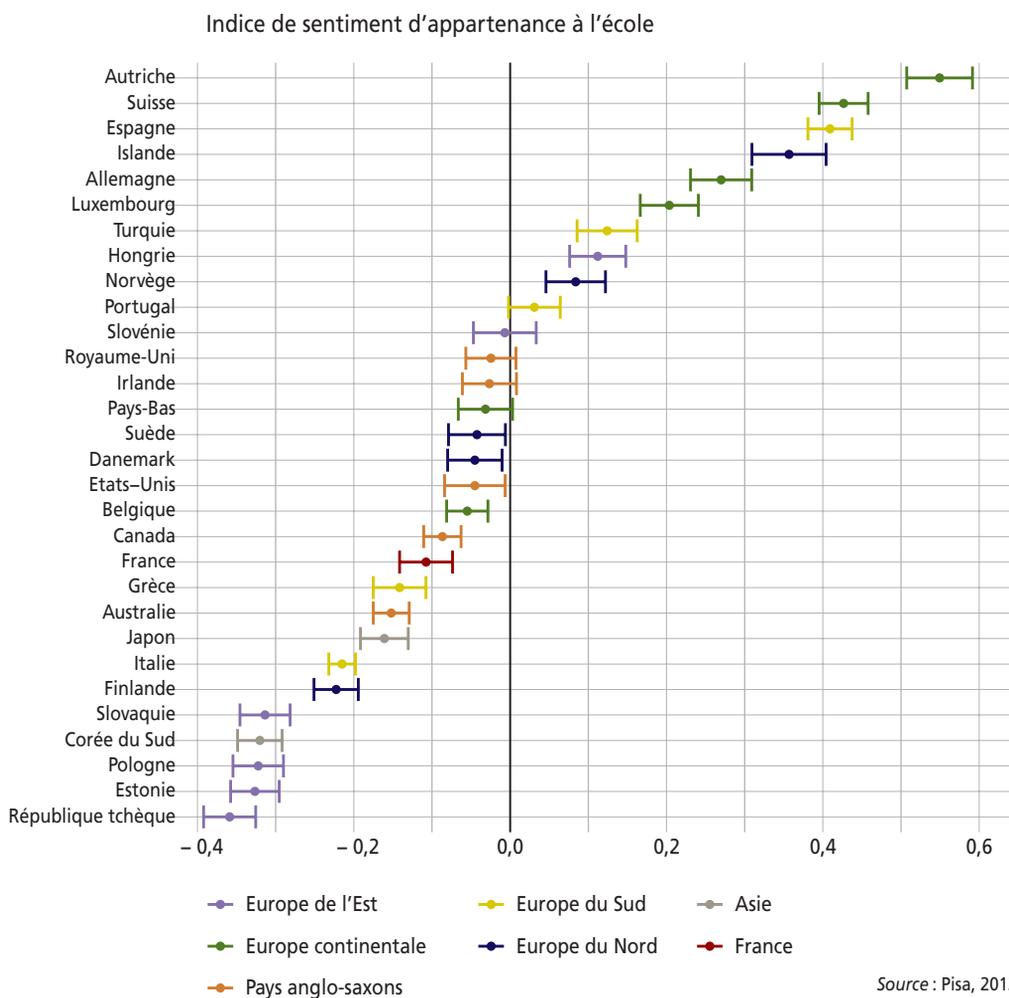


Figure 3.20

Pourtant l'enquête de la DEPP¹ sur le climat scolaire en France en avait révélé une perception moyenne très positive par les élèves français : 3,5 sur une échelle de 1 à 4, soit 94 % des élèves déclarant se sentir bien dans leur collège ou lycée. En décomposant l'indice de Pisa (Figure 3.21), on constate que la position de la France s'explique par un sentiment particulièrement fort de mise à l'écart (*être laissé pour compte*) et surtout par 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 français².

Cette spécificité apparaît aussi bien au regard d'un point de comparaison haut tel que la Suisse, que bas tel que la Corée du Sud³ (Figure 3.22). Pour autant, en dehors de ces deux facteurs spécifi-

1. T. Hubert, « Le climat scolaire perçu par les collégiens », *Éducation et Formations*, 2015.

2. 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.

3. 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.

ques, 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.

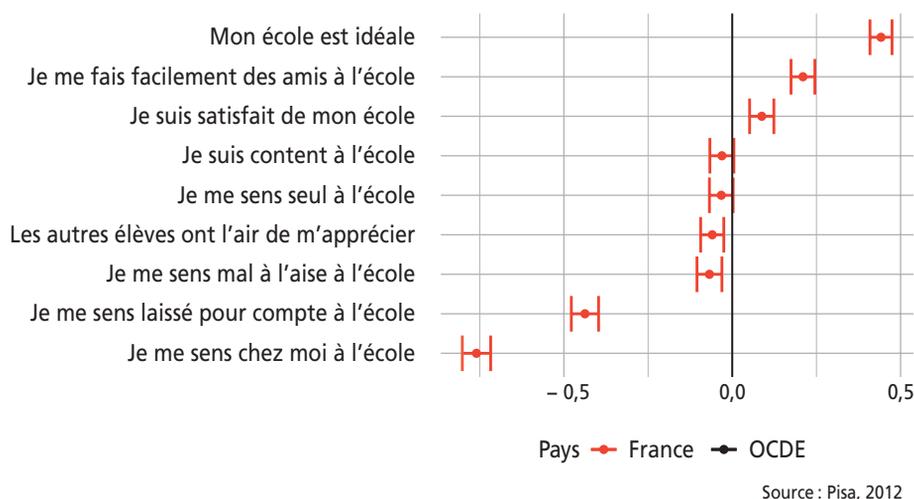


Figure 3.21

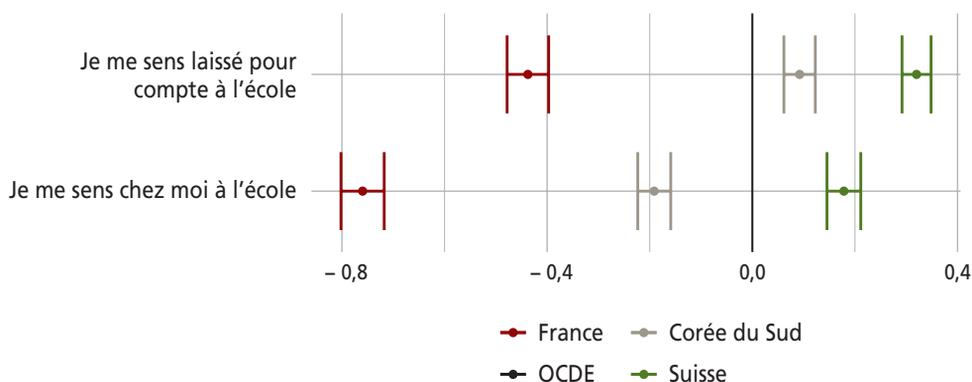


Figure 3.22

QU'EST-CE QUI JOUE LE PLUS DANS LE SENTIMENT D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE ?

Notons tout d'abord que le sentiment d'appartenance à l'école ne dépend pas des performances scolaires de l'élève (Figure 3.23), ce qui s'explique en partie par la composition de cet indicateur qui porte surtout sur d'autres aspects de la vie de l'élève (capacité à se faire des amis, intégration dans un groupe, etc.).

En regroupant les différentes vagues de Pisa, nous mettons en évidence un ensemble d'autres dimensions subjectives fortement associées au sentiment d'appartenance à l'école (Figure 3.24)¹.

1. L'indice d'appartenance à l'école est présent dans toutes les vagues de l'enquête 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.

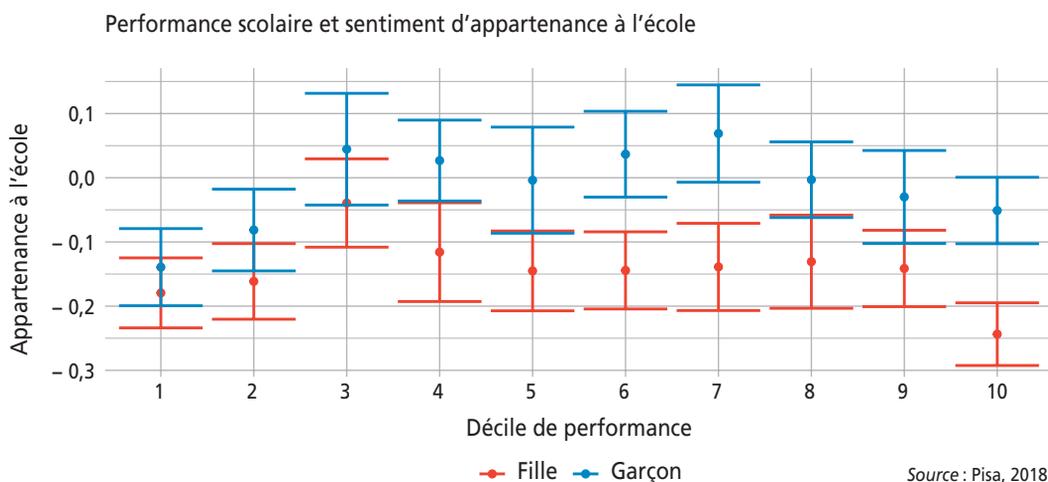


Figure 3.23

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.

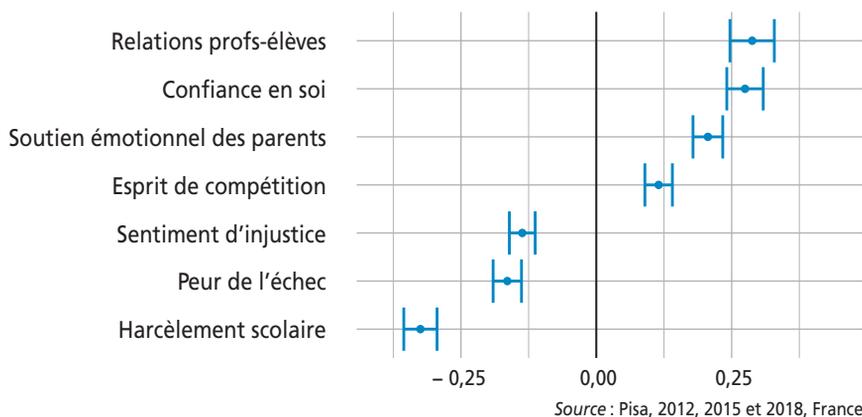


Figure 3.24

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.

Tout d'abord, les relations avec les professeurs. Sur la base des réponses aux questions de la vague de Pisa 2012, l'OCDE construit un indice synthétique des relations entre professeurs et élèves telles que jugées par ces derniers. On constate que la France se situe dans la queue de peloton dans ce domaine : bien en-dessous de la moyenne de l'OCDE (Figure 3.25). C'est égale-

ment le cas de l'Allemagne, des Pays-Bas ou de l'Italie. De manière plus surprenante, deux pays nordiques, la Norvège et la Finlande, figurent, 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.

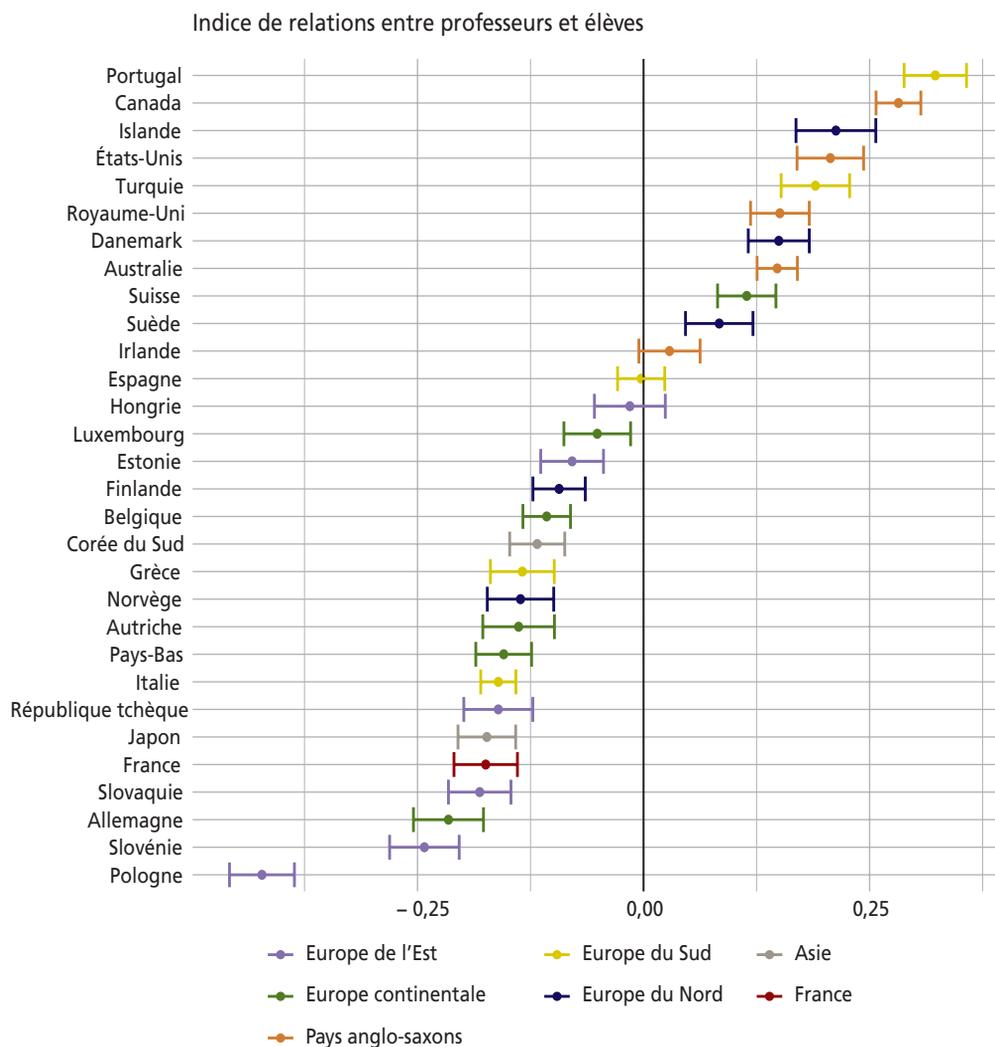


Figure 3.25

Pour éclairer ce positionnement de la France, la Figure 3.26 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 moins le sentiment que les professeurs s'intéressent à leur bien-être, et surtout ont plus souvent l'impression d'être traités injustement par leurs professeurs.

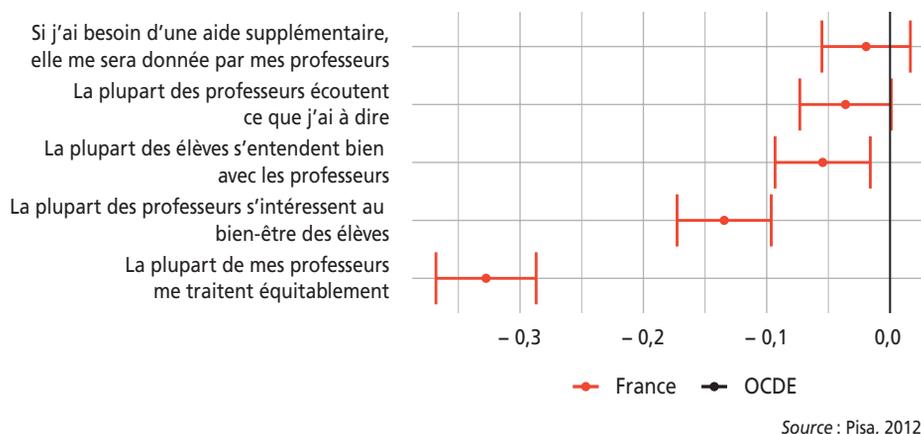


Figure 3.26

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.

Les comparaisons à la moyenne pouvant cacher des contrastes entre pays, nous représentons à nouveau les performances françaises sur ces deux dimensions au regard de deux pays spécifiques : l'Allemagne, notre voisin, où les relations élèves-professeurs sont un peu plus mauvaises dans leur ensemble qu'en France, et le Danemark, emblème du modèle nordique idéal souvent vanté. Si le sentiment d'un manque d'attention au bien-être des élèves est partagé avec les Allemands, c'est par le sentiment d'injustice que la France se distingue particulièrement (Figure 3.27).

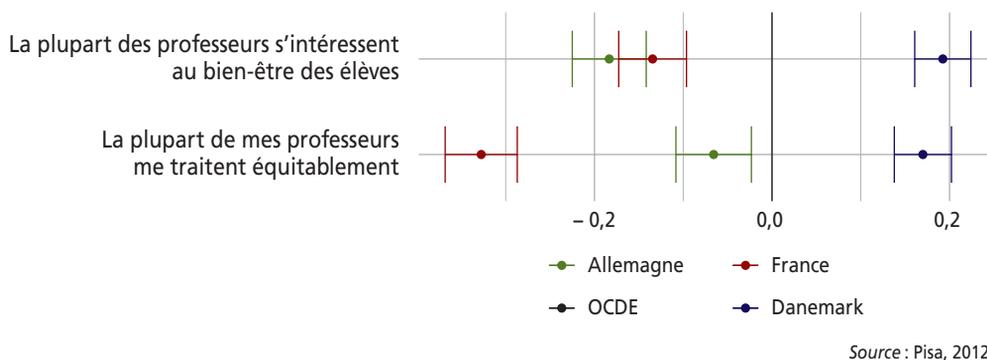
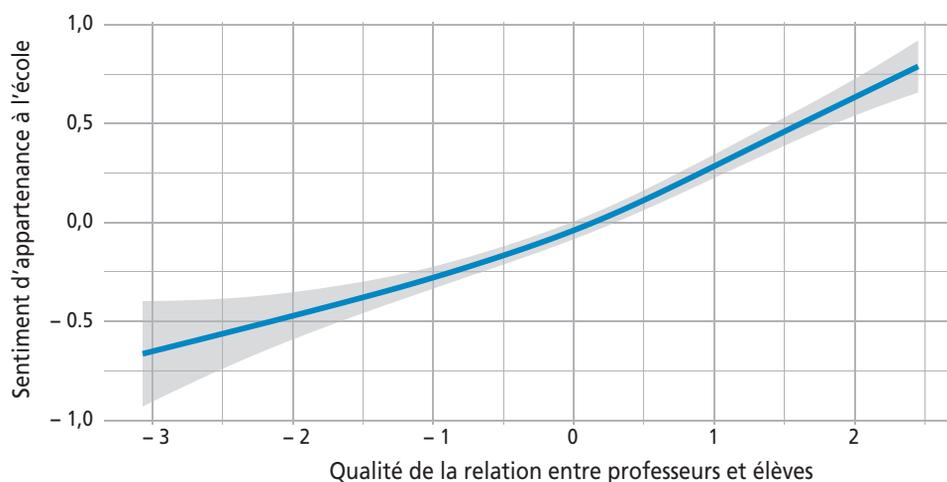


Figure 3.27

Ces résultats pourraient refléter non pas à un problème général, mais l'existence d'un groupe restreint d'élèves manifestant la fois un très faible sentiment d'appartenance à l'école et une très mauvaise appréciation de leur relation avec les professeurs. La Figure 3.28 montre au contraire que cette relation entre sentiment d'appartenance à l'école et relation avec les professeurs est régulière et concerne la grande majorité des élèves.



Source : Pisa, 2012, France

Figure 3.28

Cette relation ne s'explique pas par le genre, les notes, l'indicateur de positionnement social, ou encore le statut migratoire des élèves¹. Il s'agit donc d'un lien très général et assez fort : si ces deux variables étaient ramenées à une échelle de 1 à 10, un point supplémentaire dans la qualité perçue des relations avec les professeurs correspondrait à une augmentation d'environ 0,4 points dans le sentiment d'appartenance à l'école².

Des questions supplémentaires introduites dans l'édition 2015 de l'enquête Pisa permettent d'approfondir un autre facteur de malaise des élèves : le sentiment d'injustice. La Figure 3.29 décompose le sentiment d'être traité injustement par les professeurs.

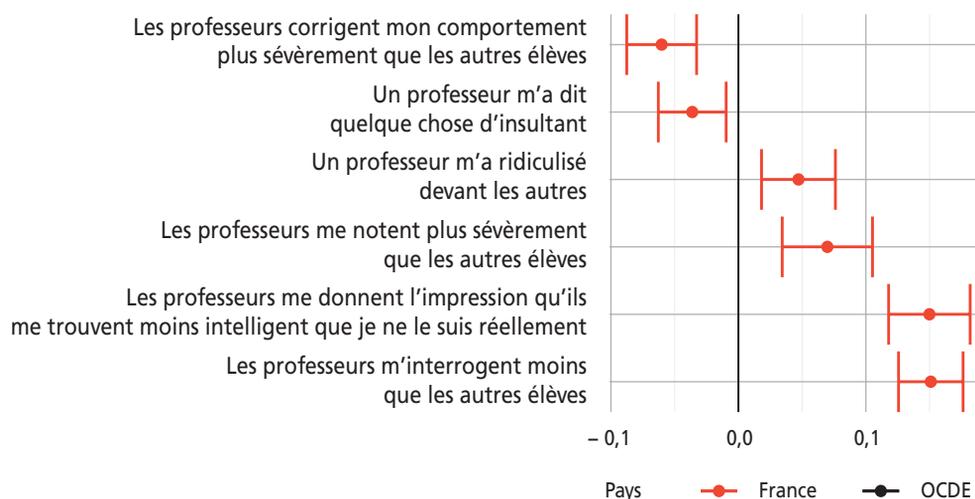


Figure 3.29

Source : Pisa, 2015

1. Dans une estimation économétrique, la relation n'est pas affectée par l'inclusion de ces variables de contrôle.
2. 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 point dans un domaine quand on progresse d'un point dans l'autre.

Par rapport aux autres élèves 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. Or, plus un élève a le sentiment d'être traité injustement par l'un de ses professeurs, plus faible est son sentiment d'appartenance à l'école¹ (Figure 3.30).

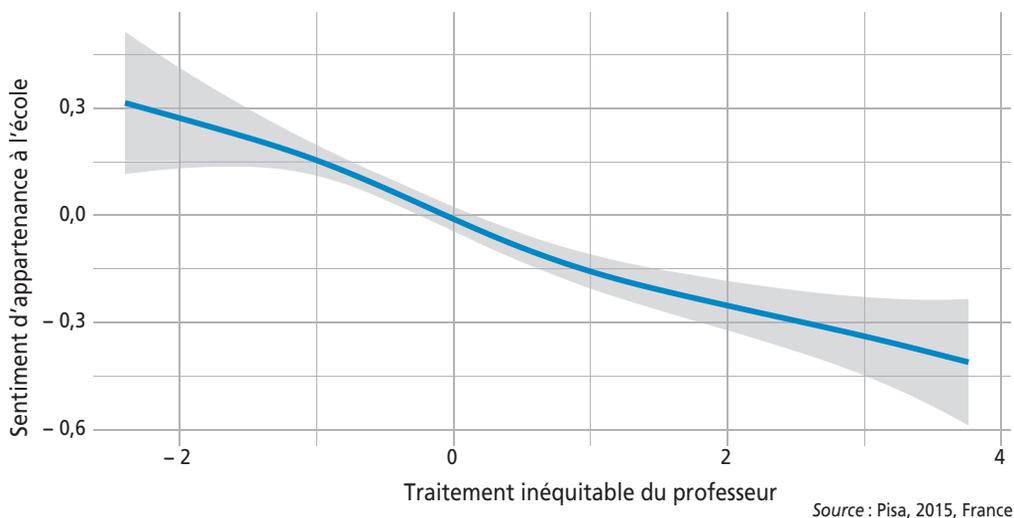


Figure 3.30

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. 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 3.31). 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.

Rappelons que la France se situe dans la moyenne de l'OCDE en matière de performances scolaires (OCDE, 2012²). Le sentiment d'injustice plus fort ne s'explique donc pas par des résultats plus faibles en moyenne. En revanche, il peut refléter la structure des performances des élèves Français, avec une « tête de classe » aux très bons résultats mais aussi une part significative d'élèves en difficulté.

1. 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 situations.

2. OECD, *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, 2014.

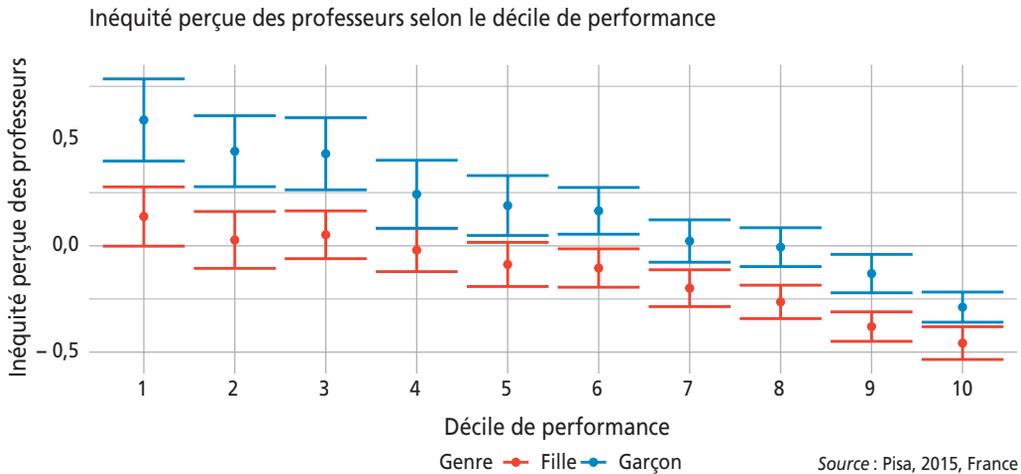


Figure 3.31

CONCLUSION

Ce sont les relations avec les professeurs qui semblent être l'élément le plus déterminant du sentiment d'appartenance à l'école, en France comme dans les autres pays développés de l'enquête Pisa. 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, l'un des facteurs les plus délétères pour le sentiment d'appartenance à l'école.¹ Ceci constitue une indication utile à l'usage d'une politique de bien-être à l'école, une politique dont on sait qu'elle est susceptible d'exercer des effets de long terme importants². Le chapitre suivant rappelle d'ailleurs les résultats d'une étude longitudinale mettant en évidence l'influence durable des enseignants sur le devenir des enfants une fois adultes.

ANNEXE

Champ de l'étude

Les élèves interrogés par l'enquête Pisa sont âgés 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).

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

1. 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.
 2. A. Clark, S. Flèche, R. Layard, N. Powdthavee et G. Ward, *The Origins of Happiness : The Science of Well-Being over the Life Course*. Princeton ; Oxford : Princeton University Press, 2018.

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

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 analyser 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 ». À 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)

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

1. Je me sens à l'écart
2. Je me fais facilement des amis
3. Je me sens à ma place à l'école
4. Je ne me sens pas à ma place à l'école
5. Les autres élèves ont l'air de m'apprécier
6. Je me sens seul à l'école
7. Je suis content de mon école
8. Mon école est idéale
9. Je suis heureux à l'école

Relations entre professeurs et élèves (Q36 - Pisa 2012)

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

- 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)

Sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), que pensez-vous de ces affirmations ?

- 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

BIBLIOGRAPHIE

- Y. Algan, É. Huillery, et C. Prost, Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle. *Notes du conseil d'analyse économique*, 2018.
- T. Breda, E. Jouini, G. Thebault, et C. Napp, « Gender stereotypes can explain the gender-equality paradox », *PNAS*, 2020.
- C. Marsollier, « Les conditions du bien-être à l'école », *Économie et Management*, 2017.
- A. Clark, S. Flèche, R. Layard, N. Powdthavee, et G. Ward, *The Origins of Happiness : The Science of Well-Being over the Life Course*. Princeton ; Oxford : Princeton University Press, 2018.
- 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*, 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, 1997.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Climat scolaire et bien-être », *Éducation et formations*, 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*, 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*, 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*, 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*, 2015.
- T.P. Nguyen, *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?*, 2016.

OCDE, *Pisa 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives*, Pisa, Éditions OCDE, Paris, 2019.

OECD, *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, 2014.

3.4 Ces enseignants qui nous marquent

Afin d'illustrer l'importance de la qualité des relations enseignants-élèves telles que perçues par ces derniers, nous présentons à présent les résultats d'une étude réalisée sur la base du suivi d'une cohorte d'enfants britanniques (voir Encadré). Cette dernière révèle que les enseignantes et enseignants du primaire influencent non seulement les notes de leurs élèves, mais aussi leurs compétences non cognitives, telles que l'estime de soi, la persévérance, ou encore les relations interpersonnelles. Si l'effet sur les notes diminue au fil du temps, l'influence des enseignants continue de se faire sentir sur les élèves, même dans leur vie d'adulte, que ce soit à travers l'accès à l'université, l'insertion sur le marché du travail, leur santé mentale ou leurs comportements. Ce sont essentiellement les pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant qui contribuent à expliquer les différences de progression entre élèves.

INFLUENCE DURABLE DES ENSEIGNANTS ET COMPÉTENCES NON COGNITIVES¹

Nous avons tous en mémoire des professeurs qui ont influencé notre destin scolaire. De fait, la recherche dans le domaine met en évidence deux effets, à première vue difficile à réconcilier. D'une part, un « effet enseignant » très fort, que l'on mesure à l'occasion des tests nationaux standardisés par les élèves dans de nombreux pays², effet qui s'estompe pourtant rapidement avec les années. D'autre part, les enseignants qui ont amélioré les performances scolaires de leurs élèves une année donnée exercent aussi une influence de long terme sur leur réussite future : leurs anciens élèves connaissent un meilleur taux d'accès à l'enseignement supérieur, à l'emploi et des revenus plus élevés³. Puisque cette influence ne se lit pas dans les résultats scolaires à long terme, cela peut signifier que ces enseignants ont transmis ou développé chez leurs élèves des compétences importantes pour leur succès futur, à l'université ou sur le marché du travail, mais qui ne sont pas en tant que telles évaluées par le système scolaire. La recherche identifie en effet un ensemble de compétences dites *non cognitives* (voir encadré), par exemple la persévérance, la capacité à se motiver soi-même, l'estime de soi ou le contrôle de soi, qui constituent des atouts importants pour les études et la vie professionnelle⁴. Ces constats ont des implications importantes pour la formation des enseignants car ils pointent l'importance de savoir développer chez les élèves les compétences non cognitives.

Grâce aux données de cohortes qui suivent des enfants depuis leur naissance et tout au long de leur vie, y compris dans leur environnement scolaire, il est possible d'identifier l'effet à court et long terme de leurs enseignants à la fois sur le développement des compétences cognitives mais aussi des capacités non cognitives de leurs élèves. C'est ainsi que Sarah Flèche, à l'aide de telles données britanniques (voir encadré) a pu mettre en évidence les résultats suivants :

1. Nous donnons ici une vue d'ensemble de la littérature utile pour comprendre les enjeux des résultats que nous présentons. Nous n'incluons pas dans le texte l'ensemble des références, qui sont mentionnées dans l'article dont cette note est une adaptation (voir Flèche, 2017).

2. R. Chetty *et al.*, 2014a.

3. R. Chetty *et al.*, 2014b.

4. J. J. Heckman *et al.*, 2006.

- Les enseignants ont un impact sur les compétences non cognitives de leurs élèves aussi bien que sur leurs compétences cognitives.
- L'acquisition de compétences cognitives et non cognitives sont liées entre elles. Un enseignant qui fait progresser la performance scolaire d'un élève améliore également les capacités non cognitives futures de ce dernier, et vice-versa.
- L'impact des enseignants sur les capacités non cognitives perdure dans le temps et expliquent une partie des différences entre jeunes gens observées à l'âge de 20 ans en termes d'éducation, d'insertion sur le marché du travail, de santé mentale et de comportements.

Encadré 7 – Les données de l'enquête ASPALC

L'étude repose sur l'*Avon Longitudinal Study of Parents and Children* (ASLPAC). Cette cohorte regroupe 70 % des enfants nés entre mars 1991 et février 1993 à Bristol (Royaume-Uni) et dans les environs (comté d'Avon). Les enfants sont suivis chaque année, de leur naissance jusqu' à l'âge de 20 ans. Lorsque ces enfants ont atteint 8 et 11 ans, un questionnaire a été administré à leurs enseignants. Ces âges correspondent respectivement à la troisième et dernière année du primaire au Royaume-Uni (« year 3 » and « year 6 »), l'équivalent des CE1 et CM2 en France. On dispose ainsi d'informations très détaillées sur les enfants, leur environnement familial et socio-économique, ainsi que sur leurs milieux scolaires. L'échantillon couvre 1054 enseignants répartis dans 476 écoles.

Les compétences en mathématiques de tous les élèves britanniques sont évaluées par des tests nationaux aux âges de 7, 11, 14 et 16 ans. (*Key stages* 1, 2, 3, and 4). Pour les besoins de l'enquête, les enfants de la cohorte ont participé à deux tests complémentaires, à 9 et 11 ans. Ne comptant ni dans les bulletins des élèves ni dans les évaluations des enseignants, ces deux tests complémentaires fournissent une mesure qui n'est pas soumise à la pression aux résultats. Sur le volet non cognitif, les parents remplissent le *Strength and Difficulties Questionnaire*, dont les réponses sont agrégées sous la forme d'indicateurs synthétiques. Ce questionnaire fournit de 5 à 16 ans une mesure cohérente. Cette mesure est dissociée de l'institution scolaire, puisque n'incluant pas les retards, absences et sanctions, même si on observe une forte association entre le résultat du questionnaire et ce type d'événements.

À partir de 18 ans, l'étude comprend aussi des informations sur le niveau de diplôme atteint, l'insertion sur le marché du travail, la santé, le bien-être subjectif, comportements sociaux et aspirations. Le bien-être subjectif est plus particulièrement mesuré par le *Short Moods and Feelings Questionnaire*, qui comprend 33 questions et est couramment utilisé pour repérer les risques dépressifs. Les questionnaires relèvent également chez les jeunes adultes la consommation de tabac et d'alcool ainsi que la participation à des actions caritatives.

Encadré 8 – Méthode

Une vaste littérature cherche à estimer l'apport des enseignants à leurs élèves, le plus souvent en termes de résultats scolaires mais aussi, comme ici, sur des mesures d'insertion économique et sociale à plus long terme. Les résultats des élèves à une date donnée sont influencés par une multitude d'éléments individuels : leur origine sociale, le niveau de revenu de leur foyer, leur genre, leur travail antérieur (mesuré par leurs résultats les années précédentes), mais aussi collectifs, comme la composition de la classe. L'enjeu est de séparer l'influence de ces éléments de celle de l'enseignant (ou de l'établissement), que l'on désigne sous le terme de *valeur ajoutée*¹. La valeur ajoutée d'un enseignant est ainsi l'écart entre les performances observées des élèves à la fin de l'année (ou au tout début de l'année suivante) et celles observées l'année précédente, en contrôlant pour toute l'information disponible sur les élèves et leur environnement scolaire entre ces deux périodes.

Encadré 9 – Les compétences non cognitives

Pour évaluer les compétences non cognitives des enfants, ce travail mobilise le *Strength and Difficulties Questionnaire*, destiné à la détection de problèmes psychologiques (comportement, hyperactivité, inattention, problèmes relationnels, difficultés de gestion des émotions). Largement employé dans les recherches en sciences

1. En France, le ministère de l'Éducation nationale procède ainsi pour calculer des valeurs ajoutées au niveau des lycées : <https://www.education.gouv.fr/methodologie-des-indicateurs-de-resultats-des-lycees-11948>.

sociales, quatre rubriques de ce questionnaire sont utilisées avec cinq questions chacune : problèmes émotionnels (enfant facilement effrayé, souvent triste ou anxieux), relation avec les autres enfants (a-t-il des amis ? est-il victime de brimades ou de harcèlement ?), comportement (crises de colère, tricheries ou mensonges répétés), hyperactivité et inattention (réfléchit-il avant d'agir ? a-t-il du mal à se concentrer sur une activité ?). Chaque question porte trois modalités de réponse de zéro à deux, l'ensemble fournissant des scores de 0 à 20 sur les comportements « intérieurs » (« internalizing SDQ », émotions et relation avec les autres) et sur les comportements « extérieurs » (« externalizing SDQ », comportement et hyperactivité).

Afin de faciliter la comparaison avec les résultats des tests de mathématiques, ce travail a construit un score non cognitif comme la moyenne des deux scores ci-dessus. L'ordre a été inversé, de manière à ce qu'à l'image de la notation en mathématiques, zéro indique le cas le plus problématique et 20 le cas le plus favorable.

EFFETS À COURT ET LONG TERME DES ENSEIGNANTS

L'impact le plus fort exercé par un enseignant sur ses élèves s'observe logiquement au cours de l'année même. En mathématiques, un enseignant meilleur en termes de valeur ajoutée (voir encadré Méthode) que 85 % de ses collègues augmentera la note de ses élèves de 0,5 points (sur 20) par rapport à un enseignant moyen. C'est ce que nous représentons sur la figure 5.44 (l'écart de valeurs ajoutées entre un enseignant est ramené sur une échelle de zéro à vingt pour faciliter les comparaisons).

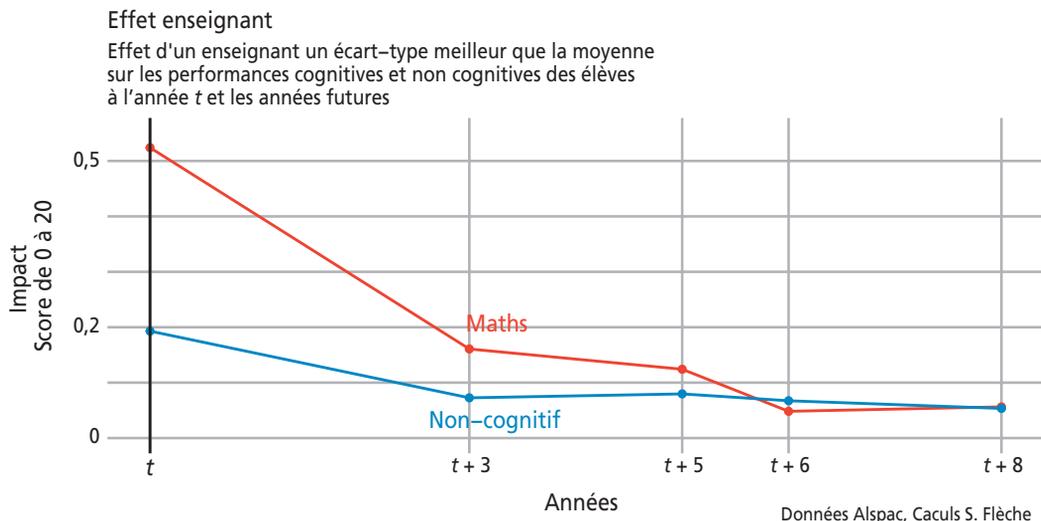


Figure 5.44 – Impact d'un enseignant jusqu'à 8 ans après avoir quitté sa classe.

Il s'agit de l'impact moyen sur l'ensemble des élèves de cet enseignant : un impact d'un demi-point en moyenne signifie une capacité soit à augmenter les résultats de l'ensemble de la classe¹, soit à augmenter très nettement les résultats d'une partie de la classe sans dégrader ceux du reste. À plus long terme, l'effet d'un enseignant sur les performances en mathématiques s'atténue avec le temps mais ne disparaît pas et se retrouve encore huit ans plus tard. Dans le domaine non cognitif, l'effet immédiat est plus faible, de 0,2 points sur 20, mais persiste plus fortement dans le temps. Rappelons que ce score non cognitif se fonde sur les réponses des parents. L'effet de l'enseignant

1. Soit pour une classe de 28 élèves, une augmentation totale de 14 points (=28 * 0,05 points).

dans ce domaine est donc suffisamment fort pour être remarqué par les parents, y compris plusieurs années après. Enfin, les progrès se renforcent mutuellement. Ainsi, les élèves d'un enseignant à forte valeur ajoutée en mathématiques voient leurs scores non cognitifs progresser l'année suivante plus que ceux des élèves d'un enseignant à moins forte valeur ajoutée en mathématiques, et inversement.

Des effets à long terme

Bien qu'on leur accorde beaucoup d'importance sur le moment, les notes en mathématiques ne constituent pas un objectif en soi. Elles n'intéressent que dans la mesure où elles indiquent l'acquisition de compétences qui seront utiles dans la suite du parcours des élèves. Le suivi des élèves permet de confirmer l'atténuation de l'effet enseignant sur les scores *et* l'impact significatif sur la situation scolaire et sociale de ces enfants devenus de jeunes adultes. Le tableau 5 restitue les impacts mesurables à 18 ou 20 ans du fait d'avoir eu à 8 ou 11 ans un enseignant dont la valeur ajoutée était supérieure d'un écart-type à la moyenne de ses collègues sur une sélection d'indicateurs : le fait de finir le lycée, l'accès à l'université, le choix d'une filière scientifique, le revenu espéré à 40 ans, un score standardisé de santé mentale¹, le fait de boire de l'alcool au moins une fois par semaine, le fait d'avoir déjà fumé et le fait d'avoir déjà fait un don à une association caritative.

Tableau 5 – Effets de long terme

Lecture : au sein de la cohorte, 45 % des élèves ont accédé à l'université. Un enseignant dont la valeur ajoutée en mathématiques est un écart-type au-dessus de la moyenne augmente de 3,6 points de pourcentage la probabilité que ses élèves aillent à l'université (une progression de 7,5 %).

Les effets en italiques et en gris ne sont pas statistiquement significatifs.

Aspect	Référence	Maths	Non-cog
Lycée	74 %	+ 2,6 + 3,5 %	+ 2,6 + 3,5 %
Université	45 %	+ 3,4 + 7,5 %	+ 3,6 + 8,0 %
Études scientifiques	17 %	+ 1,3 + 7,5 %	+ 0,7 + 4,0 %
Revenus espérés	26 500 £	+ 384 + 1,4 %	- 285 - 1,1 %
Santé mentale	19	+ 0,19 + 1,0 %	+ 0,23 + 1,2 %
Alcool	17 %	- 0,5 - 29 %	- 0,7 - 41 %
Tabac	46 %	- 0,1 - 0,2 %	- 1,7 - 3,7 %
Don	50 %	+ 0,6 + 1,2 %	+ 2,3 + 4,6 %

Ainsi, avoir été dans la classe d'un enseignant plus performant sur les mathématiques, comme défini précédemment, augmente de 2,6 points de pourcentage la probabilité de finir le lycée, et de 3,4 points celle d'aller à l'université. Dans la cohorte concernés, 45 % des enfants suivis sont

1. Voir l'Encadré 1 sur les métriques utilisées.

allés à l'université. Une augmentation de 3,4 points de la probabilité d'accès correspond donc à une augmentation de 7,5 % de la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur. L'impact de long terme de la valeur ajoutée non cognitive de l'enseignant est très similaire. Ainsi un élève ayant eu (pas forcément la même année) un enseignant performant dans chaque domaine a une probabilité 15 % plus élevée d'accéder à l'université que ses camarades ayant eu des enseignants moyens.

Ces chiffres illustrent la remarquable persistance de l'influence des enseignants du primaire non seulement sur la destinée scolaire de leurs anciens élèves, mais aussi sur un ensemble plus large d'attitudes et de comportements essentiels, influence qui passe par aussi bien par les compétences mesurées par les notes, ici le score en mathématiques, que par les compétences non cognitives.

ENSEIGNER, UNE QUESTION DE MÉTHODE ?

Face à ces résultats, on se pose naturellement la question de savoir ce qui explique les différences de valeur ajoutée entre les enseignants. Si les meilleures performances reposent sur des pratiques d'enseignement, celles-ci peuvent être identifiées et adoptées par les collègues.

Des compétences distinctes

Nous avons mentionné plus haut qu'il existait un effet croisé dans l'*acquisition* : les élèves qui progressent en mathématiques grâce à un bon enseignant une année voient leurs scores comportementaux augmenter aussi les années suivantes. Est-ce à dire qu'il y a au fond simplement de bons enseignants, qui font progresser leurs élèves dans les deux domaines, et de moins bons enseignants ? En pratique, les deux compétences apparaissent bien distinctes. Sur la Figure 5.45, chaque point est un enseignant (certains sont observés deux ou trois fois), positionné par la valeur ajoutée dans chaque dimension. On constate que la corrélation entre les deux dimensions est faible. Ainsi, un enseignant à forte valeur ajoutée en mathématiques n'augmentera pas nécessairement les capacités non cognitives de ses élèves et vice versa.

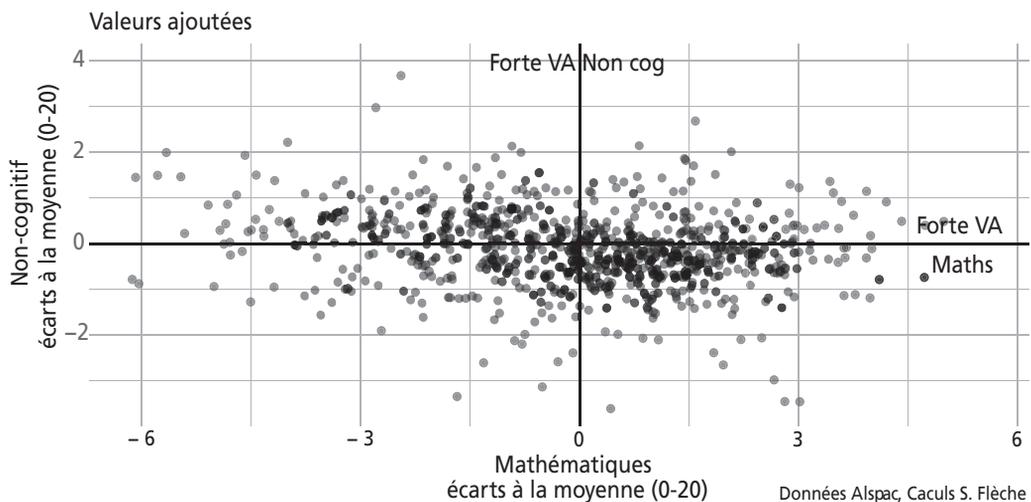


Figure 5.45 – Valeurs ajoutées, ramenées à une échelle de 0 à 20.

Chaque point correspond à une observation (enseignant, année). Les points sont semi-transparents afin de mettre en évidence les endroits où plusieurs observations se superposent.

On constate également qu'il y a peu d'enseignants qui seraient très mauvais dans les deux dimensions (le coin en bas à gauche du graphique), et peu de super-enseignants qui seraient très performants dans les deux dimensions (partie en haut à droite). Ce résultat suggère ainsi que les capacités à faire progresser les élèves mobilisent des pratiques ou des attitudes différentes selon les domaines.

Une question de pratiques

Est-il possible de dresser le portrait d'un enseignant ou d'une enseignante à haute valeur ajoutée ? La base de données utilisée disposant de nombreuses informations sur les enseignants, il est possible d'estimer les relations entre un certain nombre de caractéristiques et la valeur ajoutée¹. La conclusion est d'abord négative : le nombre d'années d'enseignement (totales ou dans l'école actuelle), le temps passé à enseigner les mathématiques et même le score de santé mentale de l'enseignant n'ont pas de relation significative avec son niveau en valeur ajoutée. De même, le niveau d'estime de soi ou le niveau de confiance à l'égard de ses propres pratiques d'enseignement n'apportent pas d'information sur la valeur ajoutée mesurée. En termes de genre, les femmes ont un niveau de valeur ajoutée moyen un peu supérieur à celui de leurs collègues masculins dans le domaine non cognitif, et équivalent en ce qui concerne les mathématiques. Finalement, l'élément observable le plus déterminant semble résider dans les méthodes d'enseignement. Une analyse en composantes principales montre que la combinaison de plusieurs pratiques d'enseignement, telles que des interactions fréquentes avec la classe, la valorisation des élèves ayant bien réalisé un exercice, ainsi que la mise en place de travaux de groupe, toutes choses égales par ailleurs (c'est-à-dire à caractéristiques de l'enseignant données), est associée positivement à la valeur ajoutée d'un enseignant à la fois en mathématiques comme dans le domaine non cognitif.

BIBLIOGRAPHIE

Article source

S. Flèche, « *Teacher Quality, Test Scores and Non Cognitive Skills : Evidence from Primary School Teachers in the UK* », *CEP Working Paper*, 2017.

Articles cités

R. Chetty, J. N. Friedman, and J.E. Rockoff, « *Measuring the Impacts of Teachers I : Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates* », *American Economic Review*, 2014.

R. Chetty, J. N. Friedman, and J.E. Rockoff, « *Measuring the Impacts of Teachers II : Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood* », *American Economic Review*, 2014.

J.J. Heckman, J. Stixrud, and S. Urzua, « *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior* », *Journal of Labor Economics*, 2006.

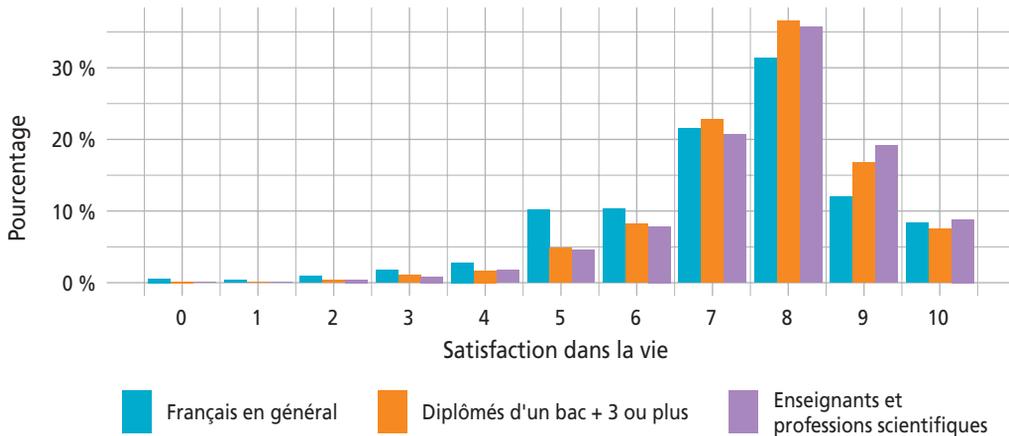
3.5 Et le bien-être des enseignants ?

Si ce rapport s'intéresse avant tout aux enfants et adolescents, on peut tout de même se demander quel est le niveau de bien-être de leurs enseignants, ce dernier étant susceptible d'influencer les performances des élèves. Notre observatoire participe au lancement d'une grande enquête périodique sur le bien-être au travail auprès de 200 000 personnels de l'Éducation nationale exerçant

1. Table A.17 de l'article.

en école ou en établissement scolaire¹. En attendant les premiers résultats, il est possible d'obtenir un aperçu du niveau de satisfaction relatif des enseignants en France grâce à l'enquête SRCV qui fait référence en France dans le domaine du bien-être subjectif.

Selon cette enquête, dans leur ensemble, les enseignants et professeurs expriment une satisfaction dans la vie supérieure à la moyenne des Français, et plus importante que les personnes de niveau de qualification comparable. Leur niveau de satisfaction au travail est similaire, et ce malgré le faible niveau de rémunération, la perte de considération associée et le sentiment de n'être pas assez bien formés et équipés pour accomplir leurs missions (Figure 3.32).



Source : SRCV, 2016-2019

Figure 3.32

La comparaison avec les Français de diplôme équivalent masque toutefois la question du revenu, dont nous avons montré le poids dans l'évaluation de la satisfaction en France². Nous avons ainsi montré que la satisfaction plus importante des diplômés s'expliquait presque intégralement par leur plus haut niveau de revenu³. Or, à qualification égale, les enseignants perçoivent des revenus souvent inférieurs, tout en exprimant un plus haut niveau de satisfaction dans la vie. Afin de mieux visualiser ce phénomène, nous représentons sur la Figure 3.33 la satisfaction dans la vie moyenne ainsi que le revenu annuel moyen par catégorie socio-professionnelle.

À l'exception du clergé, les professeurs des écoles connaissent à la fois les revenus moyens les plus faibles et le niveau moyen de satisfaction dans la vie le plus élevée, au sein des professions intermédiaires. La satisfaction des professeurs est comparable à celle des cadres et professions intellectuelles supérieures malgré un revenu qui correspond à 80 % de celui des cadres et ingénieurs et n'atteint pas le tiers de celui des professions libérales.

1. En partenariat avec le Conseil scientifique du ministère de l'Éducation nationale (CSEN) et la *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)*, dans le cadre notamment des travaux de l'*Observatoire des rémunérations et du bien-être des personnels (ORBE)* du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

2. Algan *et al.*, *Les Français, le bonheur et l'argent*, 2018.

3. E. Beasley *et al.*, « Diplôme, revenus et confiance », *Note de l'Observatoire du bien-être*, 2018.

Si l'on neutralise l'effet du revenu ainsi que les autres principaux facteurs observables tels que l'âge, le diplôme, les revenus, le sexe et le statut marital, les enseignants du primaire et assimilés (c'est-à-dire les personnels de l'enseignement professionnel) déclarent un niveau de satisfaction dans la vie de 0,4 points supérieur à celui des autres membres des professions intermédiaires¹. Cet écart est de 0,5 points quand on compare les enseignants du secondaire ou du supérieur aux cadres et professions intellectuelles. Comme l'illustre le graphique, il s'agit de différences sensibles sur l'échelle de la satisfaction dans la vie.

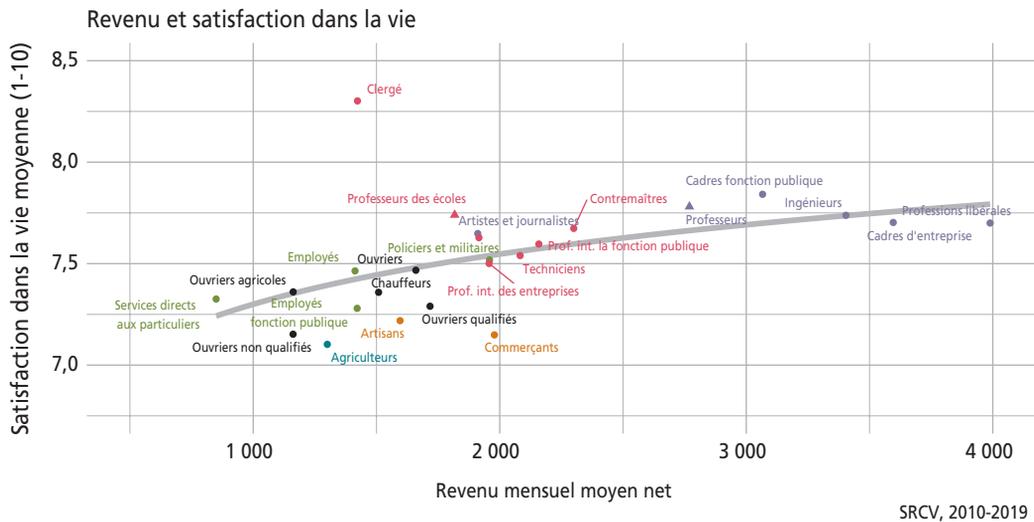


Figure 3.33

Nous avons pour ce graphique adapté la nomenclature habituelle de l'Insee. Nous avons regroupé des catégories chez les agriculteurs, ouvriers et employés mais gardé le détail dans les professions intermédiaires – auxquelles sont rattachés les professeurs des écoles et de l'enseignement professionnel, et dans les professions intellectuelles supérieures, auxquelles sont rattachés les enseignants de l'enseignement secondaire et du supérieur.

BIEN-ÊTRE ET SPÉCIFICITÉS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

La Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale a récemment publié une synthèse de ses travaux sur les spécificités du métier d'enseignant². Nous en reprenons ici quelques points saillants.

Tout d'abord, le métier d'enseignant reste largement un métier de vocation. Pour sept enseignants sur dix, il s'agissait de leur premier choix de carrière. La volonté de jouer un rôle dans le développement des enfants et des adolescents et d'apporter une contribution à la société constituent les principaux facteurs du choix de carrière. La stabilité et la question du temps libre n'arri-

1. Pour des raisons historiques, les enseignants du primaire et de l'enseignement professionnel sont classés par l'Insee dans les professions intermédiaires. Aujourd'hui, le passage au statut de professeur des écoles et le recrutement au niveau Master rapproche les plus jeunes cohortes des cadres et professions intellectuelles supérieures, parmi lesquelles sont classées leurs collègues des enseignements secondaire et supérieur.

2. A. Charpentier, E. Dion, P. Feuillet, *Bien-être des enseignants : que nous apprennent les données de la DEPP ?*, 2021 ; voir aussi Depp, *L'état de l'École 2021*, 31, 2022.

vent que loin derrière – ce d’autant moins que l’autonomie dans l’organisation de son temps, dans la préparation des cours ou la correction des copies a pour contrepartie la très grande rigidité des heures de cours et des périodes d’examens. Hors salaire, les enseignants sont ainsi 75 % à être satisfaits de leur statut.

Le salaire constitue évidemment un point noir. Moins d’un tiers des enseignants sont satisfaits de leur salaire. Il s’agit certes d’un élément commun dans le monde du travail en France, mais il prend ici une ampleur supplémentaire : 37 % des membres des professions intermédiaires s’estiment mal payés, cette part monte à 55 % chez les professeurs des écoles. Ces parts sont de 24 % chez les cadres et 40 % chez les enseignants du secondaire.

Nous avons souligné dans notre précédent rapport que le salaire ne constituait en général que l’un des facteurs d’insatisfaction au travail : l’autonomie, la reconnaissance et les perspectives de développement constituent d’autres éléments-clefs. Sur chacune de ces dimensions, la situation des enseignants mêle des aspects très positifs et très négatifs.

Leur statut en France dote les enseignants d’une grande autonomie dans la construction et la réalisation de leurs cours, ce qui leur donne une liberté pédagogique considérable. Cette autonomie est toutefois entamée par le sentiment très largement partagé de n’avoir aucune influence sur les programmes et politiques scolaires. Régulièrement évoqué au sujet du rythme des réformes des programmes, ce sentiment a sans doute pris un relief particulier ces dernières années avec la réforme du baccalauréat. Concrètement, cela se traduit aussi par le sentiment de manquer de temps pour faire convenablement son travail (presque un tiers des enseignants du second degré), les changements de programme et d’organisation limitant le temps pour l’amélioration des cours et l’innovation pédagogique. Cela se traduit par un sentiment largement partagé de stress au travail.

Comme la plupart de leurs collègues de l’OCDE, près de 90 % des enseignants français (en primaire ou au collège) aiment travailler dans leur établissement¹, et la très grande majorité se sentent reconnus et respectés par leurs collègues, leurs élèves et leur hiérarchie. Les choses se gâtent dans la perception d’une reconnaissance sociale plus large de leur travail. Moins d’un enseignant sur dix estime que son métier est valorisé par la société dans son ensemble, par les médias ou par les politiques. Sur chacun de ces points, la moyenne de l’OCDE est proche du double de la moyenne française.

Les études de la DEPP mettent en évidence un sentiment d’efficacité particulièrement faible chez les enseignants français. En primaire, ils ne sont ainsi que 18 % à estimer avoir une grande capacité à amener les élèves à développer leur esprit critique. Ils sont également peu nombreux à se sentir très confiants dans leurs capacités à gérer des classes et comportements difficiles, ainsi que dans l’usage pédagogique des outils numériques. Ils sont nombreux à exprimer des besoins de formation non remplis. C’est particulièrement le cas en ce qui concerne l’accueil des élèves à besoins particuliers (handicap, maladie chronique, etc.). La contribution d’O. Galland, dans ce volume, revient plus en détail sur ce constat.

Contrairement à l’image qu’on peut avoir de l’enseignant face à la classe, le métier comprend une part collective importante. En moyenne, la grande majorité des enseignants est satisfaite du niveau de communication et de collaboration au sein de leur établissement. La DEPP constate

1. L. Longhi, A. Charpentier, C. Raffaeëlli, *Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l’enquête Talis 2018*, 2020.

toutefois un effet établissement important. Certains établissements sont jugés positivement par la quasi-totalité des enseignants qui y exercent : on y mesure non seulement des niveaux de satisfaction élevés mais aussi peu de dispersion, peu d'avis négatifs. Inversement, les établissements remontant la plus faible satisfaction moyenne se caractérisent aussi par une grande dispersion des avis : certains des enseignants sont très satisfaits, d'autres très insatisfaits.

Une question récurrente reste celle de l'exercice du métier dans la durée. Un quart des enseignants déclare regretter ce choix de carrière. Seuls 38 % des enseignants interrogés estiment qu'ils pourraient exercer ce métier jusqu'à la retraite, alors que cette proportion est de 60 % à l'échelle de la France.

La crise du Covid-19 et le basculement à l'enseignement à distance ou hybride sont venus bousculer l'exercice du métier. Par beaucoup d'aspects, la situation a appuyé sur des points de fragilité préexistants. En 2018, seuls 9 % des enseignants du primaire et 17 % de ceux du secondaire se sentaient très à l'aise dans l'usage des outils numérique pour encourager l'apprentissage. Ils se sont par conséquent beaucoup appuyés sur leurs collègues et leur hiérarchie directe pour négocier cette période. Le sentiment d'isolement cependant été marqué, chez six enseignants sur dix, en particulier dans le primaire, générant une augmentation significative du stress. Malgré cela, sept enseignants sur dix estiment avoir réussi à assurer la continuité pédagogique, parfois au prix d'une perte de contact avec les élèves les plus en difficulté. Contrepartie de la situation, de nombreux enseignants pensent que l'expérience de l'école à la maison a pu contribuer à revaloriser leur image auprès des parents d'élèves, donnant à ces derniers l'occasion de prendre plus directement conscience du travail effectué au quotidien.

3.6 Les enseignants à l'âge de la retraite

Cette section synthétise une étude jointe de notre Observatoire, de la chaire *Transitions démographiques, transitions économiques* et de l'*Union mutualiste retraite* (UMR). Il s'agit d'une enquête que nous avons menée auprès des adhérents de l'UMR proches de la retraite, et qui met en évidence un écart de bien-être important et multidimensionnel en faveur des jeunes retraités par rapport aux enseignants en fin de carrière. Malheureusement, le contexte de l'enquête (administrée pendant le premier confinement, au printemps 2020) ne permet pas de comparer les répondants à la population générale.

Sur l'ensemble de la population, l'effet du passage à la retraite sur la satisfaction dans la vie est faible car il recouvre des phénomènes contradictoires : d'une part une baisse des revenus, ce qui affecte négativement la satisfaction, et d'autre part une augmentation du temps libre, ce qui l'affecte positivement, ainsi qu'une éventuelle désaffiliation – source de mal-être. Si, en moyenne dans la population, les deux effets se compensent à peu près, le passage à la retraite est source de satisfaction accrue pour les personnes qui passent du chômage à la retraite¹.

Dans le cas des enseignants, les termes du passage sont différents : en raison du taux de remplacement élevé par rapport au salaire de base dans le système de retraite des fonctionnaires et de la faiblesse des primes dans la rémunération des enseignants, la perte de revenus est plus limitée que dans les autres professions.

1. M. Péron *et al.*, « Le Passage à la retraite », 2019..

De fait, les enseignants retraités donnent des réponses nettement plus élevées aux questions portant sur la satisfaction dans la vie, le niveau de vie, le temps libre et l'équilibre des temps de vie que les enseignants en activité (Figure 3.34). On observe aussi une diminution des états dépressifs – mais qui restent plus fréquents que dans le reste de la population – et un maintien du sentiment de sens de la vie malgré le fait de quitter un métier chargé de signification. Dans l'ensemble, l'image qui apparaît est celle d'une transition vécue en moyenne de manière très positive par les enseignants.

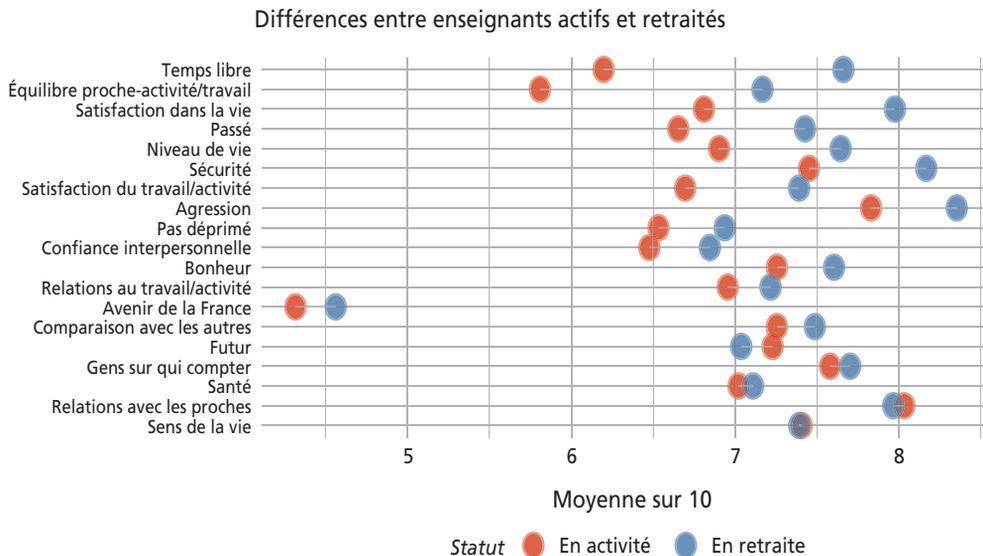


Figure 3.34

UNE RUPTURE HEUREUSE

L'enquête conduite n'ayant pas une structure de panel, nous ne pouvons pas suivre une même personne avant et après son passage à la retraite. En revanche, la densité de l'échantillonnage permet de comparer de manière assez fine des populations *a priori* assez homogènes de part et d'autre du départ à la retraite. Pour ce faire, nous positionnons dans les graphiques suivant l'année du départ à la retraite à 0 et comparons les réponses moyennes à nos questions en fonction de la distance à cet événement.

L'écart en termes de satisfaction dans la vie est visible dès la première année de la retraite (Figure 3.35). Cet écart ne se résorbe pas à moyen terme, les personnes à la retraite depuis plus de trois ans déclarant un niveau de satisfaction supérieur à celui des tout nouveaux retraités. Au regard des échelles utilisées, ce niveau de satisfaction, supérieur à 8 sur 10 est élevé, et l'écart avec les enseignants seniors en activité, de plus d'un point, est considérable.

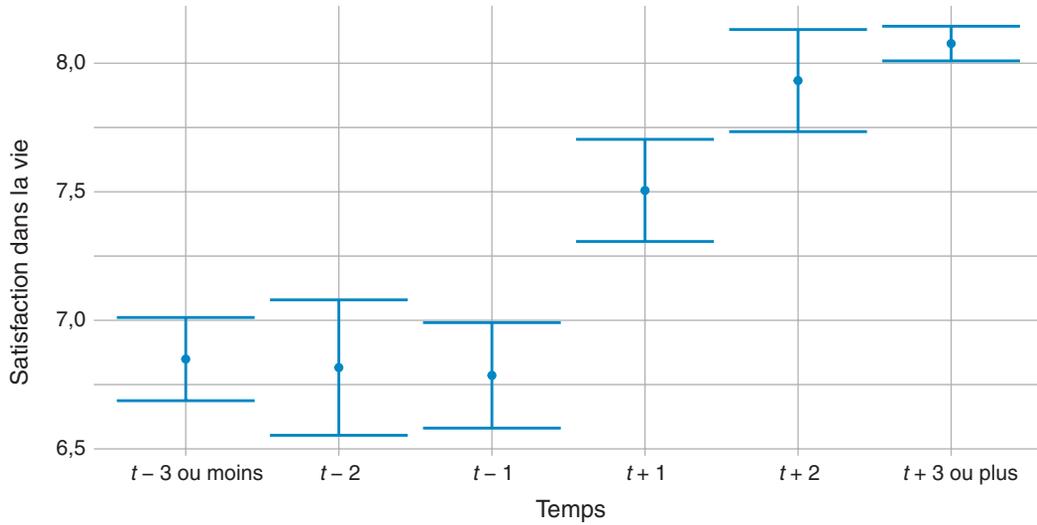


Figure 3.35

En cohérence avec les comparaisons réalisées plus tôt, cette analyse pseudo-dynamique montre que le passage à la retraite correspond à une amélioration spectaculaire de la satisfaction à l'égard de l'équilibre des temps de vie et du contenu du temps libre lui-même (Figure 3.36).

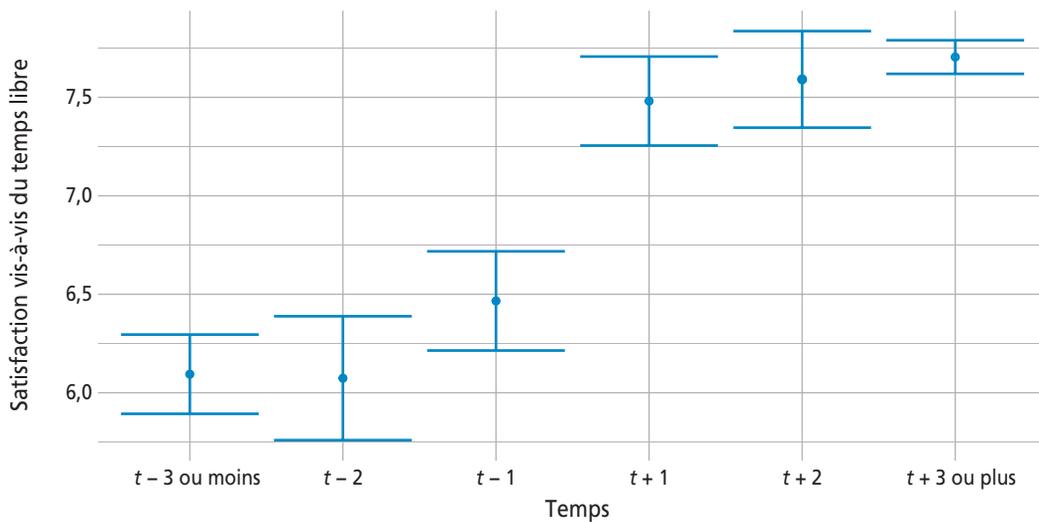


Figure 3.36

RETRAITE ET VIE ASSOCIATIVE

Un élément d'explication probable de ce surcroît de satisfaction réside dans l'implication des enseignants, actifs et retraités, dans des activités associatives. En effet, quelques années avant la retraite, les enseignants sont plus fréquemment que le reste de la population membre d'une activité associative. Immédiatement après la retraite, on observe une augmentation de cette fréquence, de 55 % à 65 % des personnes interrogées, mais qui revient à son niveau initial à l'horizon de trois ans (Figure 3.37).

Les activités associatives évoquées ici recouvrent toutes les activités de loisir, y compris et à commencer par des activités sportives, organisées sous la forme d'une association. Le fait est que les enseignants qui pratiquent une activité culturelle ou sportive déclarent de plus hauts niveaux de satisfaction dans quasiment toutes les dimensions de la vie (Figure 3.38).

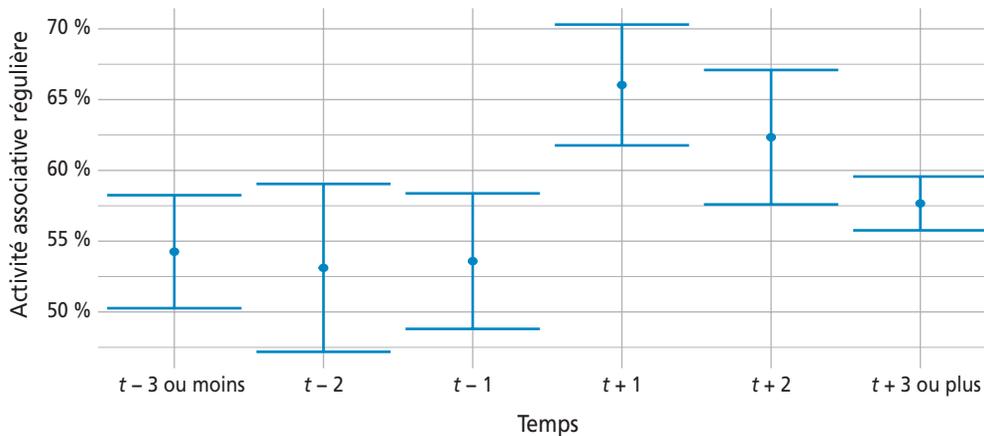


Figure 3.37

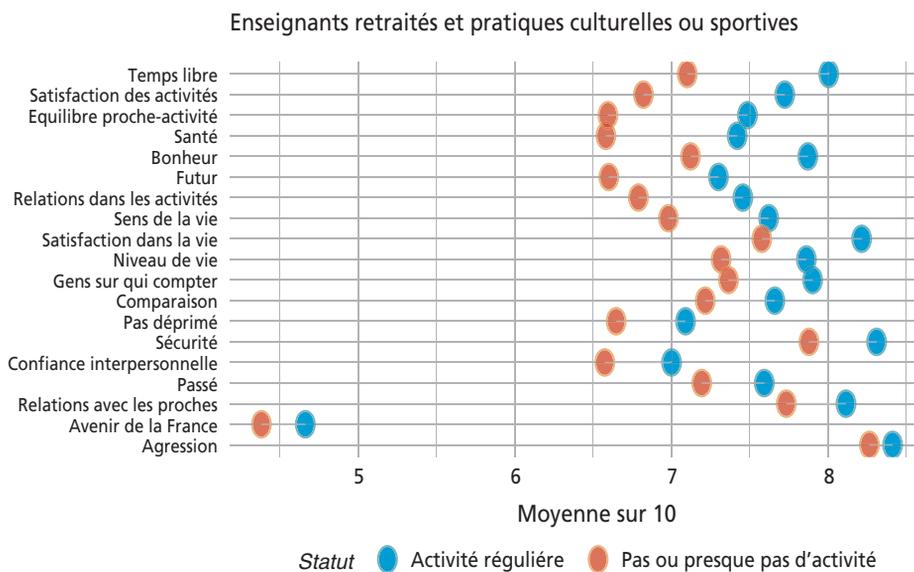


Figure 3.38

Et si les enseignants en activité sont déjà marginalement plus satisfaits de leur vie lorsqu'ils exercent une activité associative régulière, l'effet est nettement plus fort pour ceux qui sont à la retraite (Figure 3.39). On observe également le même surcroît de satisfaction vis-à-vis du temps libre et des perspectives à l'échelle de quelques années, liée à la pratique d'une activité associative (Figures 3.40).

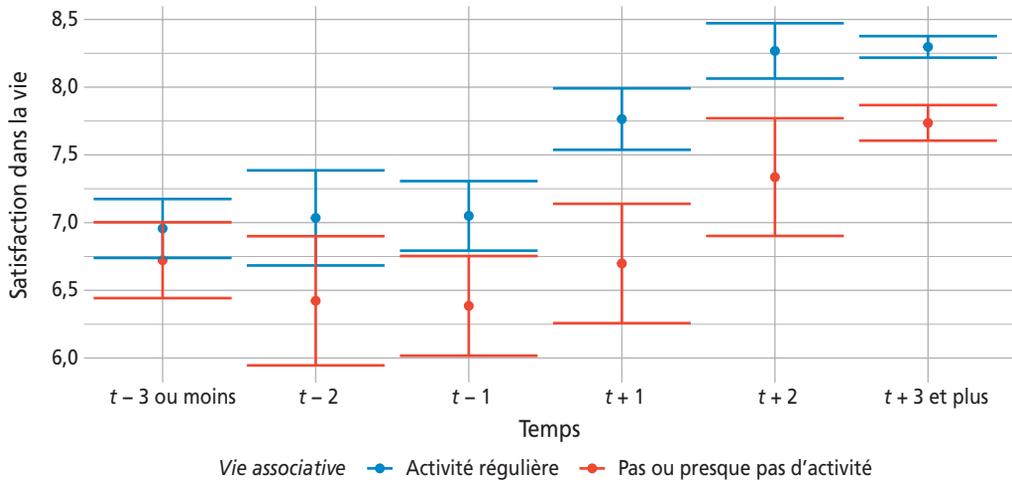


Figure 3.39

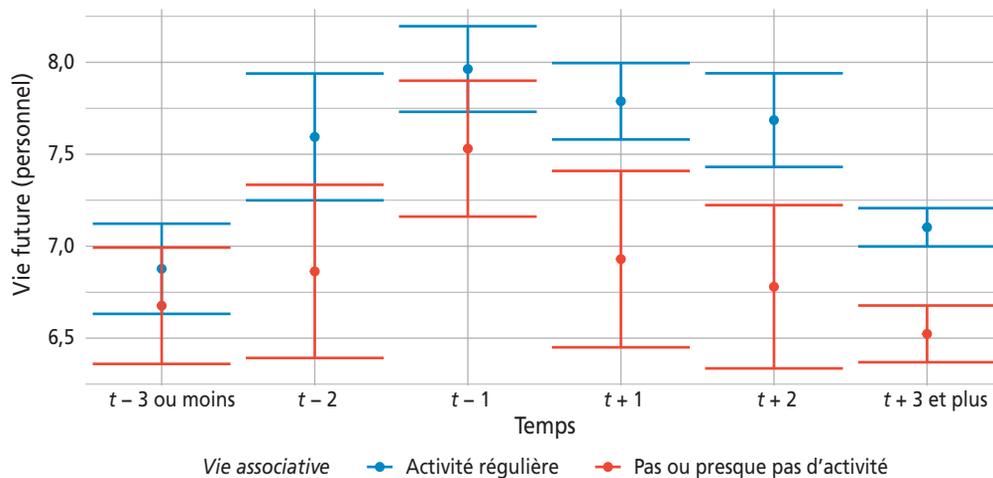


Figure 3.40

LE BÉNÉVOLAT, FACTEUR DE SENS

Au sein des activités associatives, le bénévolat est susceptible de jouer un rôle spécifique en exerçant un effet positif sur la satisfaction de vie, et surtout sur la question du sens, point névralgique du statut de retraité. Lorsque les enseignants sont en activité, ils ne sont que 10 % à avoir une activité régulière bénévole. Mais après la retraite, l'engagement bénévole double de fréquence (Figure 3.41).

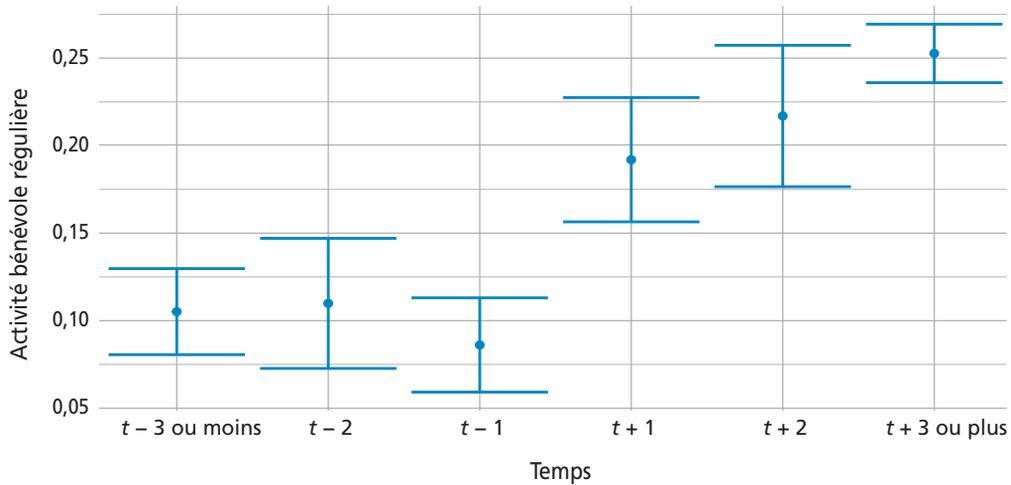


Figure 3.41

De fait, on constate que le bénévolat protège les enseignants de la perte de sens due à la retraite. Les répondants qui sont déjà engagés dans des activités bénévoles avant la retraite franchissent ce seuil sans perte de sens. Avant la retraite, les personnes déjà engagées dans des activités bénévoles déclarent davantage que leur vie a du sens, par rapport aux personnes qui ne pratiquent pas de telles activités, mais l'écart n'est pas net (pas statistiquement significatif). Après la retraite en revanche, le fait de pratiquer ou non une activité bénévole fait une différence nette sur le sentiment de pouvoir donner un sens à sa vie. (Figure 3.42)

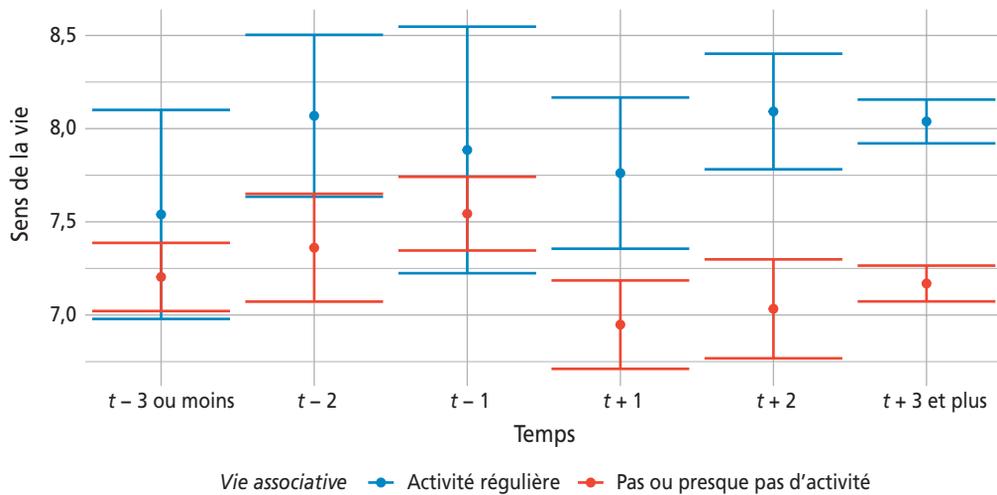


Figure 3.42

De manière générale, le fait de pratiquer le bénévolat, de même que la participation à des associations (cf. *supra*) est associé à un niveau plus élevé de satisfaction dans toutes les dimensions de la vie (Figure 3.43), mais surtout en ce qui concerne le sens de la vie ou le sentiment d'avoir des gens sur qui compter.

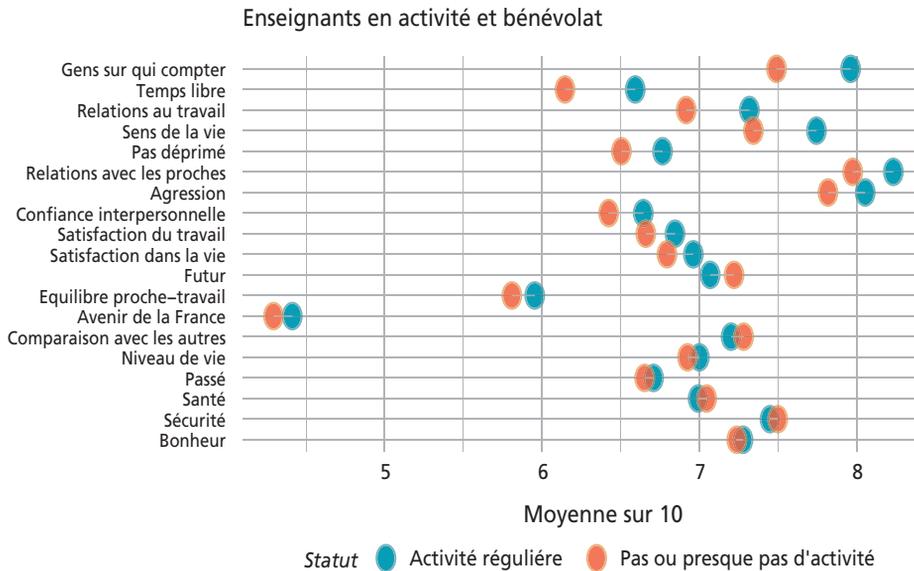


Figure 3.43

CONCLUSION

Au total, la profession d'enseignants est source d'une satisfaction plus élevée que ne le laisserait penser la rémunération associée, même si les enseignants quittent l'emploi pour la retraite de manière plus heureuse que les autres professions comparables. Cette transition est facilitée par leur investissement dans des activités socialisées et porteuses de sens, perpétuant sans doute une tendance déjà présente durant leur période d'activité.

Encadré 9 – Pratique associative et bien-être : un lien de causalité ?

Les activités pratiquées dans un cadre associatif exercent-elles un effet sur le bien-être, ou bien sont-ce les personnes les plus heureuses qui participent le plus à ce type d'activités ? Dans le domaine du sport, l'essentiel de la recherche porte sur les effets de la pratique sportive sur la santé physique, que nous ne discuterons pas ici. Une partie des études portant sur les seniors s'intéresse plus particulièrement aux raisons de la diminution de leur participation aux activités sportives en dépit des bénéfices démontrés sur la santé¹. Elles montrent que l'appartenance à une communauté et le maintien du lien social jouent un rôle dans les décisions de participation à des activités sportives chez les seniors à côté des motifs liés à la santé physique et mentale ou à l'accomplissement de soi. Ces bénéfices relevant du lien social semblent d'ailleurs s'observer également parmi les seniors appartenant à des associations de spectateurs d'événements sportifs².

Dans le domaine des activités culturelles et artistiques, on dispose de peu d'études générales. En ce qui concerne la fréquentation de lieux historiques, par exemples, les quelques études disponibles³ suggèrent que la participation à des activités organisées au sein de musées peuvent avoir un impact positif sur le bien-être, en particulier en termes de relations sociales, d'autonomie et de confiance en soi. Ces études ne portent cependant pas spécifiquement sur les seniors, et une partie des effets provient de la participation de publics défavorisés, qui ont initialement un rapport distant aux musées, contrairement au public enseignant. En ce qui concerne la

1. Par exemple, B. Stenner *et al.*, *Reasons why older adults play sport: A systematic review*, 2020.

2. Y. Inoue *et al.*, *Enhancing Older Adults' Sense of Belonging and Subjective Well-Being Through Sport Game Attendance, Team Identification, and Emotional Support*, 2019.

3. A. Pennington *et al.*, *The impact of historic places and assets on community wellbeing – a scoping review*, 2018.

participation à des activités artistiques, des expériences ont révélé des gains en termes de bien-être découlant de la participation à des activités de chant régulières chez les seniors¹.

Encadré 10 – Bénévolat et bien-être : un lien de causalité ?

Une méta-analyse de la recherche, réalisée en octobre 2020² sur la base 158 articles publiés entre 2008 et 2020, fournit une vue d'ensemble de ce que nous savons des conséquences du bénévolat sur le bien-être subjectif. La plupart des enquêtes mettent en évidence une association positive entre les activités bénévoles et les dimensions clefs du bien-être subjectif : satisfaction dans la vie, santé mentale, sentiment de bonheur, et particulièrement le sentiment que sa vie a du sens. Si une partie de cette relation s'explique par le fait que les personnes les plus heureuses s'engagent plus fréquemment dans des activités bénévoles, la majeure partie des études suggèrent fortement un effet causal net positif du bénévolat régulier sur le bien-être subjectif.

Environ un tiers des études porte en partie ou en totalité sur les seniors. La méta-analyse souligne que les gains de bien-être sont variables en fonction du contexte des activités bénévoles. La régularité constitue un élément-clé, mais aussi la mise en œuvre des compétences et du savoir-faire de la personne, le degré d'autonomie et de reconnaissance pour son rôle, ainsi que la dimension sociale de l'action elle-même, au travers de contacts fréquents avec les autres et une structure d'accompagnement par les pairs. Inversement, quelques études soulignent l'impact très négatif sur le bien-être subjectif de l'arrêt des activités bénévoles, soit du fait de l'âge soit du fait de l'épidémie de Covid-19.

BIBLIOGRAPHIE

- Y. Algan, E. Beasley et C. Senik, *Les Français, le bonheur et l'argent*, Paris : Cepremap/Rue d'Ulm, Coll. Opuscules du Cepremap, n°46, 2018.
- E. Beasley, M. Perona, et M. Péron. « *Diplôme, revenus et confiance* », *Note de l'Observatoire du Bien-être du Cepremap*, 2018.
- B. Bouzidi, T. Jaaidane, R. Gary-Bobo, « *Les Traitements des enseignants français : La voie de la démoralisation ?* », *Revue d'économie politique*, 2007.
- A. Charpentier, E. Dion, P. Feuillet, *Bien-être des enseignants : que nous apprennent les données de la DEPP ?*, 2021
- N. Daykin, (dir.), *Music, Singing and Wellbeing in Healthy Adults, London : What Works, Centre for Wellbeing*, 2016.
- DEPP, *L'état de l'École 2021*, 31, 2022
- Y. Inoue, D.L. Wann, D. Lock, M. Sato, C. Moore, D.C. Funk, « *Enhancing Older Adults' Sense of Belonging and Subjective Well-Being Through Sport Game Attendance, Team Identification, and Emotional Support* », *Aging Health*, 2020.
- A. Pennington, R. Jones, A-M Bagnall, J. South, R. Corcoran, « *The impact of historic places and assets on community wellbeing - a scoping review* », *London : What Works, Centre for Wellbeing*, 2018.
- M. Péron, M. Perona et C. Senik, *Le Passage à la retraite*, Observatoire du Bien-être du Cepremap, 2019.
- B. Stenner, J. Jonathan, D. Buckleya, Amber D. Mosewichab, « *Reasons why older adults play sport : A systematic review* », *Journal of Sport and Health Science*, 2020.

1. N. Daykin et al., *Music, singing and wellbeing in healthy adults*, 2016.

2. J. Stuart et al., *The Impacts of Volunteering on the Subjective Wellbeing of Volunteers : A Rapid Evidence Assessment*, 2020.

J. Stuart, K. Daiga, S. Connolly, A. E. Paine, G. Nichols, J. Grotz, « *The Impacts of Volunteering on the Subjective Wellbeing of Volunteers : A Rapid Evidence Assessment* », *What Works Centre for Wellbeing and Spirit of 2012*, 2020.

3.7 L'école française est-elle une école de la confiance ?¹

Olivier Galland

La partie du rapport 2020 sur le bien-être en France (Perona, Senik, 2020) consacrée à l'éducation mettait en exergue le lien positif entre le niveau d'étude et le bien-être. Les personnes ayant un niveau d'étude élevé se déclarent plus souvent satisfaites de leur vie et se déclarent également plus souvent « heureuses ». Elles disent également plus souvent avoir confiance dans les autres, et c'est en France que l'écart à ce sujet entre diplômés du supérieur et diplômés du primaire est le plus élevé.

Ces résultats semblent solides. Mais je voudrais aborder la question sous un angle un peu différent, celui des systèmes éducatifs dans une perspective comparative et de leur impact différentiel sur ces sentiments de satisfaction et de confiance. En effet, quand bien même la confiance et le bonheur seraient liés au niveau de diplôme, ces sentiments subjectifs peuvent *en moyenne* varier fortement d'un pays à l'autre et il est possible que les types de systèmes éducatifs, le curriculum comme disent les sociologues de l'éducation, les modèles pédagogiques, exercent une influence sur le niveau de satisfaction et de confiance, quel que soit le niveau d'étude atteint (même si ce niveau de satisfaction peut fortement varier d'un niveau d'étude à l'autre).

Dans ce court papier purement exploratoire, je me concentrerai sur la situation française en comparaison avec les autres pays de l'OCDE, comparaison que permettent notamment les nombreuses enquêtes réalisées (dont l'enquête Pisa) par l'OCDE sur les systèmes éducatifs.

Pour commencer, il faut dire un mot de la particularité du système éducatif français. À ce sujet, trois sociologues de l'éducation, Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat et Yannick Savina, avaient publié un article intéressant dans la Revue française de sociologie.

Les auteurs, à partir de données de l'OCDE et de l'Unesco, distinguent trois modèles éducatifs : un modèle qu'ils nomment « éducation totale » caractérisé par le dépassement des disciplines pour aboutir à un bagage culturel commun avec des enseignements ouverts sur le monde professionnel et la vie spirituelle (y compris religieuse), une individualisation des enseignements, et des relations enseignants-élèves de bonne qualité. Ce modèle caractérise plutôt les pays nordiques et anglo-saxons.

Un second modèle, celui de « l'éducation académique » est fondé sur des contenus d'enseignement traditionnels et disciplinaires et une hiérarchisation des filières et des écoles. Ce modèle « est caractérisé par une hiérarchie des curricula, des relations élèves/enseignants rigides dans un contexte de discipline relativement strict, ainsi que par une hiérarchie des élèves regroupés dans des filières distinctes et des classes de niveau différencié. [...] le modèle de l'éducation académique, qui érige l'école en forteresse dispensatrice de savoirs universels, est caractérisée à la fois par une fermeture aux particularismes religieux, régionaux, notamment linguistiques, et des contenus d'enseignement traditionnels encyclopédiques coupés du monde professionnel. » La

1. Cet article reprend certains éléments de chroniques publiées dans la revue en ligne *Telos*

France se rattache à ce modèle éducatif. Et enfin un « modèle producteur » valorise le lien école-marché du travail ; il caractérise notamment le système allemand.

On voit bien à travers cette typologie (et d'autres travaux le montrent également) que le modèle de l'éducation académique qui caractérise plutôt la situation française, est peu porté à s'intéresser à la transmission des capacités non cognitives, aux *social skills* qui sont dans doute liées à la confiance et au sentiment d'intégration sociale. On considère plutôt en France que cette tâche – l'éducation – incombe aux familles, l'école, elle, étant en charge de la transmission des savoirs, et principalement des savoirs cognitifs.

Mais même sur ce plan, l'école française ne semble pas performante. Une note de la DEPP du ministère de l'Éducation nationale (2019), qui rend compte de l'enquête TALIS conduite sous l'égide de l'OCDE dans six pays de l'Union Européenne auprès de 50 000 enseignants du premier degré dont 1 400 en France, sur l'enseignement et l'apprentissage, livre des résultats éloquentes.

Tableau 6 – Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Lecture : en France, en 2018, 29 % des enseignants déclarent parvenir beaucoup à amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats, contre 71 % des enseignants en Angleterre.

Champ : enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le premier degré.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Part d'enseignants déclarant une grande capacité à :	France	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats	29	71	58	64	39	45
Aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre	33	66	48	55	42	30
Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire	15	45	32	24	33	22
Gérer les comportements perturbateurs	19	59	50	53	38	39
Utiliser différentes modalités d'évaluation	12	54	23	23	31	25
Appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe	22	53	52	51	43	33
Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation du numérique	9	37	35	37	30	25

Les enseignants français du primaire paraissent se sentir extraordinairement démunis face aux exigences pédagogiques de l'enseignement. Le tableau 1 en dresse un constat assez accablant : ce n'est qu'une petite minorité d'enseignants français qui disent se sentir capables de motiver leurs élèves, de conforter ceux qui ont des difficultés, de les accompagner vers la réussite, de varier les méthodes pédagogiques, et de contrôler lorsque c'est nécessaire les comportements perturbateurs. Le contraste avec les réponses des enseignants des autres pays de l'UE interrogés, beaucoup plus optimistes sur l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques, est frappant. La part des professeurs qui encouragent leurs élèves à utiliser le numérique dans leurs apprentissages est également incroyablement faible (9 %), alors que c'est le cas en moyenne d'un enseignant sur trois dans les autres pays européens.

Tableau 7 – Sentiment de préparation des enseignants

Lecture : en France, en 2018, 57 % des enseignants s'estiment bien ou très bien préparés, dans le cadre de leur formation initiale, au contenu propre à tout ou partie des disciplines enseignées, contre 64 % de leurs collègues anglais.

Champ : enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le premier degré.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Part d'enseignants s'estimant bien ou très bien préparés en formation initiale sur les aspects suivants :	France	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
Contenu propre à tout ou partie des disciplines enseignées	57	64	88	89	70	85
Pédagogie générale	50	71	85	85	69	80
Pratiques employées en classe	34	79	85	75	65	74
Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves	25	56	25	56	52	60

Une des causes principales de ces difficultés à enclencher une pédagogie de la réussite est certainement le défaut de formation initiale. Ce manque de formation est fortement ressenti par les enseignants, notamment en ce qui concerne les pratiques employées en classe et le suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves (tableau 2).

La formation continue ne parvient pas à compenser les manques de la formation initiale. Certes les enseignants français y ont autant accès que leurs homologues européens, mais ils semblent en tirer beaucoup moins de bénéfices que ces derniers. En effet, 40 % d'entre eux déclarent que ce suivi n'a pas eu d'impact positif sur leur manière d'enseigner contre (9 % en Angleterre, 16 % en Espagne et Flandre et 19 % en Suède). La note de la DEPP s'interroge sur la pertinence des formations dispensées. Elles ne semblent en tout cas pas répondre aux attentes des professeurs, notamment sur un point important : la formation à l'enseignement aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (c'est-à-dire des élèves qui, selon la définition de l'enquête Talis, présentent des troubles mentaux, physiques, émotionnels ou comportementaux). C'est le problème qui est le plus fréquemment évoqué par les directeurs d'école français (par 62 %).

Malgré la faible efficacité de leur pratique pédagogique, qu'ils reconnaissent eux-mêmes, les enseignants français du primaire sont finalement satisfaits de leur situation professionnelle : 91 % disent aimer travailler dans leur établissement, 88 % se déclarent satisfaits de leur action et des résultats obtenus et seuls 7 % regrettent leur décision d'être devenus enseignant. Le seul point négatif est la reconnaissance sociale du métier (4 % seulement pensent qu'il est valorisé dans la société). Le contraste entre cette satisfaction professionnelle et la faible efficacité reconnue de conduire les élèves, notamment les plus en difficulté, vers la réussite, interroge. Il est évidemment difficile de l'interpréter au vu de cette seule enquête. Une partie des enseignants considère-t-elle que cette tâche (faire réussir le plus grand nombre) est hors de portée ? Il est vrai en tout cas que le modèle éducatif français, avec à sa pointe les grandes écoles, a été sans doute plus porté à sélectionner les meilleurs et a parfois considéré que cet objectif était incompatible avec la réussite de tous.

La même enquête Talis réalisée cette fois auprès des enseignants des collèges ne donne pas de résultats beaucoup plus encourageants pour la France. Il en ressort notamment que les professeurs de collège français sollicitent moins souvent la participation active des élèves dans des tâches cognitives que leurs homologues des autres pays de l'OCDE : « Plus précisément, en France, 26 % des enseignants déclarent demander fréquemment aux élèves de décider de leurs propres procédures de résolution pour des tâches complexes, contre 45 % en moyenne pour l'OCDE. »

Un des problèmes assez spécifiques à la France semble tenir au fait que les enseignants des collèges avec des concentrations fortes d'élèves de milieux sociaux défavorisés rencontrent nettement plus de difficultés à assurer leurs tâches d'enseignement : ils consacrent en moyenne moins de temps à celles-ci que leurs collègues de l'OCDE. Une double raison peut l'expliquer ; d'un part, les enseignants de ces collèges au public moins favorisé sont plus souvent des enseignants débutants et peu expérimentés. D'autre part, les enseignants français semblent plus souvent confrontés à des publics difficiles.

L'OCDE constate en effet dans son enquête que les enseignants français sont plus souvent en présence que leurs homologues étrangers de profils scolaires diversifiés tant sur le plan du milieu social, que de l'origine ou du contexte linguistique. 42 % des enseignants français travaillent ainsi dans des collèges où au moins 30 % des élèves viennent de milieux sociaux désavantagés (20 % dans l'OCDE) ; 32 % exercent dans des établissements où au moins 10 % des élèves sont issus de l'immigration (17 % dans l'OCDE), l'écart étant particulièrement marqué sur ce critère. Cette spécificité peut tenir à une ségrégation plus forte de ces populations dans certaines zones du territoire (et par conséquent dans les établissements qui y sont implantés) ou à une plus forte présence de ces populations dans notre pays. Prudemment la rédactrice du rapport ne tranche pas entre ces deux options (qui ne sont d'ailleurs pas incompatibles). Dans l'enquête que nous avons nous-mêmes menée sur la radicalité dans les lycées (Galland, Muxel, 2018), nous avons constaté à quel point certains établissements concentraient des élèves de milieu populaire et d'origine étrangère : dans 8 établissements enquêtés (sur 23) le pourcentage d'élèves d'origine ouvrière dépassait 60 % et dans 7 d'entre eux la part d'élèves d'origine étrangère (nés à l'étranger ou ayant un parent né à l'étranger) dépassait également 60 %.

L'OCDE constate également que les enseignants français travaillent plus souvent dans des classes comprenant des élèves « désavantagés mentalement, physiquement ou émotionnellement » (40 % dans des classes comprenant au moins 10 % de ce type d'élèves contre 27 % dans l'OCDE). Bref, il semble que les enseignants français soient confrontés à un public scolaire en moyenne plus difficile que leurs homologues de l'OCDE. Cela rend l'exercice du métier également plus difficile s'il y a par exemple un assez grand nombre d'élèves rencontrant des difficultés cognitives ou d'élèves issus d'un univers culturel ou linguistique différent (16 % des enseignants travaillent avec des élèves dont la première langue n'est pas la langue d'enseignement).

L'enquête de l'OCDE montre en outre que le climat scolaire est moins favorable aux apprentissages en France que dans le reste de l'OCDE. Certes, globalement les relations entre professeurs et élèves sont plutôt positives (94 % des enseignants le pensent), mais il y a néanmoins de gros points noirs. Ainsi, 27 % des chefs d'établissements signalent des actes réguliers d'intimidation ou de harcèlement parmi leurs élèves (presque le double de la moyenne de l'OCDE, 14 %), et les enseignants passent significativement plus de temps au maintien de l'ordre dans leur classe en France (17 % contre 13 % dans l'OCDE), 35 % d'entre eux signalant des problèmes de discipline en classe. Cela a pour conséquence que les enseignants français consacrent moins de temps dans leur classe à l'enseignement et aux apprentissages que dans le reste de l'OCDE.

Ce sont surtout les enseignants débutants qui sont confrontés à ces difficultés, mais ce handicap des enseignants débutants est nettement plus marqué en France que dans le reste de l'OCDE : 76 % des enseignants français ayant plus de 5 ans d'ancienneté disent parvenir à contrôler les comportements perturbateurs en classe, mais seulement 58 % des enseignants ayant 5 ans ou moins d'ancienneté, soit 18 points d'écart (les parts sont respectivement de 87 % et 78 % dans l'OCDE). La raison principale de ces difficultés plus marquées des enseignants débutants à contrôler leur classe en France est bien connue : elle tient au mode de classement des choix d'affectation qui repose principalement sur l'ancienneté. En France, les enseignants confirmés échappent ainsi en grande partie aux classes difficiles. On conçoit assez facilement la perte d'efficacité globale du système qui en résulte, ainsi que le déficit qu'il occasionne en termes d'équité scolaire.

Même si on ne peut pas établir de lien causal direct entre les deux phénomènes, on remarque que les difficultés rencontrées par le système éducatif français à engager les élèves, et surtout les plus en difficulté, dans une pédagogie de la réussite s'accompagnent d'un manque de confiance en eux des élèves français et dans leurs capacités à réussir, noté par les enquête Pisa : Seuls 59 % des élèves français déclarent par exemple que leur confiance en eux-mêmes leur permet de surmonter les moments difficiles contre 71 % dans la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2019).

La France semble donc loin de parvenir autant qu'elle le devrait, étant donné son niveau économique, à établir une école de la confiance et de la réussite pour tous. Son mode d'enseignement est resté très vertical, peu coopératif (un autre résultat de Pisa montre que les élèves français coopèrent peu entre eux). La doctrine de « l'élitisme républicain » porte sans doute une partie du système éducatif à porter plus d'attention à la réussite des meilleurs qu'à celle des plus faibles. On sait à cet égard que les pays scandinaves ont une approche très différente fondée sur la remédiation et une attention constante portée aux « décrocheurs ».

Les enseignants français semblent également mal formés à la pratique pédagogique, ce qui fait que certains ont du mal à exercer correctement leur métier même si leur niveau de connaissances est excellent. L'obsession française des contenus disciplinaires a contribué à dévaloriser cet aspect de la formation qui, dans d'autres pays aux résultats meilleurs que ceux de la France, occupe une place très importante dans la formation initiale.

Ces résultats modestes en termes de réussite peuvent aussi s'expliquer par le caractère extrêmement centralisé du système qui laisse peu de latitude aux établissements pour s'adapter à leur public dans la modulation des programmes et dans le recrutement d'enseignants motivés.

Bibliographie

- O. Galland, A. Muxel (dir.), *La tentation radicale. Enquête auprès des lycéens*, PUF, 2018.
- M. Perona, C. Senik, *Le bien-être en France – Rapport 2020*, Observatoire du bien-être du Cepremap, 2021.
- N. Mons, M. Duru-Bellat, Y. Savina, « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale », *Revue française de sociologie*, 2012.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, *Note d'information*, 2019.
- OCDE, Note par pays, France, *Enquête TALIS 2018*, 2019.
- OCDE, Note par pays, France, *Résultats du Pisa 2018*, 2019.

3.8 Bien-être et compétences : qu'apprend-on à l'école ?

Nous avons évoqué à plusieurs reprises le lien entre performances scolaires et bien-être à l'école ainsi que les compétences non cognitives. Ces dernières peuvent être vues aussi bien comme des ressources à mobiliser que comme des facteurs de bien-être en tant que tels. Ces compétences non cognitives, ou encore socio-émotionnelles, en anglais *soft skills*, correspondent à des comportements, des croyances et des sentiments de nature à favoriser ou à entraver la réussite des personnes à l'école et dans la vie en général. Elles comprennent des dimensions telles que la maîtrise de soi, la coopération, la pro-socialité, les aspirations et l'attention.

Les éducateurs ont compris depuis longtemps l'importance des compétences non cognitives. Tout d'abord, d'un point de vue instrumental, ils s'intéressent particulièrement au rôle que jouent ces dernières dans la formation des compétences cognitives. Si un enfant est incapable de rester assis et de prêter attention pendant une leçon de mathématiques, il aura plus de mal à apprendre la division longue. Mais les compétences non cognitives sont également importantes en soi, en tant que préparation à la vie. Les enfants qui n'apprennent pas à coopérer ou qui sont agressifs auront plus de difficultés à l'adolescence et lors de la recherche d'un emploi. Enfin, dans la mesure où les écoles servent de point de contact pour surveiller le bien-être général des enfants, les mesures des compétences non cognitives et du bien-être peuvent aider à tirer la sonnette d'alarme lorsque des individus ou des groupes sont confrontés à des difficultés, à la maison ou à l'école.

L'IMPORTANCE DES COMPÉTENCES NON COGNITIVES

Au cours des dernières décennies, les chercheurs se sont de plus en plus intéressés aux aptitudes non cognitives, car des études ont démontré que le QI ou les capacités intellectuelles ne suffisaient pas à expliquer les résultats scolaires ou les carrières des adultes¹. Une étude sur l'impact des enseignements reçus en maternelle² a ainsi constaté que les enfants qui, à l'école maternelle, avaient bénéficié de meilleurs enseignants connaissaient à l'âge adulte des revenus plus élevés, malgré des résultats aux tests similaires. Ceci tenait probablement à l'amélioration de leurs compétences non cognitives (voir la section 3.4). Ce résultat se comprend intuitivement. Un travailleur très bien formé qui ne peut pas s'entendre avec les autres employés ne sera pas performant. Des données détaillées montrent que même les résultats scolaires dépendent en partie des aptitudes non cognitives des élèves³ et que ces dernières peuvent se différencier très tôt dans la vie, avant même l'école primaire⁴.

Mais de quoi s'agit-il ? Les compétences non cognitives sont différentes de la capacité à résoudre un problème de mathématiques, à se souvenir des dates ou à posséder un vocabulaire étendu. Elles peuvent être comprises comme des traits de personnalité, des schémas de pensées, de sentiments

1. C. Lleras, « Les compétences et les comportements au lycée sont-ils importants ? La contribution des facteurs non cognitifs à l'explication des différences de niveau d'études et de revenus ». *Social Science Research*, 2008.

2. R. Chetty, J. N. Friedman, N. Hilger, E. Saez, D. W. Schanzenbach et D. Yagan. « Comment votre classe de maternelle affecte-t-elle vos revenus ? Evidence from Project STAR », *The Quarterly journal of economics*, 2011. Voir également J. Heckman, S. Hyeok Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev et A. Yavitz. « Le taux de rendement du programme préscolaire HighScope Perry », *Journal of public Economics*, 2010.

3. S. Bowles, H. Gintis, et M. Osborne. « Les déterminants des gains : A behavioral approach ». *Journal of economic literature*, 2001.

4. J. Currie, et D. Almond. « Le développement du capital humain avant l'âge de cinq ans ». In *Handbook of labor economics*, 2011.

et de comportements¹. Il peut s'agir également de croyances qui se traduisent dans l'ambition, les aspirations et les valeurs. Il s'agit également de la capacité à rester assis en classe, à se concentrer sur un travail, à contrôler ses émotions, à croire que l'on peut réussir si l'on travaille suffisamment dur, ou à s'engager avec les autres de manière non conflictuelle. Il est difficile, mais pas impossible, de mesurer ces compétences, soit en posant aux élèves des questions directes sur leurs sentiments et leurs actions, soit en les observant en classe ou en laboratoire, ou encore en demandant aux enseignants ou aux pairs de les évaluer. Par exemple, des questionnaires peuvent demander aux enfants ce qu'ils ressentent à l'égard des autres, ou la manière dont ils se comporteraient dans une situation hypothétique (être taquiné ou bousculé par un autre élève). Ces questionnaires sont généralement adaptés d'inventaires et d'échelles psychologiques qui ont été rigoureusement étudiés et validés sur plusieurs échantillons différents².

Nous identifions plus volontiers le bien-être à un état qu'à une aptitude. Mais les enfants dont le bien-être est plus élevé peuvent être mieux à même d'apprendre. Si un enfant est malheureux à l'école parce qu'il est victime de brimades, il est probable que ses résultats scolaires en pâtiront. Ainsi, dans certaines circonstances, le bien-être peut être une condition nécessaire à l'apprentissage, à la manière d'une compétence non cognitive.

TYPES DE COMPÉTENCES NON COGNITIVES

Nous présentons ici quelques-unes des compétences non cognitives les plus pertinentes du point de vue de l'enseignement³. Une typologie bien connue est celle des cinq grands traits de personnalité : stabilité émotionnelle, amabilité, extraversion, esprit consciencieux et ouverture. Ces traits sont liés à la réussite dans la vie : en général, les personnes stables sur le plan émotionnel et consciencieuses font montre de revenus et une satisfaction professionnelle plus élevés⁴.

La maîtrise de soi est un thème qui peut englober la capacité à être attentif en classe, à s'abstenir d'agir ou d'être agressif, à retarder la gratification ou à réfléchir à deux fois avant de répondre rapidement à un stimulus. Les niveaux de maîtrise de soi dans l'enfance sont liés aux performances à l'âge adulte, l'exemple le plus célèbre étant le « test de la guimauve » (*marshmallow test*), dans lequel on demandait aux enfants de s'abstenir de manger une guimauve pendant plusieurs minutes, afin d'être récompensés, en cas de réussite, par une deuxième guimauve. Les enfants qui parvenaient à se contrôler et à attendre la deuxième guimauve connaissaient ultérieurement plus de succès dans leurs études et sur le marché du travail à l'âge adulte⁵. D'autres mesures de

1. L. Borghans, A. L. Duckworth, J. J. Heckman, et B. Ter Weel. « L'économie et la psychologie des traits de personnalité ». *Journal of human Resources*, 2008 ; F. Cunha, et J. Heckman., « The technology of skill formation », *American Economic Review*, 2007.

2. L. Borghans, A. L. Duckworth, J. J. Heckman, et B. Ter Weel, « L'économie et la psychologie des traits de personnalité », *Journal of Human Resources*, 2008.

3. Un excellent point de départ pour ceux qui souhaitent mieux comprendre les compétences non cognitives est J. J. Heckman, et T. Kautz. « Hard evidence on soft skills », *Économie du travail*, 2012.

4. A. R. Sutin, P. T. Costa, R. Miech, et W. W. Eaton. « Personnalité et réussite professionnelle : Concurrent and longitudinal relations », *European Journal of personality*, 2009.

5. M., Walter. Le test du marshmallow : Comprendre la maîtrise de soi et comment la maîtriser, Random House, 2014 et T. Watts, W. Tyler, D. J. Greg et Q. Haonan, « Revisiter le test de la guimauve : Une réplique conceptuelle étudiant les liens entre le retard précoce de la gratification et les résultats ultérieurs » *Psychological science*, 2018. Notez que si la taille de la relation entre la gratification retardée et les autres résultats varie dans les deux études, les deux études trouvent une relation. L'affaiblissement du pouvoir prédictif des résultats du tests lorsqu'on neutralise les différences de milieu socio-économique des enfants suggère d'abord que la capacité à attendre s'apprend aussi au sein des familles.

la maîtrise de soi (inventaires psychologiques) peuvent prédire la réussite des adultes dans différents domaines¹. La « ténacité » (*grit*), qui est une sorte de persévérance face à l'adversité ou un attachement passionné à ses objectifs, est liée à la maîtrise de soi².

Des travaux récents ont également mis en évidence l'importance de certaines croyances liées aux aspirations, notamment ce que l'on appelle « l'état d'esprit de croissance » (*growth mindset*). Un tel état d'esprit caractérise une personne qui estime que l'intelligence ou l'aptitude scolaire n'est pas une caractéristique donnée à la naissance, mais plutôt quelque chose qui peut être cultivé et développé. Les enquêtes Pisa ont mis en évidence la moindre prévalence d'un tel état d'esprit chez les élèves Français par rapport à la moyenne de l'OCDE³. Cette croyance négative est évidemment auto-réalisatrice, dans la mesure où elle dissuade les élèves moins performants de faire des efforts pour s'améliorer.

L'ambition est liée à cet état d'esprit, et ces deux facteurs peuvent jouer un rôle dans la reproduction des inégalités au fil des générations. Dans les collèges d'Île de France, les enfants issus de ménages à faibles revenus ont une aspiration scolaire plus modeste que ceux de familles plus aisées, même lorsqu'ils ont le même niveau de performance scolaire. Ce décalage peut provenir d'un manque d'information sur les filières éducatives, d'une perception biaisée de leurs propres performances ou d'un désir de se conformer à leurs pairs⁴.

Enfin, les méthodes pédagogiques peuvent potentiellement favoriser (ou inhiber) le développement des compétences sociales. Or ces dernières sont importantes car elles facilitent la coopération entre les personnes, ce qui permet la spécialisation et la réduction des coûts de coordination⁵. Les pratiques pédagogiques préparent plus ou moins à la confiance et à la coopération. Notamment plus les classes sont organisées horizontalement (les étudiants travaillent ensemble, réalisent des projets ensemble, sont autorisés à poser des questions) plutôt que verticalement (l'enseignant donne un cours magistral et les étudiants prennent des notes), plus les étudiants apprennent à travailler en groupe, ce qui favorise les modèles de délégation dans le monde de l'entreprise⁶.

LEÇONS POUR LES DÉCIDEURS POLITIQUES

Les premières interventions visant à développer les compétences non cognitives chez les enfants ont été réalisées aux États-Unis et étaient axées sur la petite enfance. Les célèbres Perry Preschool

1. T. E. Moffitt, L. Arseneault, D. Belsky, N. Dickson, R. J. Hancox, H. L. Harrington, R. Houts *et al.* « A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety », *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 2011.

2. A. Duckworth et J. J. Gross. « Self-control and grit : Related but separable determinants of success », *Current directions in psychological science*, 2014 ; A. L. Duckworth, C. Peterson, M. D. Matthews, et D. R. Kelly. « Grit : persévérance et passion pour les objectifs à long terme », *Journal of personality and social psychology*, 2007.

3. OCDE, *Pisa 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives*, Pisa, Éditions OCDE, Paris, 2019. Voir aussi OCDE, *Sky's the limit : Growth mindset, students, and schools in Pisa*, Pisa, Éditions OCDE, Paris, 2021.

4. N. Guyon et E. Huillery. « Aspirations biaisées et inégalités sociales à l'école : Evidence from French teenagers », *The Economic Journal*, 2021.

5. D. J. Deming, « L'importance croissante des compétences sociales sur le marché du travail », *The Quarterly Journal of Economics*, 2017.

6. Y. Algan, P. Cahuc, et A. Shleifer. « Pratiques d'enseignement et capital social », *American Economic Journal : Applied Economics*, 2013.

Program¹, Abecedarian² et Headstart³ ciblent la petite enfance et ont fait preuve de leur impact sur les performances des adultes, avec des taux de rendement potentiellement élevés. Une question importante est de savoir quelle est la fenêtre d'intervention : les interventions peuvent-elles encore aider les enfants de plus de 6 ans ?

Des travaux récents suggèrent que la réponse est positive. À Montréal, des chercheurs ont utilisé une évaluation aléatoire pour tester un programme destiné aux garçons de 7 à 9 ans vivant dans des quartiers défavorisés. Le programme enseignait exclusivement les compétences sociales et la maîtrise de soi. Le groupe de traitement de ce programme a bénéficié de plus de chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires et moins de chances d'avoir un casier judiciaire. À l'âge adulte, les membres de ce groupe gagnaient environ 20 % de plus que ceux du groupe de contrôle et avaient besoin de 40 % en moins de transferts sociaux. Si l'on considère à la fois l'augmentation des revenus et la réduction des coûts pour la société, le rendement à 39 ans pour chaque dollar dépensé dans le programme à l'âge de 8 ans était d'environ onze dollars, avec un taux de rendement global de 17 %⁴.

D'autres expériences suggèrent que la fenêtre d'intervention est encore plus large. En France, une intervention de quatre ans, comportant trois sessions par an, appelée *Energie Jeunes*⁵ a fait participer les élèves à des séances en classe insistant sur le fait que le cerveau est très plastique et qu'il devient plus fort et plus intelligent lorsque l'on travaille dur. En outre, l'accent était mis sur le fait que les échecs sont temporaires et doivent être considérés comme des occasions d'apprentissage. Les élèves étaient encouragés à croire en l'utilité de leurs propres efforts et à ne pas accorder d'importance aux facteurs externes tels que le milieu familial, les enseignants ou les pairs. L'objectif était de faire en sorte que les élèves considèrent les aptitudes scolaires comme quelque chose qui peut croître et changer, plutôt que comme quelque chose de fixe : l'état d'esprit de croissance. L'intervention a été conduite sous la forme d'une expérience aléatoire contrôlée (RCT). Elle a conduit à une augmentation importante des notes des élèves qui avaient bénéficié de l'intervention. Ces derniers étaient plus optimistes quant à leur capacité à réussir, faisaient davantage d'efforts, étaient plus disciplinés dans leur travail scolaire et exprimaient des aspirations plus élevées en matière de réussite scolaire future. Comparé à d'autres interventions, le programme *Energie Jeunes* était extrêmement rentable.

Dans un autre programme testé par France Médiation, la médiation sociale a été mise en œuvre pour réduire la violence entre pairs et les brimades⁶. Le médiateur supervisait un programme de surveillance et de prévention de la violence par la médiation, s'appuyant sur sa position de tiers dans l'école pour arbitrer les conflits. Les élèves ont également été sensibilisés aux brimades et au

1. J. J. Heckman, S. Hyeok Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev, *et al.*, « Le taux de rendement du programme préscolaire HighScope Perry », *Journal of public Economics*, 2010.

2. F. Campbell, Frances, C. T. Ramey, E. Pungello, J. Sparling et S. Miller-Johnson, « Éducation de la petite enfance : Young adult outcomes from the Abecedarian Project », *Applied developmental science*, 2002.

3. J. Ludwig et D. L. Miller, « Head Start améliore-t-il les chances des enfants dans la vie ? Evidence from a regression discontinuity design », *The Quarterly journal of economics*, 2007.

4. Y. Algan, Yann, E. Beasley, S. Côté, F. Vitaro, R. E. Tremblay et J. Park, « L'impact de l'entraînement aux compétences non cognitives sur les trajectoires scolaires et non scolaires : De l'enfance au début de l'âge adulte », *Document de travail de Sciences Po*, 2014.

5. E. Huillery, A. Bouguen, A. Charpentier, Y. Algan, et C. Chevallier, « Le rôle de l'état d'esprit dans l'éducation : Une expérience de terrain à grande échelle dans des écoles défavorisées », 2021.

6. Y. Algan, E. Huillery, N. Guyon, *Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Enseignements d'une expérimentation à grande échelle*, Sciences Po, 2015.

civisme. Lorsque les médiateurs étaient expérimentés, le programme était très efficace au collège (mais pas à l'école primaire), réduisant la probabilité que les garçons de 6^e se sentent harcelés de près de la moitié, et d'un quart pour les filles de 5^e, avec des augmentations correspondantes du bien-être déclaré et de l'estime de soi. Cependant, un autre programme conçu pour donner des informations à l'équipe enseignante sur la fréquence des brimades semble avoir réduit le bien-être des élèves, peut-être parce qu'il soulignait le problème sans apporter de solutions concrètes.

Si les résultats de ces programmes sont prometteurs, le chantier reste bien évidemment immense. Au regard d'un système français très centré sur la transmission de connaissances et de compétences cognitives, ces recherches pointent le rôle essentiel de l'école dans la transmission de compétences non cognitives, attitudes cruciales pour la réussite professionnelle et l'épanouissement personnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Y. Algan, Yann, E. Beasley, S. Côté, F. Vitaro, R. E. Tremblay et J. Park, « L'impact de l'entraînement aux compétences non cognitives sur les trajectoires scolaires et non scolaires : De l'enfance au début de l'âge adulte », *Document de travail de Sciences Po*, 2014.
- Y. Algan, P. Cahuc, et A. Shleifer. « Pratiques d'enseignement et capital social », *American Economic Journal : Applied Economics*, 2013.
- L. Borghans, A. L. Duckworth, J. J. Heckman, et B. Ter Weel. « L'économie et la psychologie des traits de personnalité ». *Journal of human Resources*, 2008.
- S. Bowles, H. Gintis, et M. Osborne. « Les déterminants des gains : A behavioral approach ». *Journal of economic literature*, 2001.
- F. Campbell, Frances, C. T. Ramey, E. Pungello, J. Sparling et S. Miller-Johnson, « Éducation de la petite enfance : Young adult outcomes from the Abecedarian Project », *Applied developmental science*, 2002.
- R. Chetty, J. N. Friedman, N. Hilger, E. Saez, D. W. Schanzenbach et D. Yagan. « Comment votre classe de maternelle affecte-t-elle vos revenus ? Evidence from Project STAR », *The Quarterly journal of economics*, 2011.
- F. Cunha, et J. Heckman., « The technology of skill formation », *American Economic Review*, 2007.
- J. Currie, et D. Almond. « Le développement du capital humain avant l'âge de cinq ans ». In *Handbook of labor economics*, 2011.
- D. J. Deming, « L'importance croissante des compétences sociales sur le marché du travail », *The Quarterly Journal of Economics*, 2017.
- A. L. Duckworth, C. Peterson, M. D. Matthews, et D. R. Kelly. « Grit : persévérance et passion pour les objectifs à long terme », *Journal of personality and social psychology*, 2007.
- A. Duckworth et J. J. Gross. « Self-control and grit : Related but separable determinants of success », *Current directions in psychological science*, 2014.
- N. Guyon, et E. Huillery. « Aspirations biaisées et inégalités sociales à l'école : Evidence from French teenagers », *The Economic Journal*, 2021. OCDE, *Pisa 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives*, Pisa, Éditions OCDE, Paris, 2019.
- J. J. Heckman, S. Hyeok Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev, *et al.*, « Le taux de rendement du programme préscolaire HighScope Perry », *Journal of public Economics*, 2010.
- J. J. Heckman, et T. Kautz. « Hard evidence on soft skills », *Économie du travail*, 2012.

- E. Huillery, A. Bouguen, A. Charpentier, Y. Algan, et C. Chevallier, « Le rôle de l'état d'esprit dans l'éducation : Une expérience de terrain à grande échelle dans des écoles défavorisées », 2021.
- C. Lleras, Les compétences et les comportements au lycée sont-ils importants ? La contribution des facteurs non cognitifs à l'explication des différences de niveau d'études et de revenus. *Social Science Research*, 2008.
- J. Ludwig et D. L. Miller, « Head Start améliore-t-il les chances des enfants dans la vie ? Evidence from a regression discontinuity design », *The Quarterly journal of economics*, 2007.
- T.E. Moffitt, L. Arseneault, D. Belsky, N. Dickson, R. J. Hancox, H.L. Harrington, R. Houts *et al.* « A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety », *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 2011.
- OCDE, *Sky's the limit : Growth mindset, students, and schools in Pisa*, Pisa, Éditions OCDE, Paris, 2021.
- A. R. Sutin, P. T. Costa, R. Miech, et W. W. Eaton. « Personnalité et réussite professionnelle : Concurrent and longitudinal relations », *European Journal of personality*, 2009.
- M., Walter. *Le test du marshmallow : Comprendre la maîtrise de soi et comment la maîtriser*, Random House, 2014.
- T. Watts, W. Tyler, D. J. Greg et Q. Haonan, « Revisiter le test de la guimauve : Une réplique conceptuelle étudiant les liens entre le retard précoce de la gratification et les résultats ultérieurs » *Psychological science*, 2018.