

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.

Résumé

Le bien-être des Français au travers de deux ans de pandémie

Ce rapport est essentiellement consacré à la manière dont les Français ont traversé deux ans de pandémie. Depuis décembre 2020, la plupart de nos indicateurs ont connu des hauts et des bas inédits, au fil des vagues épidémiques et des confinements. Malgré ces variations, la résilience des Français à une situation objectivement anxiogène est remarquable. Après chaque épisode de dépression, ils ont retrouvé leur niveau moyen de satisfaction et ont même été nombreux à réévaluer positivement leur confort matériel et leur situation relative, à la lumière d'une situation nouvelle. Ombre à ce tableau, cet épisode semble avoir encore un peu plus dégradé leur vision, déjà pessimiste, des perspectives de la prochaine génération.

Selon nos indicateurs, les conséquences de la crise sanitaire sur le bien-être ont traversé l'ensemble de la société. Les grands contrastes sociaux n'ont été ni réduits ni amplifiés, les appréciations des différentes catégories sociales évoluant de manière globalement parallèle. Toutefois, en dehors de professions particulièrement engagées dans la lutte contre l'épidémie, ce sont les jeunes qui ont le plus souffert sur cette période, sous le triple coup de la perte de leurs lieux de sociabilité, d'une situation d'apprentissage dégradée et de perspectives sombres.

Un regard ailleurs confirme que les Français ont jusqu'à présent plutôt bien traversé cette épreuve. Alors que le bien-être en France atteignait des niveaux élevés au lendemain des confinements, celui des Britanniques n'a jamais réussi à retrouver son niveau d'avant la pandémie. Le télétravail, l'un des grands bouleversements de cette période, s'est étendu de manière spectaculaire pendant la crise. Grâce à des données anglaises, nous mettons évidence l'effet ambigu de ce changement organisationnel. Le travail à distance a été vécu au départ comme un choc négatif sur la satisfaction de vie et la santé mentale de ceux qui l'ont subi, notamment sur le sentiment d'être utile ou de pouvoir se concentrer. Au prix d'un temps d'adaptation, il a fini par exercer en moyenne des effets positifs sur le bien-être subjectif, mais pas pour tous.

Les Français face aux risques

Santé, niveau de vie et environnement arrivent en tête des préoccupations des Français à la fin de cette année 2021. Nous explorons tour à tour ces trois dimensions.

Exploitant l'enquête CoviPrev de Santé publique France, nous montrons que le refus de la vaccination contre la Covid-19 repose désormais non seulement sur un doute profondément ancré dans l'efficacité du vaccin mais aussi sur une grande défiance vis-à-vis des institutions. Cette

défiante a partie liée avec une faible satisfaction dans la vie et un sentiment de colère. L'opposition au vaccin s'ancre ainsi dans un terrain de défiance et de mal-être qui date très probablement d'avant la pandémie.

Alors que la flambée des prix de l'énergie et la tension sur les chaînes d'approvisionnement ont remis l'inflation au centre de l'attention des Français, nous revenons sur le lien entre la satisfaction dans la vie et le revenu en France. Au-delà du revenu effectivement perçu et du sentiment d'être à l'aise financièrement ou au contraire de ne pas arriver à boucler ses fins de mois, les anticipations de hausse des prix et d'évolution du pouvoir d'achat pèsent dans la satisfaction de vie.

En mobilisant le baromètre de l'IRSN, nous inscrivons la perception des risques par les Français dans un temps plus long. Ce sont désormais des risques « globalisés » qui inquiètent les Français. Au-delà de la préoccupation immédiate pour le risque sanitaire, ce baromètre révèle la montée en puissance de la perception du risque terroriste et surtout des risques climatiques, avec en contrepartie, une érosion de l'importance perçue des risques économiques, sociaux, et du nucléaire.

Le bien-être à l'école : élèves et enseignants, notes et comportements

Nous consacrons la troisième partie de ce rapport au bien-être des élèves dans le système éducatif français. En primaire, d'abord, où nous suivons l'évolution des performances et des perceptions des enfants du CP au CM2. Nous mettons en évidence l'apparition d'un écart entre garçons et filles du point de vue des scores en mathématiques mais aussi de l'estime de soi et du sentiment d'adaptation au milieu scolaire. Les élèves des milieux défavorisés arrivent en CP avec une meilleure opinion de leurs capacités scolaires que leurs camarades de milieux favorisés. Cet écart s'inverse en CM2, pour s'aligner sur les performances mesurées.

Au collège, l'enquête internationale Pisa nous permet d'examiner le lien complexe entre bien-être et notes à l'adolescence. De meilleures performances vont de pair avec une plus grande satisfaction dans la vie. L'écart entre filles et garçons que nous avons vu émerger en primaire se confirme, avec des filles moins satisfaites de leur vie, dont le bien-être est davantage lié aux notes et faisant plus souvent état d'émotions négatives que les garçons. Au-delà de ces relations qui s'observent dans la plupart des pays de l'OCDE, la France se distingue par la force du lien spécifique entre les performances en mathématiques et la satisfaction dans la vie des élèves. Enfin, même s'ils sont une immense majorité à déclarer se sentir bien dans leur établissement, les adolescents français déclarent moins volontiers que leurs pairs de l'OCDE s'y sentir chez eux et estiment plus souvent que les enseignants les traitent injustement et sous-estiment leurs capacités. Ces jugements émanent surtout des garçons et des élèves aux performances plus faibles.

La relation entre professeurs et élèves est au cœur de l'étude suivante. Le suivi d'une cohorte d'enfants britanniques permet de mettre en évidence l'influence au long cours que peuvent exercer les enseignants sur leurs élèves, notamment l'accès à l'université ou l'insertion sur le marché du travail de ces derniers. Cet impact passe par l'acquisition de savoirs mais aussi de compétences comportementales, telles que l'estime de soi ou la persévérance.

Du côté des enseignants, nous proposons deux explorations, en regard d'une synthèse récemment publiée par la DEPP. D'une part, la comparaison avec l'ensemble des Français montre que les enseignants sont en moyenne plus satisfaits de leur vie que leurs compatriotes de niveau d'études comparable, malgré un revenu moindre. D'autre part, contrairement à ce que nous avons pu constater chez les cadres en général, le passage à la retraite conduit en moyenne à une

augmentation du bien-être chez les enseignants. La participation à des activités associatives ou bénévoles semble protéger ces derniers du sentiment de perte de sens qui menace les retraités.

Nous donnons le mot de la fin au sociologue Olivier Galland, qui souligne le chemin encore à parcourir en France pour établir une école de la confiance et de la réussite pour tous, en améliorant notamment le recrutement, la formation et les conditions de travail des enseignants.

Introduction

Nous publions cette année le deuxième rapport annuel de notre Observatoire du bien-être. L'an dernier, nous dressions un tableau général du bien-être subjectif des Français au cours des grandes étapes de leur vie – éducation, travail, retraite, etc. – ainsi que des différences entre groupes sociaux. Cette année, notre rapport retrace naturellement les fluctuations du bien-être des Français au gré des épisodes imposés par la crise sanitaire. Mais il comporte également une section consacrée au bien-être des enfants et des adolescents à l'école, sujet peu exploré jusqu'à présent.

Du côté de la conjoncture, notre baromètre trimestriel du bien-être des Français en vingt questions révèle, sans surprise, un tableau en forme de montagnes russes de la satisfaction dans la vie, les périodes de confinement étant de moins en moins bien supportées au fur et à mesure qu'elles se succèdent. Si le premier confinement a produit un effet « œil du cyclone » plutôt bien accepté en moyenne, sans doute du fait de son caractère exceptionnel et généralisé à l'ensemble de la population, il n'en va pas de même des épisodes suivants. L'alternance de resserrement et de relâchement des mesures de distanciation a permis de mettre en évidence l'importance spécifique des liens sociaux, lorsque le déconfinement les autorisait de nouveau, suscitant une hausse spectaculaire de la satisfaction, sans lien, pour une fois, avec les perspectives économiques qui restaient alors très incertaines.

Malgré les différences de situation professionnelle, ces deux années de pandémie ont été globalement vécues avec la même chronologie de malaise et de soulagement par l'ensemble des catégories sociales, même si certaines professions ont à l'évidence payé un plus lourd tribut à la crise sanitaire, les personnels de santé au premier chef. Plus que le niveau de revenu, les situations familiales et de logement ont constitué des facteurs cruciaux dans l'expérience de la crise sanitaire. On a également vu la charge des tâches quotidiennes incomber majoritairement aux femmes, rendant de ce fait le confinement et le télétravail plus pénible pour elles. Mais ce sont surtout les jeunes, enfants et adolescents, qui ont le plus pâti de la vie à distance, de l'enseignement à distance surtout, qui les a privés des relations amicales et sociales indispensables à leur développement. Toutes les études disponibles se rejoignent pour déplorer les conséquences néfastes de ces mesures sur les jeunes gens.

Au total, si les Français ont affronté la crise sanitaire avec résilience, en retrouvant leur niveau habituel de satisfaction à chaque retour à une vie « normale », lorsqu'ils se retournent sur l'année passée, ils la décrivent comme extrêmement insatisfaisante, témoignant ainsi des épreuves traversées. On lit d'ailleurs ces pics d'insatisfaction dans les sursauts de nostalgie dont témoignent les Français lorsque le baromètre les interroge sur leur époque préférée.

L'épisode du confinement a été l'occasion de généraliser la pratique jusqu'alors minoritaire du télétravail, à tel point que la perspective d'un retour complet au *statu quo ante* semble exclue. Mais le télétravail est-il propice au bien-être des salariés ? Les quelques études qui parviennent à démêler l'effet général de la pandémie de celui du travail à distance conduisent à un message nuancé : il a fallu plusieurs mois de télétravail continu pour que cette organisation devienne favorable à leur satisfaction de vie et à leur santé mentale. Est-ce parce qu'ils se sont adaptés à ce dispositif ou bien faut-il y voir un effet de sélection, au sens où les travailleurs auxquels cela convenait le mieux sont restés en télétravail ? Toujours est-il que ce n'est qu'au bout de plusieurs mois que l'on observe une amélioration du bien-être des télétravailleurs, alors que ces derniers avaient initialement été plus affectés par la pandémie que ceux qui continuaient à se rendre sur leur lieu de travail.

À la fin 2021, trois sujets dominaient la liste des préoccupations des Français : la situation sanitaire, le pouvoir d'achat et l'environnement. Dans un deuxième volet de ce rapport, nous éclairons chacun de ces sujets sous l'angle du bien-être subjectif. Du côté des mesures sanitaires et de la vaccination en particulier, nous montrons que le refus, bien ancré chez certains, de la vaccination contre le Covid-19 tient davantage à leur insatisfaction et à leur défiance vis-à-vis des autorités qu'à leur origine sociale. En termes de niveau de vie, le retour possible de l'inflation a remis au centre de l'espace public la question du pouvoir d'achat. Du point de vue de la satisfaction dans la vie, les ménages semblent accorder plus de poids à ce qu'ils estiment être l'évolution récente de leurs finances et ce qu'ils en anticipent, qu'à leur position dans l'échelle des revenus au niveau national. Enfin, dans le contexte actuel de pandémie, où le succès des mesures sanitaires dépend beaucoup de la confiance des citoyens dans le gouvernement qui les met en place, nous analysons, en partenariat avec l'Institut de radioprotection et de sûreté nucléaire (IRSN), l'évolution depuis 2010 de la perception par les Français des différents types de risques qui les menacent et leur confiance dans les autorités pour les protéger de ces risques. On remarque concernant ce dernier aspect une divergence entre groupes de la population, notamment en fonction de leur inclination politique.

Le troisième volet de ce rapport porte sur le bien-être des enfants et des adolescents à l'école, un thème peu exploré, malgré les conséquences potentiellement durables que peut exercer cette expérience aux jeunes âges. Il est vrai que nous avons choisi ce thème avant de connaître les conséquences dramatiques que la pandémie allait exercer sur la jeunesse. On peut toutefois lire les enseignements de cette section en creux : si le bien-être ressenti à l'école est de nature à exercer des effets tout au long de la vie des personnes, on peut imaginer quelles seront les conséquences du mal-être imposé par l'école à distance. En nous appuyant sur les enquêtes de la DEPP et du projet Pisa de l'OCDE, nous montrons ainsi comment le bien-être et l'estime de soi se forment au cours de la scolarité, de manière légèrement différente pour les filles et les garçons, selon l'origine sociale des enfants, et en fonction de leurs performances scolaires, notamment en mathématiques, discipline dont le poids est particulièrement lourd en France. La perception par les élèves de leurs relations avec les professeurs, notamment le sentiment d'être traité justement ou injustement, joue un rôle déterminant dans leur sentiment d'appartenance à l'école. Ces phénomènes ont des conséquences durables que l'on peut mettre en évidence à condition de disposer d'enquêtes longitudinales, voire idéalement de données de cohorte. On voit alors que les enseignants du primaire peuvent influencer 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. L'influence des professeurs – et de leurs pratiques pédagogiques – continue de se faire sentir sur

leurs anciens élèves, même dans leur vie d'adulte, que ce soit à travers l'accès à l'université, l'insertion sur le marché du travail ou leur santé mentale. C'est pourquoi nous complétons ce tableau par une rapide évaluation du bien-être des enseignants au regard de celui de travailleurs de niveau d'éducation comparable.

Au total, paradoxalement, la crise sanitaire a sans doute contribué à ancrer dans l'esprit des décideurs l'idée de l'importance du bien-être subjectif et de la santé mentale de la population. Devant la fatigue et le sentiment d'usure des citoyens, le gouvernement n'a-t-il pas renoncé à renouveler l'épreuve du confinement depuis le mois de mai 2021 malgré les recommandations des experts médicaux, actant ainsi le fait que les arbitrages publics incluaient désormais trois termes : l'économie, la lutte contre l'épidémie, et la santé mentale. Il nous semble d'autant plus important de mesurer, analyser et diffuser les informations que nous collectons régulièrement grâce aux outils de notre Observatoire.

1. Deux ans de pandémie

1.1 Fluctuations et résilience du bien-être

PREMIER CONFINEMENT : DU CHOC À LA RÉFLEXION

Face à l'épidémie de Covid-19, le gouvernement français a placé le pays en confinement strict du 17 mars au 11 mai 2020. L'entrée en confinement a représenté un choc pour beaucoup de Français, qui ont dû s'adapter brutalement au travail à distance¹, à l'école à la maison et à la fermeture des lieux de sociabilité. L'enquête CoviPrev de Santé publique France² montre ainsi un niveau de satisfaction dans la vie fortement déprimé dans les premières semaines du confinement (Figure 1.1).

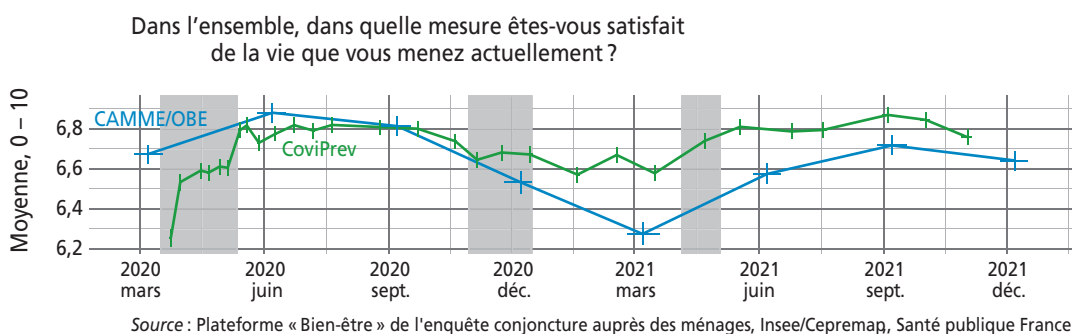


Figure 1.1 – Satisfaction dans la vie moyenne pour les deux enquêtes.

Les barres verticales représentent les intervalles de confiance, les barres horizontales couvrent la période de collecte des réponses pour chaque enquête. Dans tout ce rapport, les barres grisées désignent les périodes de confinement en France métropolitaine.

Passé l'effet de surprise, la crise a conduit une partie des Français à réévaluer leur santé³, voire leur situation en général⁴, un effet particulièrement prononcé chez ceux qui anticipaient

1. S. Brouard, *Les effets du coronavirus sur l'emploi et ses caractéristiques en France*, 2020.

2. Santé publique France, *CoviPrev : Une enquête pour suivre l'évolution des comportements et de la santé mentale pendant l'épidémie de Covid-19*.

3. E. Ferragina *et al.*, *La société française après un mois de confinement*, 2020.

4. E. Recchi *et al.*, *Confinement pour tous, épreuve pour certains*, 2020, qui constate une amélioration d'un indicateur de bien-être pour les cadres et les agriculteurs. Pour ces derniers, l'explication réside peut-être dans l'accès à des espaces verts – qui est corrélé à un plus grand bien être en période de confinement, et un impact quasi-nul du confinement sur leur quotidien.

un confinement plus long¹. C'est ainsi que la période de confinement a été perçue comme un moment de réflexion par 56 % des enquêtés et comme une phase stressante seulement pour 19 % d'entre eux², tandis que beaucoup apprenaient à compenser la perte des relations sociales directes par des contacts virtuels³.

La situation de confinement a d'abord mis en évidence l'enjeu du logement. L'espace disponible a constitué un facteur-cléf de la pénibilité ressentie du confinement⁴, en particulier lorsqu'il n'a pas été possible d'aménager une pièce dédiée pour le télétravail. Il a fallu également apprendre à vivre ensemble tout le temps et trouver de nouveaux équilibres entre travail à distance, travail domestique et soin des enfants. Les femmes ont été particulièrement mises à contribution^{5,6}, premières victimes d'une confusion accrue des sphères domestique et professionnelle⁷. Sur le volet émotionnel, le premier confinement a indubitablement été une période difficile, avec une augmentation des problèmes de sommeil pour la majorité des Français, en particulier pour les femmes et les jeunes adultes et les plus démunis, ainsi que de signes de détresse psychologique chez une forte proportion d'individus⁸.

Encadré 1 – Temporalité de la collecte des données Camme

Notre plate-forme « Bien-être » est adossée à l'enquête de conjoncture auprès des ménages (Camme) de l'Insee. Cette enquête est réalisée par téléphone selon un calendrier harmonisé au niveau européen, qui commence le plus souvent le dernier mercredi du mois précédent pour se finir le 17 ou le 18 du mois de l'enquête. Par convention, nous positionnons ici les réponses au 07 du mois comme point médian pour nos graphiques. Dans nos travaux précédents, nous utilisons le 15 du mois comme date proche de la fin de la collecte. À l'échelle du trimestre, la différence était peu notable, mais elle le devient avec la pandémie.

En mars 2020, la quasi-totalité de la collecte était terminée au moment de l'annonce du premier confinement. Ce point représente donc bien le sentiment des Français juste avant cette annonce. Fin 2020, le deuxième confinement a été imposé en France métropolitaine du 30 octobre au 15 décembre, soit sur la quasi-totalité de la période de collecte. Le point de décembre 2020 reflète donc essentiellement le sentiment des Français pendant les dernières semaines de ce deuxième confinement.

LE SOULAGEMENT DE L'ÉTÉ 2020

La sortie du premier confinement a été marquée par un grand soulagement, qui s'est traduit dans pratiquement toutes les métriques de bien-être. La réévaluation de ce qui compte dans la vie, enclenchée par le confinement, s'est étendue au moins à l'été 2020. Nous le lisons en particulier dans le décalage entre l'évaluation de la satisfaction dans la vie sur cette période et leurs anticipations quant à la situation économique. Historiquement très proches, ces dimensions divergent au sortir du premier confinement (Figure 1.2).

1. G. Sabater-Grande, A. García-Gallego, N. Georgantzis et N. Herranz-Zaroso, *When Will the Lockdown End? Confinement Duration Forecasts and Self-Reported Life Satisfaction in Spain: A Longitudinal Study*, 2020.

2. N. Sauger *et al.*, *La vie après le confinement : retour à la normale ou quête d'un nouveau cap*, 2020.

3. M. Safi *et al.*, *La vie entre quatre murs : travail et sociabilité en temps de confinement*, 2020.

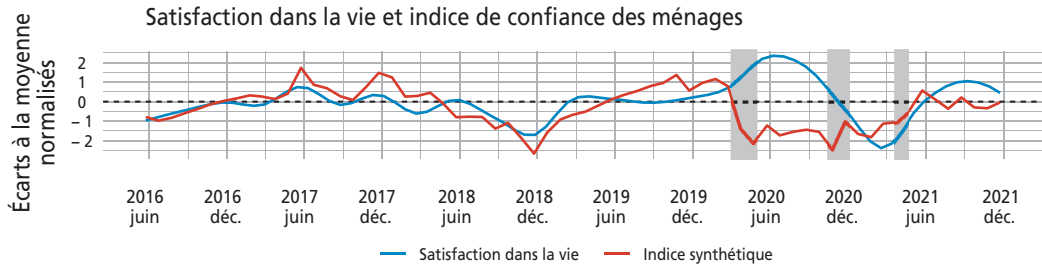
4. M. Safi *et al.*, *La vie entre quatre murs : travail et sociabilité en temps de confinement*, 2020 ; M. Perona et C. Senik, « Le Bien-être des Français – Mars 2021 », Note de l'Observatoire du bien-être, n° 2021-04, 14 avril 2021.

5. T. Lyttelton, E. Zang, et K. Musick, *Gender Differences in Telecommuting and Implications for Inequality at Home and Work*, 2020.

6. C. Charlap et M. Grossetti, « Femmes et hommes égaux face aux contraintes du confinement ? » in N. Mariot., P. Mercklé et A. Perdoncini, *Personne ne bouge*, UGA éditions, 2020.

7. A. Lambert *et al.*, *Le travail et ses aménagements : ce que la pandémie de Covid-19 a changé pour les français*, 2020.

8. IHU Méditerranée, *COronavirus et CONfinement : Enquête Longitudinale, Première note de synthèse*, 2020.

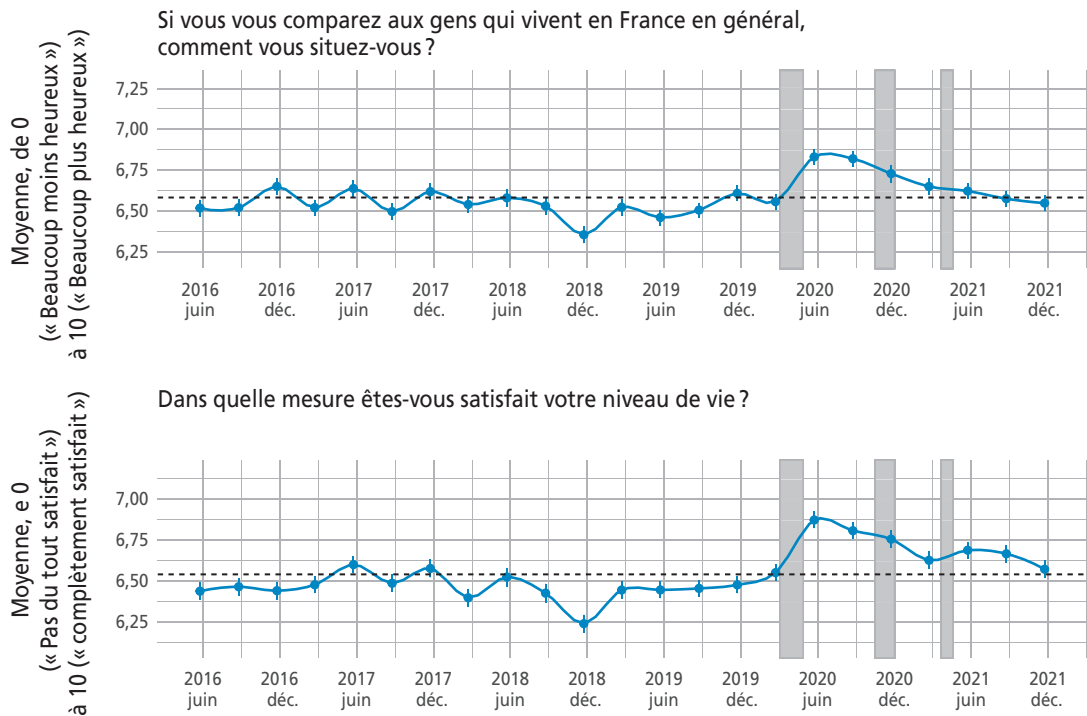


Source : Enquête conjoncture auprès des ménages, Insee et plateforme « Bien-être » Insee/Cepremap

Figure 1.2

La courbe rouge représente l'indicateur synthétique du moral économique des ménages, construit à partir de l'enquête mensuelle de conjoncture (Camme) qui sert aussi de support à notre plateforme de questions sur le bien-être. Les deux indicateurs ayant des échelles différentes, nous les avons ici exprimés en écarts à la moyenne normalisés pour les rendre comparables.

Une partie de ce soulagement peut avoir procédé d'un effet d'optique. Beaucoup de ménages ont constaté qu'ils étaient peu ou prou épargnés par les aspects les plus graves de la crise, maladie ou perte d'emploi, tout en étant conscients que d'autres étaient touchés. On voit ainsi que la réévaluation positive touche aussi fortement l'évaluation de sa situation individuelle par rapport aux autres Français (Figure 1.3, haut) et par rapport au niveau de vie (Figure 1.3, bas), la dimension comparative jouant aussi fortement sur ce dernier indicateur.

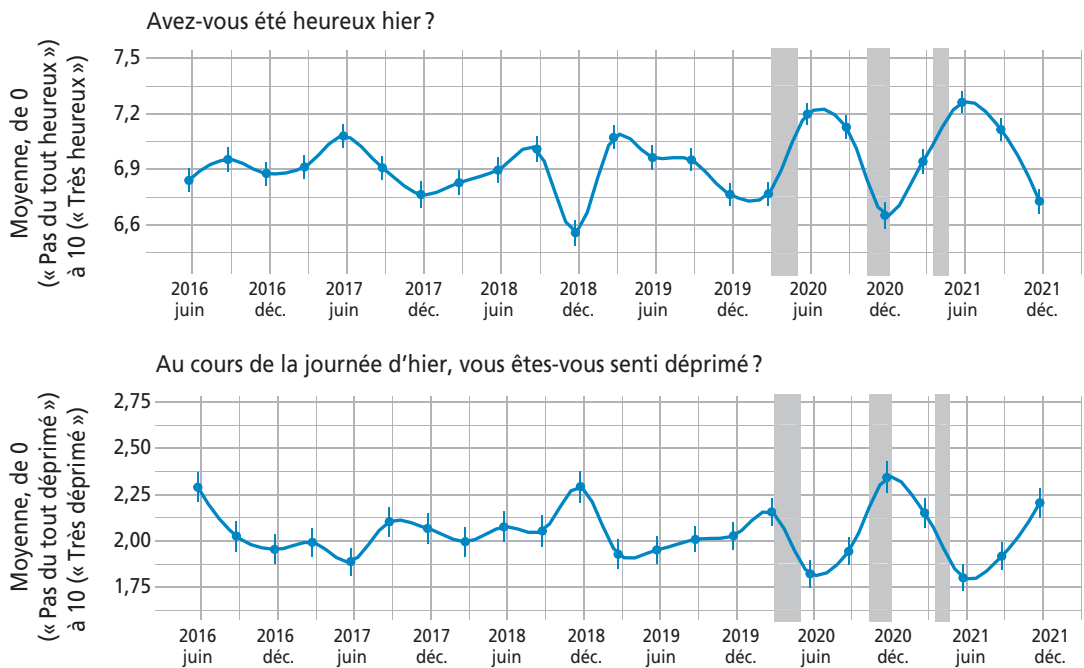


Source : Plateforme « Bien-être » de l'enquête conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 1.3

DE L'AUTOMNE 2020 À L'HIVER 2021 : USURE ET MONTAGNES RUSSES

La recrudescence de l'épidémie fin octobre 2020 a conduit à un nouveau confinement du 29 octobre au 15 décembre, puis un troisième du 3 avril au 3 mai 2021. Les beaux jours de 2021 et le succès de la campagne de vaccination ont donné l'impression d'un possible retour à la normale, brisé à l'orée de l'hiver 2021 par l'arrivée du variant omicron. Les sentiments d'être heureux et de dépression suivent de près ces à-coups de l'épidémie et de sa gestion, avec des points hauts inédits, et des points bas, que nous n'avions pas vus depuis la crise des Gilets jaunes à l'hiver 2018. Ces derniers se trouvent de surcroît coïncider avec les mois de décembre, saison propice, en tant que telle, à la morosité.



Source : Plateforme « Bien-être » de l'enquête conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 1.4

RÉSILIENCE

La satisfaction dans la vie, qui donne une image plus générale et réfléchie que l'état émotionnel, a, elle aussi, connu des hauts et des bas entre 2020 et 2021, mais ces derniers ont été de moindre ampleur et ont surtout retrouvé dès la mi-2021 des niveaux comparables à ceux d'avant la pandémie¹ (Figure 1.5).

1. M. Perona, « Le Bien-être des Français – Septembre 2021 », *Note de l'Observatoire du bien-être* n° 2021-08, 18 octobre 2021 ; M. Perona et C. Senik, « Le Bien-être des Français – Décembre 2021 », *Note de l'Observatoire du bien-être*, n° 2022-01, 27 janvier 2022.

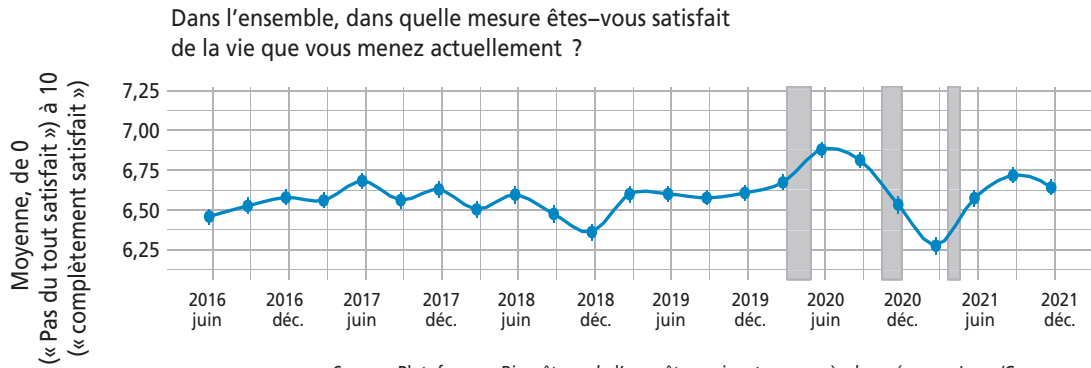


Figure 1.5

Cet écart entre l'évaluation réfléchie et le sentiment n'est nulle part plus visible que dans la manière dont les Français évaluent non pas leur situation actuelle, mais celle de l'année passée (Figure 1.6). L'expérience de la crise sanitaire a redoré l'image qu'ils se font d'une année 2019 pourtant assez peu remarquable. Inversement, vue depuis 2021, l'année 2020 est décrite comme une année particulièrement difficile.

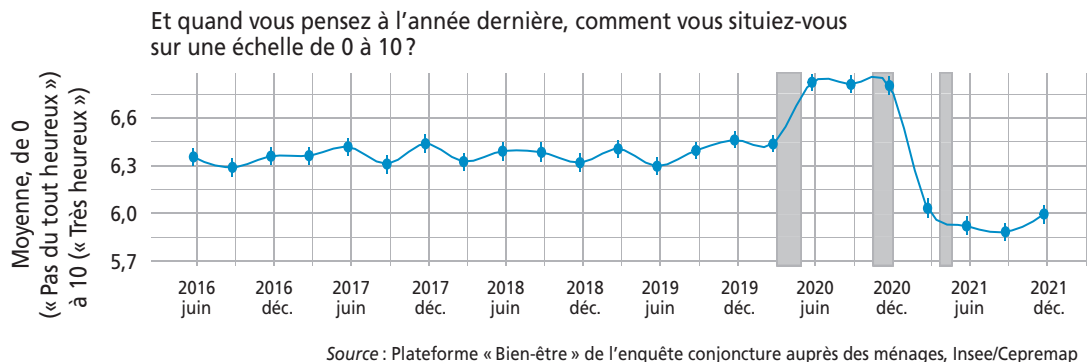


Figure 1.6

Dans l'ensemble, l'image qui ressort de ces deux ans est ainsi celle d'une société française qui a traversé la pandémie en accusant le coup à chaque nouvelle vague, mais en se redressant à la perspective d'un retour à la normale, une fois la vague passée.

ENSEMBLE DANS LA PANDÉMIE

Grâce aux multiples enquêtes et témoignages réalisés pendant la pandémie, nous savons que les deux dernières années ont été plus difficiles pour certains groupes sociaux, notamment les travailleurs précaires et saisonniers privés de revenus, et surtout les personnels de santé confrontés au flux de malades. Dans une enquête spécifique menée avec l'Union mutualiste retraite et la Chaire *Transitions démographiques, transitions économiques* à propos des enseignants en fin de carrière (présentée plus loin dans ce volume), nous avons également relevé une satisfaction au travail

particulièrement dégradée ces enseignants en fin de carrière, qui ne présente pourtant en temps normal pas de grande différence avec des métiers comparables.

Mais, au-delà de ces groupes particulièrement exposés, notre enquête de conjoncture suggère que l'épidémie a traversé l'ensemble de la société sans en modifier les stratifications sociales en termes bien-être. Ainsi, la satisfaction dans la vie moyenne est restée fortement différenciée selon le revenu du ménage, et les trois classes de revenu que nous distinguons ont connu des fluctuations parallèles et synchrones (Figure 1.7).

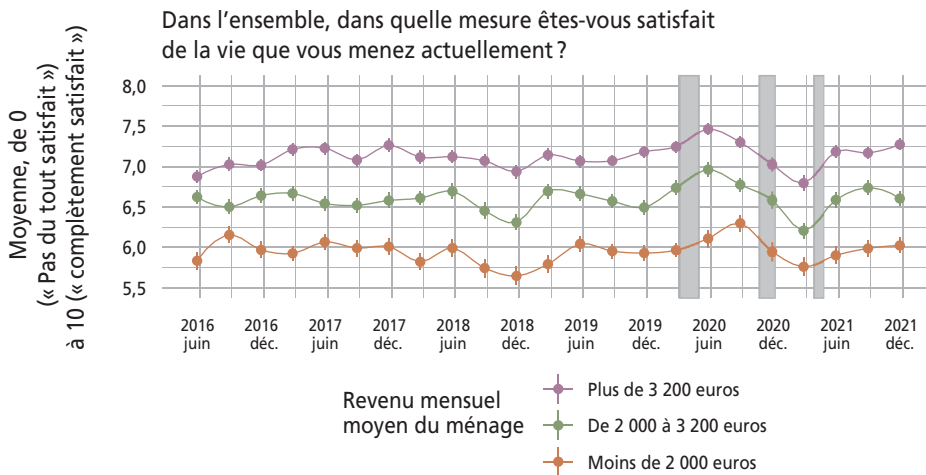
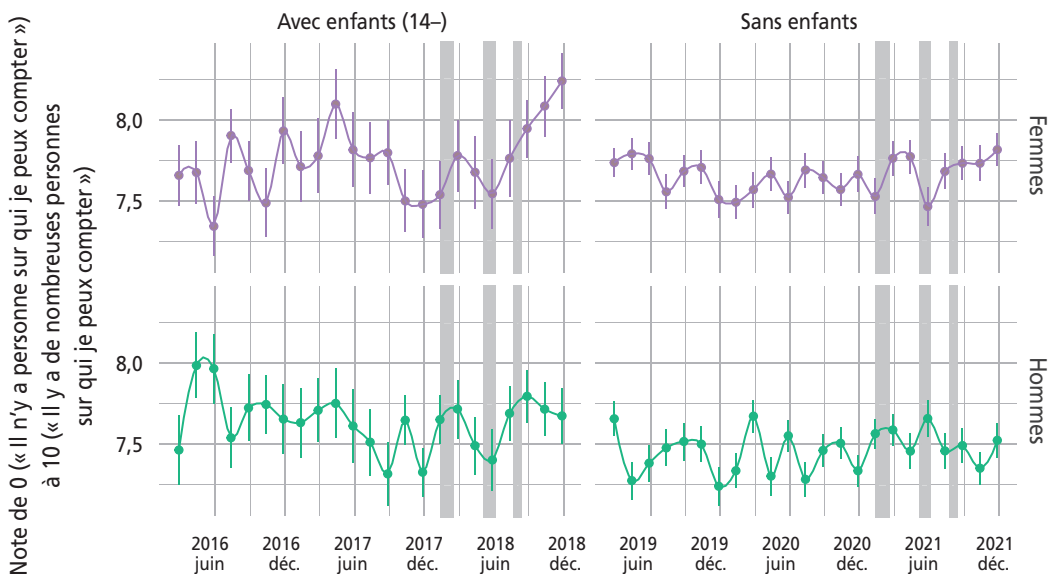


Figure 1.7

Y a-t-il des gens autour de vous sur qui vous pouvez compter en cas de besoin ?



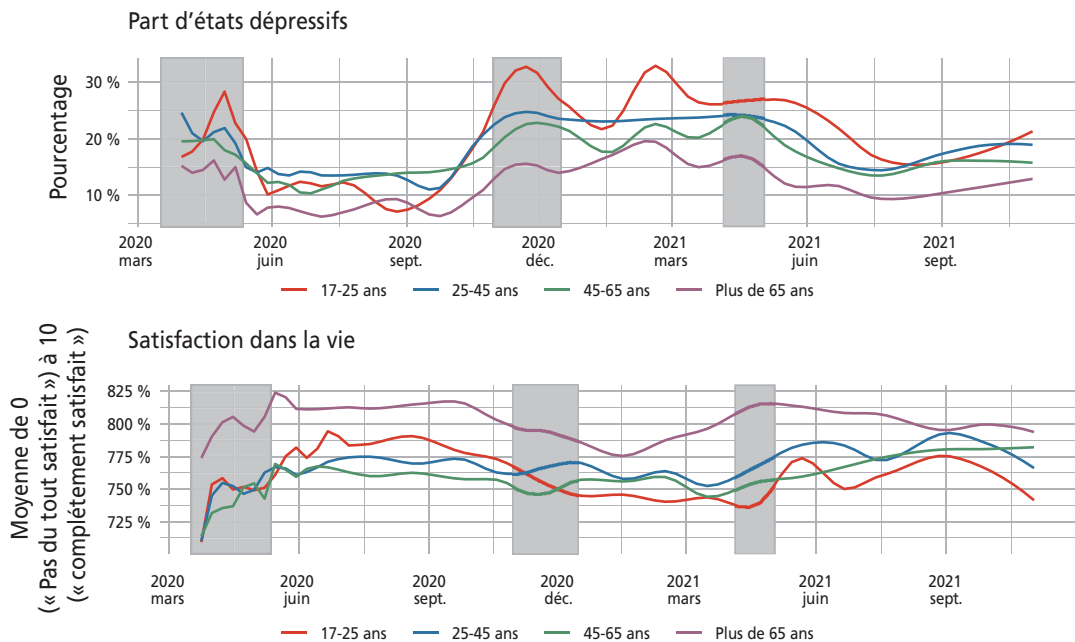
Source : Plateforme « Bien-être » de l'enquête conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 1.8

Dans le même temps, la pandémie a été l'occasion d'éprouver la solidité de nos relations sociales, voire d'en nouer de nouvelles pour faire face à la contrainte. Ainsi, nous observons une augmentation du sentiment d'avoir des gens sur qui compter, principalement chez les femmes vivant avec des enfants de moins de 14 ans (Figure 1.8). On peut penser que face à la double contrainte d'un télétravail variable et de la possibilité constante de fermeture de classes, les mères ont noué ou resserré des relations d'entraide qui leur ont permis de s'organiser et de partager la gestion des impondérables.

DEUX ANNÉES DIFFICILES POUR LES JEUNES

Comme notre enquête de conjoncture auprès des ménages repose sur les fichiers de la taxe d'habitation, les plus jeunes y sont sous-représentés. Dans notre tableau de bord, l'expérience de l'épidémie modifie peu les contrastes – somme toute limités – entre générations. Les moins de 45 ans ont connu des variations plus importantes de satisfaction dans la vie que leurs aînés, et ont été particulièrement affectés par les contraintes sur leur temps libre en décembre 2021. Pour examiner plus finement les contrastes générationnels, nous mobilisons à nouveau l'enquête CoviPrev de Santé publique France. On constate que les moins de 25 ans déclarent un niveau de satisfaction dans la vie plus faible que leurs aînés depuis décembre 2020, alors qu'en temps normal, il s'agit de la classe d'âge la plus satisfaite (Figure 1.9, haut).



Source : CoviPrev (Vagues 1 à 29)

Figure 1.9

L'enquête CoviPrev comprend une série de questions qui forment l'échelle médicale HAD (*Hospitality Anxiety and Depression scale*) permettant de mesurer l'anxiété et la dépression. Elle permet de révéler une augmentation significative de ces symptômes chez les moins de 25 ans, en particulier lors du deuxième confinement et à l'hiver 2021 (Figure 1.9, bas). Lors de ces pics, les

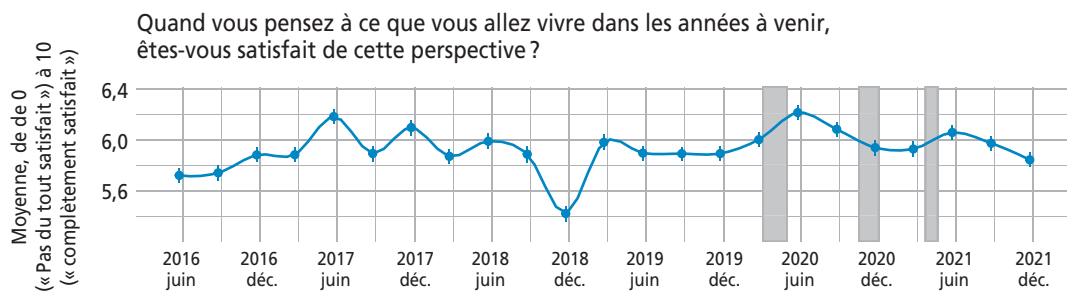
taux de prévalence de dépression et d'anxiété atteignaient le tiers des répondants de cette classe d'âge. La vague de novembre 2020 de cette même enquête permettait de voir que le coût ressenti des mesures de confinement diminuait avec l'âge¹. Si les plus jeunes ont souffert davantage des mesures sanitaires, c'est très probablement parce qu'elles les ont privés d'une part plus importante de leur vie sociale et de leurs loisirs, pourtant indispensables à leurs apprentissages et à leur constitution de soi. Ceci a été compris par le gouvernement français qui a définitivement renoncé à la fermeture des établissements scolaires dès la fin du premier confinement.

PASSÉ DORÉ, AVENIR SOMBRE

Nous avons à plusieurs reprises souligné combien la perception de l'avenir constituait l'un des points noirs dans le tableau de bord du bien-être des Français. Ces derniers perçoivent généralement leur avenir personnel immédiat comme relativement favorable, mais sont en majorité très pessimistes en ce qui concerne les perspectives de la prochaine génération.

Pas d'inquiétude sur l'avenir individuel

Malgré les difficultés pratiques et les incertitudes, la crise sanitaire n'a pas eu pour effet d'inquiéter davantage les Français pour leurs perspectives individuelles (Figure 1.10). Les réponses moyennes à cette question ont suivi les mêmes fluctuations que la satisfaction dans la vie, réagissant au contexte, en particulier au premier déconfinement, et au retour de l'incertitude en décembre 2021. Toutefois, même en décembre 2021, le niveau d'optimisme concernant l'avenir reste comparable aux évaluations antérieures à la pandémie, et très au-dessus du point bas de la crise des Gilets jaunes. La plupart des Français semblent estimer que l'épidémie n'aura pour eux que des conséquences transitoires et envisager, au-delà de l'avenir très immédiat, la sortie des restrictions sanitaires.



Source : Plateforme « Bien-être » de l'enquête conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 1.10

Mais un avenir collectif toujours plus sombre

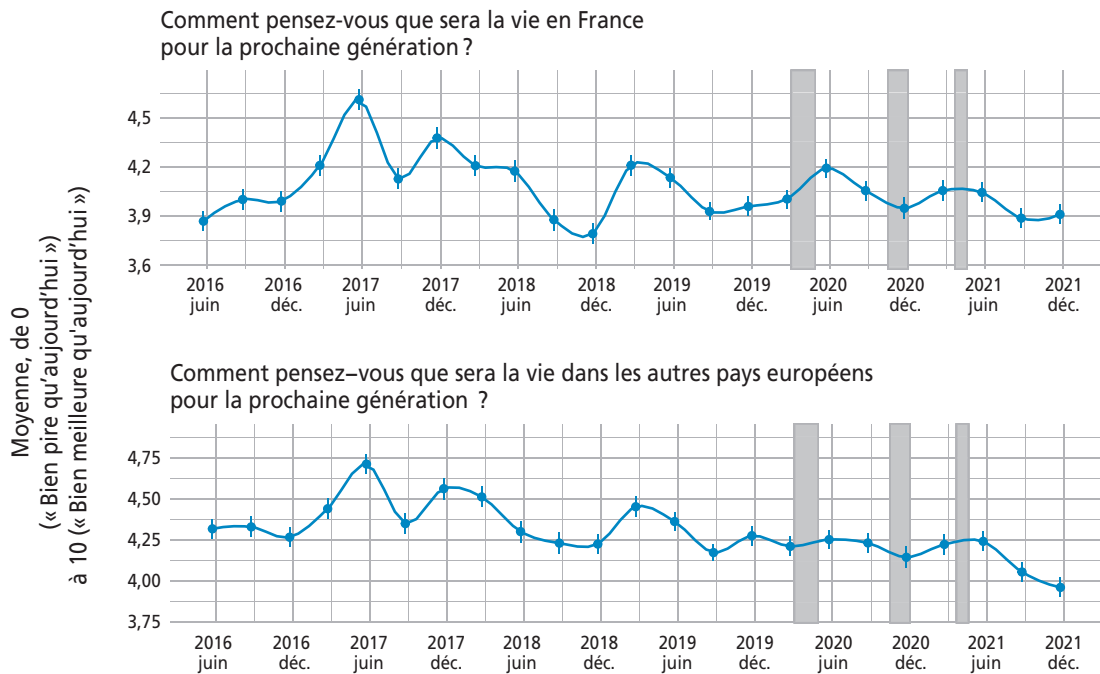
À l'inverse, les perspectives de la prochaine génération, en France comme en Europe, sont le point sur lequel les répondants à notre enquête sont les plus pessimistes. L'élection présidentielle de

1. S. Brouard et P. Vasilopoulos, *Les effets sanitaires invisibles*, 2020 ; M. Perona et C. Senik, « Le Bien-être des Français – Mars 2021 », *Note de l'Observatoire du bien-être*, n° 2021-04, 14 avril 2021.

2017, avec une campagne en partie tournée vers l'avenir du pays, avait causé une forte amélioration ponctuelle de l'appréciation de l'avenir du pays, qui s'était ensuite estompée.

L'évaluation des perspectives de la prochaine génération en France suit la même chronique que les autres variables, avec les hauts et les bas de la pandémie, mais selon une ampleur bien moindre. Là où des indicateurs-clés comme la satisfaction dans la vie restent en septembre et décembre 2021 à un niveau supérieur à leur moyenne depuis 2016, la question de l'avenir de la prochaine génération en France est plus proche des plus bas niveaux observés, lors de la crise des Gilets jaunes. Pour beaucoup de Français, la pandémie semble avoir encore un peu érodé leur image de l'avenir du pays. Les questionnements relatifs à la dette publique issue des mesures de soutien ont pu jouer en la matière¹.

La conjoncture a moins affecté les perspectives à l'échelle européenne (hors France), qui sont restées à un niveau stable quoique déprimé depuis décembre 2019 (Figure 1.11). Les difficultés des autres pays face à la pandémie et surtout le faible niveau de coordination apparente des pays européens ont pu peser sur l'appréciation de l'avenir collectif. Les différences dans la mise en place des mesures sanitaires et des confinements ont sans doute été plus visibles que la coopération sur l'achat de vaccins, donnant le sentiment d'une Europe désunie.



Source : Plateforme « Bien-être » de l'enquête conjoncture auprès des ménages. Insee/Cepremap

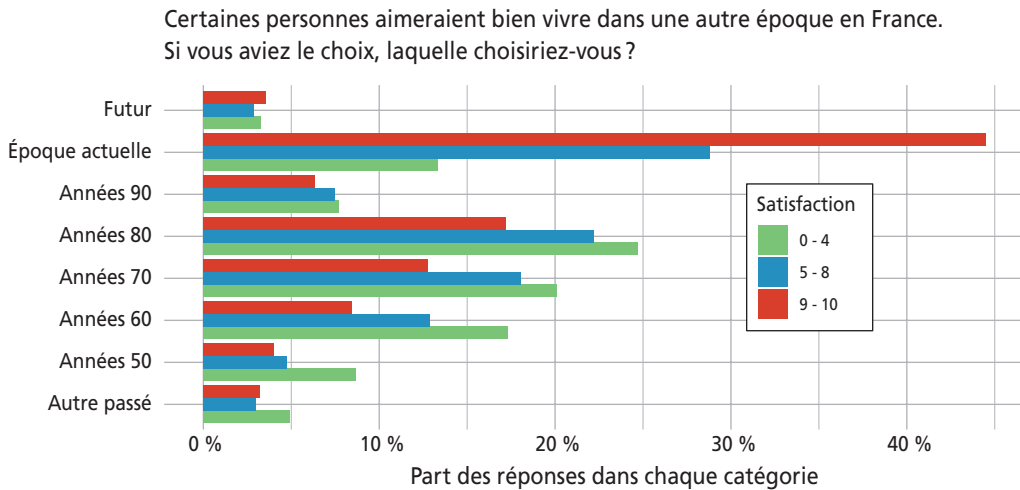
Figure 1.11

1. Lors de la Conférence sur l'évaluation du budget 2022 co-organisée avec l'Institut des politiques publiques, François Langot, de l'Observatoire macroéconomique du Cepremap, avait toutefois montré que la situation des finances publiques aurait été nettement plus mauvaise en l'absence d'importantes mesures de soutien de l'activité, voir Langot, F. et F. Tripier, « L'impact de la loi de finance 2022 sur la croissance économique et la dette publique », *Note de l'Observatoire de macroéconomie*, Cepremap, n° 2022-01, <https://www.cepemmap.fr/2022/01/limpact-de-la-loi-de-finance-2022-sur-la-croissance-economique-et-la-dette-publique/>.

Comme la nostalgie pour le passé, ce pessimisme quant à l’avenir peut être lourd de conséquences sociales et politiques. Des études aux États-Unis ont montré que les personnes insatisfaites et pessimistes adoptaient moins souvent des comportements bénéfiques pour l’avenir, qu’il s’agisse d’acquérir de nouvelles compétences ou de consacrer des ressources à l’éducation des enfants¹. La question des conséquences du pessimisme prend une acuité nouvelle avec la transition écologique : la crainte d’un futur dégradé par les conséquences du changement climatique est-elle en France un facteur de mobilisation ou au contraire de découragement ? Cette interrogation constituera une des lignes directrices de nos travaux pour les prochaines années.

Du mal-être à la préférence pour le passé

Parmi les questions de notre tableau de bord, l’une d’entre elles demande aux enquêtés d’indiquer à quelle période ils aimeraient vivre s’ils avaient le choix. Vague après vague, la répartition des réponses est assez stable. Un tiers choisit la réponse « Maintenant », moins de 5 % choisit l’avenir, et les autres, soit plus de 60 %, une période du passé, en majorité une décennie entre les années 1960 et 1980. Nos précédents travaux ont souligné que cette préférence pour le passé récent pouvait refléter une confusion entre l’état de la société à l’époque choisie et la vie de la personne à cette époque. En effet, les personnes qui choisissent une décennie précise du passé sélectionnent dans leur grande majorité l’époque de leurs vingt ans². Elles expriment sans doute moins la nostalgie de l’époque choisie que celle de leur jeunesse. De fait, les études consacrées à la dynamique du bien-être au cours de la vie montrent que la satisfaction est au plus haut aux alentours de vingt ans, et diminue ensuite jusqu’au milieu de la quarantaine³.



Source : Plateforme « Bien-être » de l’enquête conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

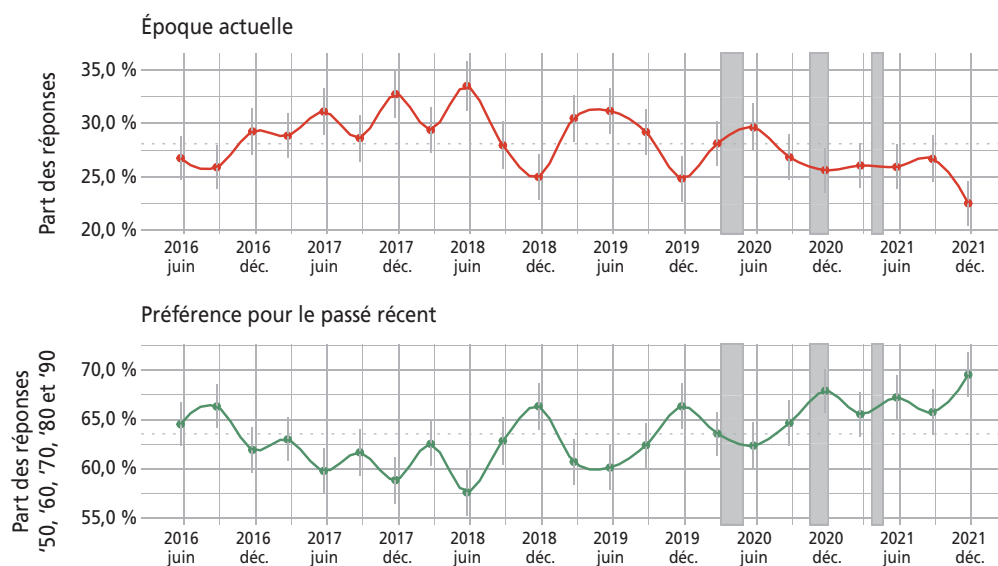
Figure 1.12

1. C. Graham, *Happiness for All? Unequal Hopes and Lives in the Pursuit of the American Dream*, Princeton University Press, 2017.

2. M. Perona, « Un temps que les moins de vingt ans... », *Carnet de l’Observatoire du Bien-être*, 10 juillet 2019.

3. T.C. Cheng, N. Powdthavee, et A.J. Oswald, « Longitudinal evidence for a midlife nadir in human well-being : results from four data sets », *Economic Journal*, 2017.

Qu'elle soit fondée sur l'histoire personnelle ou sur un véritable regret d'un état passé de la société, cette appétence pour le passé a partie liée avec un mal-être actuel (Figure 1.13). Si l'on considère, comme nous le faisons dans la sixième partie de ce rapport, les personnes qui évaluent entre 0 et 4 leur satisfaction dans la vie, elles ne sont que 13 % à déclarer préférer l'époque actuelle : 85 % d'entre elles aimeraient vivre à une époque passée. Laquelle importe au fond peu : les peu satisfaits se répartissent dans les décennies passées à peu près de la même manière que les autres répondants qui choisissent une période passée – là encore, l'effet nostalgie de sa jeunesse joue à plein. Inversement, les personnes qui déclarent la satisfaction de vie la plus élevée sont plus de 44 % à préférer l'époque actuelle – mais n'expriment pas un intérêt particulier à vivre dans l'avenir.



Source : Plateforme « Bien-être » de l'enquête conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 1.13

Jusqu'en décembre 2019, ce sont les personnes les moins satisfaites que l'on retrouvait de manière déterminante parmi ceux qui regrettaient une période du passé. Depuis le début de la pandémie, cette relation s'est distendue (Figure 1.14). Alors que la satisfaction dans la vie connaissait des hauts et des bas marqués, la part des personnes choisissant l'époque présente tend à baisser, d'abord légèrement, puis plus nettement en décembre 2021. La part des personnes choisissant une décennie entre 1950 et 1990 a connu une dynamique à peu près symétrique, avec une augmentation depuis la vague de décembre 2020, et un point haut en décembre 2021.

CONCLUSION

Ces lignes sont écrites à la mi-janvier 2021. Les deux années passées nous ont montré à quel point la situation sanitaire pouvait évoluer rapidement et requérir des mesures sanitaires qui impactent fortement le bien-être des Français. Toute conclusion ne peut donc à ce stade qu'être provisoire. Nous tirons cependant de cette expérience quelques leçons.

La première est que les indicateurs de notre tableau de bord du bien-être subjectif ont parfois fortement réagi à la conjoncture, notamment aux confinements, mais ont ensuite pour la plupart rebondi, souvent fortement, avant de se stabiliser. Cette dynamique reflète une forme de résilience du bien-être des Français, qui accuse le coup dans les périodes difficiles, mais retrouve vite son niveau habituel quand la situation semble se normaliser.

La seconde est qu'après près de deux ans d'inquiétudes et de bouleversements de la vie quotidienne, nous ne voyons pas de signes forts d'usure du moral des Français. Nous savons bien que certains groupes continuent d'être particulièrement sollicités, comme les soignants qui ont tenu à bout de bras le système de santé malgré l'épuisement. Mais à l'échelle de la population dans son ensemble, nous ne percevons pas de phénomène fort de saturation.

La troisième est que s'il est possible de relever des contrastes sociaux, les mouvements des indicateurs de bien-être ont avant tout évolué en parallèle pour toutes les catégories de ménages. Il s'agit d'un choc partagé par l'ensemble de la population. Le sentiment d'un soutien croissant exprimé par les femmes avec enfants peut signifier qu'à cette occasion, la société française a, malgré les contestations des mesures sanitaires, fait bloc pour pallier les conséquences de l'épidémie au quotidien.

La quatrième est que l'expérience de la pandémie a conduit à une réévaluation en moyenne positive des situation individuelles, y compris une situation matérielle pourtant inchangée ou dégradée par l'épidémie et les contraintes sanitaires. Nous voyons cet effet s'éroder sur les trimestres récents, mais il est possible qu'il en reste quelque chose dans la manière dont les Français vont à partir de maintenant dresser le bilan sur leur situation.

La cinquième est que si les conséquences de l'épidémie sur la santé des enfants semblent pour l'instant limitées, les confinements et l'enseignement à distance ont perturbé leurs apprentissages scolaires et sociaux. Nous pourrions donc avoir à faire face pour cette génération à un retard dans l'acquisition des savoirs et des compétences sociales. Les enfants issus de milieux plus fragiles sont particulièrement touchés, ce qui risque d'augmenter les inégalités sur le long terme.

Enfin, nous continuerons de regarder avec attention l'attitude des Français à l'égard de l'avenir, en particulier collectif. Les élections présidentielles sont traditionnellement un moment où les appréciations de cet avenir s'améliorent, mais nous entrons dans cette campagne sur un point bas à cet égard. Tant l'évaluation des perspectives des générations futures que la préférence pour l'époque présente sont au plus bas, ce qui peut peser sur la réceptivité aux projets politiques portés par les différents candidats.

Encadré 2 – Vingt questions pour mesurer le bien-être en France

| | |
|--|---|
| Dans l'ensemble, dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la vie que vous menez actuellement ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Quand vous pensez à ce que vous allez vivre dans les années à venir, êtes-vous satisfait de cette perspective ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Et quand vous pensez à l'année dernière, comment vous situiez-vous sur une échelle de 0 à 10 ? | Note de 0 (« Pas du tout heureux ») à 10 (« Très heureux ») |
| Si vous vous comparez aux gens qui vivent en France en général, comment vous situez-vous sur une échelle de 0 à 10 ? | Note de 0 (« Beaucoup moins heureux ») à 10 (« Beaucoup plus heureux ») |

| | |
|---|---|
| Avez-vous le sentiment que ce que vous faites dans votre vie a du sens, de la valeur ? | Note de 0 (« Pas du tout de sens ») à 10 (« Beaucoup de sens ») |
| Au cours de la journée d'hier, vous-êtes vous senti heureux ? | Note de 0 (« Pas du tout heureux ») à 10 (« Très heureux ») |
| Au cours de la journée d'hier, vous-êtes vous senti déprimé ? | Note de 0 (« Pas du tout déprimé ») à 10 (« Très déprimé ») |
| Parlons maintenant de vos relations avec les gens que vous croisez au cours de la journée, en dehors de votre famille. Au cours de la journée d'hier, avez-vous ressenti de l'agressivité ? | Note de 0 (« Je n'ai ressenti aucune agressivité ») à 10 (« J'ai ressenti une forte agressivité ») |
| Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre santé ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de l'équilibre entre le temps que vous consacrez à vos proches (enfants, parents, conjoint, amis proches) et le temps que vous consacrez à votre travail ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre temps libre, du temps que vous pouvez utiliser comme bon vous semble ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Dans quelle mesure êtes-vous satisfait votre niveau de vie ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de vos relations professionnelles, des relations que vous avez sur votre lieu de travail ou d'étude ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre travail en général ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de vos relations avec vos proches ? | Note de 0 (« Pas du tout satisfait ») à 10 (« complètement satisfait ») |
| Y a-t-il des gens autour de vous sur qui vous pouvez compter en cas de besoin ? | Note de 0 (« Il n'y a personne sur qui je peux compter ») à 10 (« Il y a de nombreuses personnes sur qui je peux compter ») |
| Dans quelle mesure vous sentez-vous en sécurité lorsque vous marchez seul(e) dans votre quartier à la nuit tombée ? | Note de 0 (« Pas du tout en sécurité ») à 10 (« Tout à fait en sécurité ») |
| Comment pensez-vous que sera la vie en France pour la prochaine génération ? | Note de 0 (« Bien pire qu'aujourd'hui ») à 10 (« Bien meilleure qu'aujourd'hui ») |
| Comment pensez-vous que sera la vie dans les autres pays européens pour la prochaine génération ? | Note de 0 (« Bien pire qu'aujourd'hui ») à 10 (« Bien meilleure qu'aujourd'hui ») |
| Certaines personnes aimeraient bien vivre dans une autre époque en France. Si vous aviez le choix, laquelle choisiriez-vous ? | les années 50 les années 60 les années 70 les années 80 les années 90 Une autre décennie, un autre siècle dans le passé Je suis content de vivre à l'époque actuelle Une autre période dans l'avenir, le futur |

1.2 Un regard ailleurs

RÉSILIENCE DE LA SATISFACTION DE VIE EN 2020

Il est difficile de dresser à ce stade un comparatif clair de la manière dont les différents pays ont traversé l'épidémie en termes de bien-être. Il est établi que les épisodes de confinement ont exercé des effets négatifs sur le bien-être des populations¹. La sévérité des mesures sanitaires restrictives, telles que mesurées par le *Stringency Index* élaboré par l'université d'Oxford² est systématiquement associée à une chute de la satisfaction dans la vie en moyenne, surtout pour les femmes³. Les études suggèrent que ces effets dépendent des caractéristiques socio-démographiques des ménages. À partir de données d'enquêtes sur 25 pays, de Pedraza *et al.* (2020)⁴ établissent qu'avoir un emploi rémunéré, un conjoint, faire du sport et être entouré, constituent autant de protections face à l'anxiété et à l'insatisfaction dans la vie. Paradoxalement, ils remarquent que les personnes âgées sont en moyenne moins insatisfaites alors même qu'elles sont les plus menacées par l'épidémie. Des données canadiennes montrent que les violences conjugales ont augmenté lorsque les difficultés financières se sont accrues pour les ménages sous l'effet de la pandémie. À l'inverse, la modification de l'emploi du temps des classes populaires (ouvriers et employés) a pu améliorer les relations familiales de ces ménages⁵. Ces conclusions rejoignent assez largement ce que nous avons relevé dans le cas français, traduisant une certaine communauté d'expériences.

PANDÉMIE ET BIEN-ÊTRE AU ROYAUME-UNI

Le suivi à court terme des effets de la pandémie a été mis en place très rapidement dans de nombreux pays, souvent au prix de solutions peu coordonnées entre voisins. Au Royaume-Uni, l'ONS (équivalent de l'Insee) mesure régulièrement les quatre grandes dimensions du bien-être subjectif dans son recensement permanent, et a inclus ces questions dans une enquête hebdomadaire depuis le début de la pandémie. Les résultats tirés du recensement sont publiés chaque trimestre, permettant une comparaison avec notre propre tableau de bord.

Pour commencer, soulignons que dans les deux pays, la pandémie a représenté le choc le plus important de la décennie sur le bien-être. Les données britanniques commencent en 2011, et comme pour les nôtres, la pandémie a entraîné des niveaux de mal-être qui n'avaient pas encore été observés dans ces enquêtes. Plus en détail, il ressort à la fois des convergences et des divergences (Figure 1.14).

Dans les deux pays, la pandémie a entraîné une augmentation des personnes qui se sont senties anxieuses ou déprimées⁶. Ce sentiment a été particulièrement fort durant l'hiver 2020-2021, puis a reflué avec le printemps. Les données britanniques sur la fin de l'année 2021 ne sont pas encore disponibles au moment où nous écrivons ces lignes, mais il y a lieu de penser que la vague liée au variant omicron y aura provoqué les mêmes effets qu'en France.

1. M. Pierce *et al.*, 2020 ; S. Pelly *et al.*, 2021 ; C.G. Sibley *et al.*, 2020 ; J. M. Anaya *et al.*, 2021 ; J. Banks et X. Xu, 2020 ; A. Brodeur *et al.*, 2021 ; M. J. Schmidtke *et al.*, 2021.

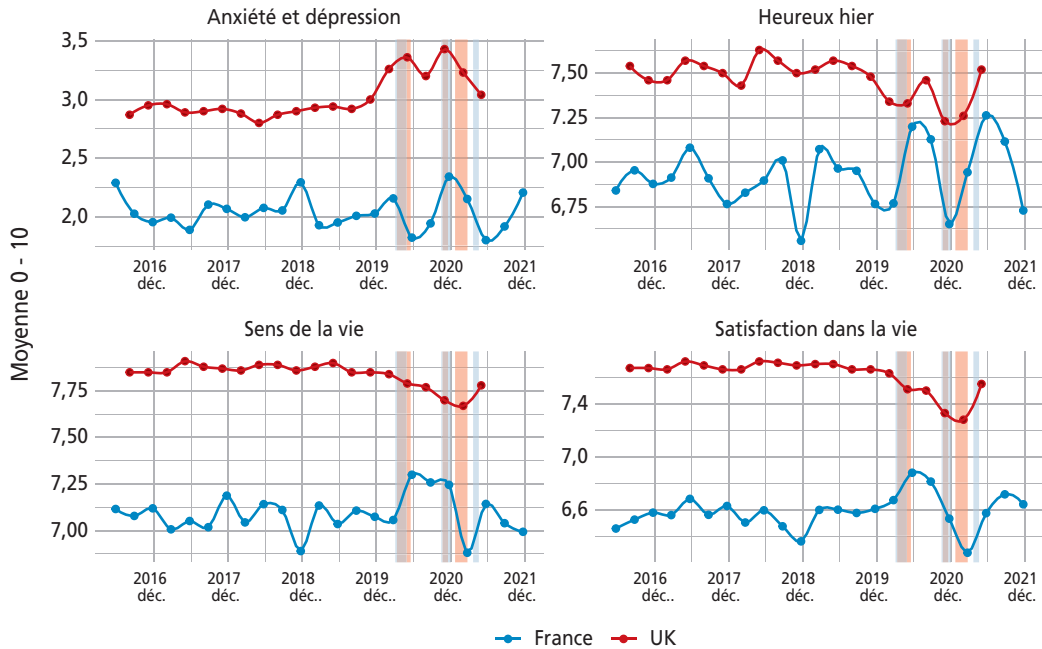
2. T. Hale, N. Angrist, R. Goldszmidt, B. Kira, A. Petherick, T. Phillips, S. Webster, E. Cameron-Blake, L. Hallas, S. Majumdar, et H. Tatlow, « A global panel database of pandemic policies (Oxford Covid-19 Government Response Tracker). » *Nature Human Behaviour*, 2021.

3. A. Clark et A. Lepinteur, « Pandemic Policy and Life Satisfaction in Europe », *Review of Income and Wealth*, à paraître, 2022.

4. P. de Pedraza, Pablo, M. Guzi, et K. Tijdens, *Life Dissatisfaction and Anxiety in Covid-19 pandemic*, 2020.

5. A. Brodeur *et al.*, *Determinants of Family Stress and Domestic Violence : Lessons from the Covid-19 Outbreak*, 2021.

6. En anglais, les termes de la question sont plus larges qu'en français, ce qui explique en partie le plus haut niveau initial de cet indicateur au Royaume-Uni.



Source : ONS et Plateforme « Bien-être » de l'enquête conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 1.14

Les barres grisées représentent les périodes de confinement en France métropolitaine. Les barres rouge clair les confinements en Angleterre. Les barres grises indiquent les périodes de confinement simultané en France et en Angleterre.

N.B. après le premier confinement, l'Écosse, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord ont mené une politique de confinement indépendante de celle de l'Angleterre. En outre, les déconfinements ont été plus progressifs qu'en France.

Les dynamiques sont plus contrastées en ce qui concerne les trois autres dimensions. Depuis le printemps 2020, l'évaluation que les Britanniques font de leur satisfaction dans la vie, leur sentiment que leur vie a un sens et leur sentiment d'avoir été heureux la veille n'ont jamais retrouvé leur niveau antérieur à la pandémie. Les fluctuations sont à peu près parallèles dans les deux pays, mais sont de bien moindre amplitude au Royaume-Uni (et il ne s'agit pas d'un simple effet de lissage), et n'y connaissent pas de rebond aussi fort qu'en France au moment des déconfinements.

Ainsi l'épidémie est-elle vécue différemment même dans des pays assez proches. Les années à venir nous diront si ces différences entraînent des conséquences de plus long terme.

L'IMPACT DU TRAVAIL À DISTANCE SUR LE BIEN-ÊTRE AU ROYAUME-UNI¹

En 2020, la crise du coronavirus a bouleversé nos modes de vie en imposant des mesures de distanciation sociale et le recours massif et soudain au télétravail dans la plupart des pays. Jusqu'à présent, les études empiriques portant sur le sujet ont été peu concluantes. Parmi les études

1. Cette section reprend les éléments du Document de travail de G. Gueguen et C. Senik, « Adopting Telework. The causal impact of working from home on subjective well-being in 2020 », Cepremap, docweb 2201.

réalisées pendant le Covid, peu sont en mesure de distinguer l'impact du télétravail en tant que tel de celui du contexte de crise sanitaire, car il faut pour cela disposer d'enquêtes qui suivent les mêmes personnes avant et pendant la crise, de manière à mesurer l'évolution de leur bien-être subjectif au moment où elles adoptent le télétravail. C'est précisément ce que permet l'enquête britannique UKLHS (voir Encadré 3).¹

Encadré 3 – Structure des données utilisées

Pour étudier l'impact du télétravail sur le bien-être, nous utilisons les données de l'enquête UKHLS (*UK Household Longitudinal Survey*), un panel britannique annuel contenant des informations sur de nombreuses dimensions de la vie des habitants (marché du travail, satisfaction, logement, santé, etc.). En 2020, le UKHLS a mis en place un module spécial Covid-19 comportant des questions adaptées à la crise sanitaire (Understanding Society 2020a, 2020b). En restreignant notre échantillon aux personnes en emploi, nous pouvons suivre en moyenne 3700 individus au cours de quatre années avant crise (de 2016 à 2019) puis des quatre vagues d'enquête de la période Covid-19 (de mai à novembre 2020).

Encadré 4 – Identification des métiers praticables à distance

Nous nous intéressons aux personnes qui ne télétravaillaient pas avant la crise sanitaire et adoptent le travail à distance à cause du confinement. Ceci nous permet d'éviter les biais d'autosélection dans le télétravail. Nous considérons comme exerçant un métier praticable à distance, toute personne que nous observons en télétravail au moins une fois durant la crise de 2020. Comme l'enquête interroge les gens quatre fois au cours de l'année 2020, nous observons de nombreux individus qui pratiquent le télétravail lors d'une vague d'enquête, mais pas systématiquement à toutes les vagues. Nous supposons que ceci dépend surtout de la politique de confinement du gouvernement ou de la décision de l'employeur et non de la volonté du travailleur lui-même, étant donné le contexte. Nous revenons à la fin de cette section sur cette hypothèse.

Commençons par suivre les trajectoires de bien-être subjectif de trois groupes différents (Figure 1.15) : les personnes à qui leur profession ne permet pas de travailler à distance (courbe rouge), celles qui le peuvent et sont effectivement en télétravail au moment où l'enquête les interroge (courbe bleue) et celles qui le peuvent mais ne sont pas en télétravail au moment où elles répondent à l'enquête (courbe bleue puis verte). Nous mesurons leur satisfaction dans la vie (auto-déclarée sur une échelle de 1 à 7) ainsi que les 12 dimensions de la santé mentale relevées par le *General Health Questionnaire* (voir l'Annexe de cette section) qui conduisent à un score synthétique allant de 0 (très mauvaise santé mentale) à 12 (très bonne santé mentale).

Avant la crise sanitaire, les personnes dont l'emploi est de nature à leur permettre le travail à distance (essentiellement dans les services) sont plus satisfaites de leur vie que les autres, certainement du fait de leur niveau de diplôme et de revenu plus élevé. En revanche, leur score de santé mentale est identique. La crise du Covid-19 réduit ensuite le bien-être subjectif de toutes les catégories de travailleurs, en particulier au début de la pandémie, au moment du premier confinement strict. Mais elle frappe particulièrement ceux qui travaillent à distance, en dégradant particulièrement leur santé mentale (Figure 1.16). Par la suite, dès juillet 2020, la santé mentale et la satisfaction dans la vie des télétravailleurs s'améliore rapidement (courbe bleue), surtout par rapport à ceux qui pourraient télétravailler mais ne le font pas (courbe verte), et cette tendance se poursuit entre juillet et septembre 2020.

1. Understanding Society, *The Uk Household Longitudinal Panel Survey Covid-19*, 2020.

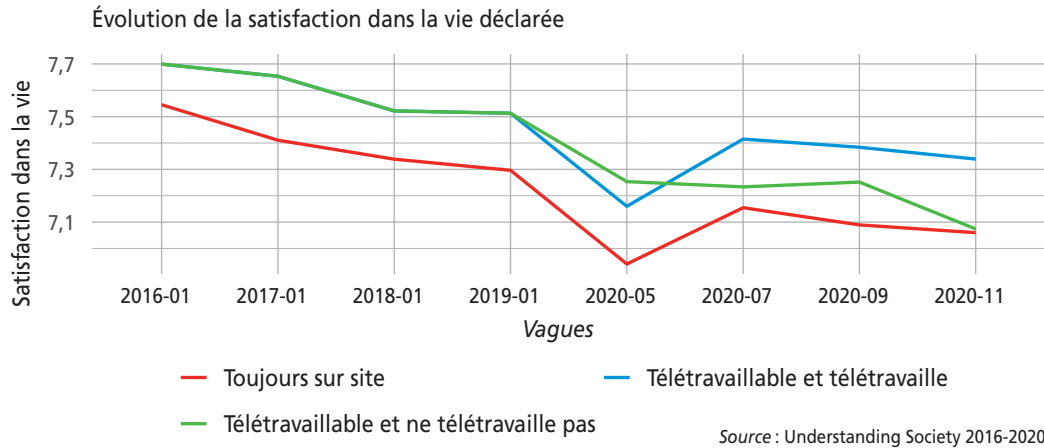


Figure 1.15 – Évolution de la satisfaction dans la vie.
(Moyennes par groupe et par vague)

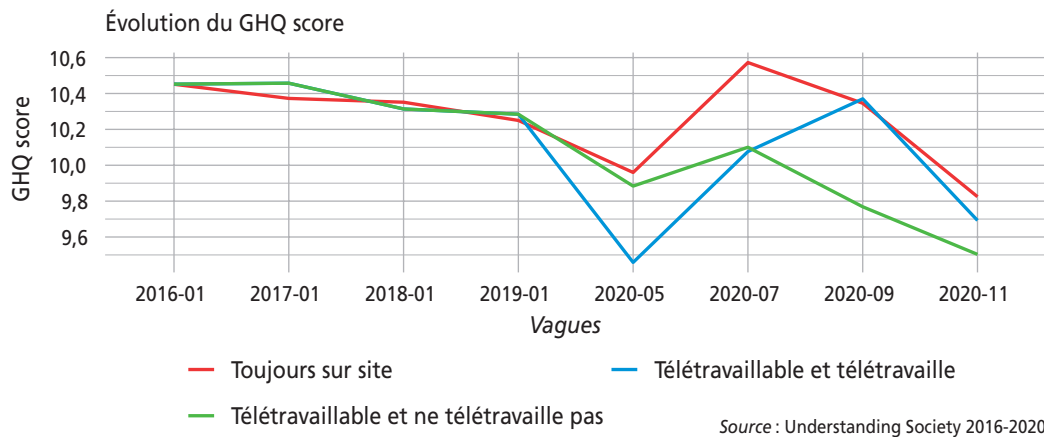


Figure 1.16

Ainsi, le passage au télétravail semble-t-il avoir constitué un choc négatif au début de sa mise en place, pour faire place ensuite, après quelques mois, à un phénomène d'adaptation favorable à la santé mentale. La Figure 1.17 illustre ce processus d'adaptation. Elle représente l'impact d'être en télétravail pendant un mois, trois mois consécutifs, cinq mois consécutifs, ou sept mois consécutifs, par rapport au fait d'être sur site. L'équation de cette estimation économétrique est décrite en annexe. Comme on le voit, la santé mentale se dégrade le premier mois et l'effet du télétravail ne devient positif qu'au bout du cinquième mois d'affilée.

Pour être plus précis, au début de la crise sanitaire, les télétravailleurs ont initialement connu des difficultés à se concentrer et éprouvé le sentiment d'être inutile (Figures 1.18 et 1.19), mais se sont adaptés par la suite.

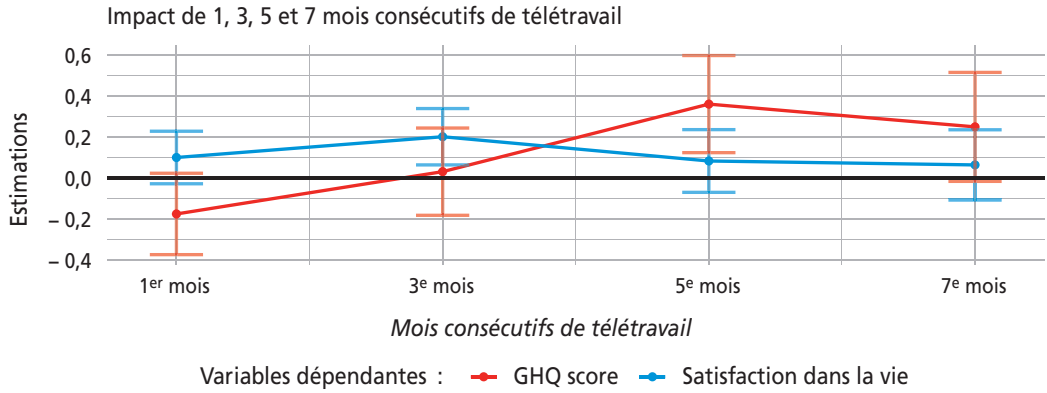


Figure 1.17 – Impact de plusieurs mois consécutifs en télétravail sur le GHQ et la satisfaction dans la vie (voir encadré 4).

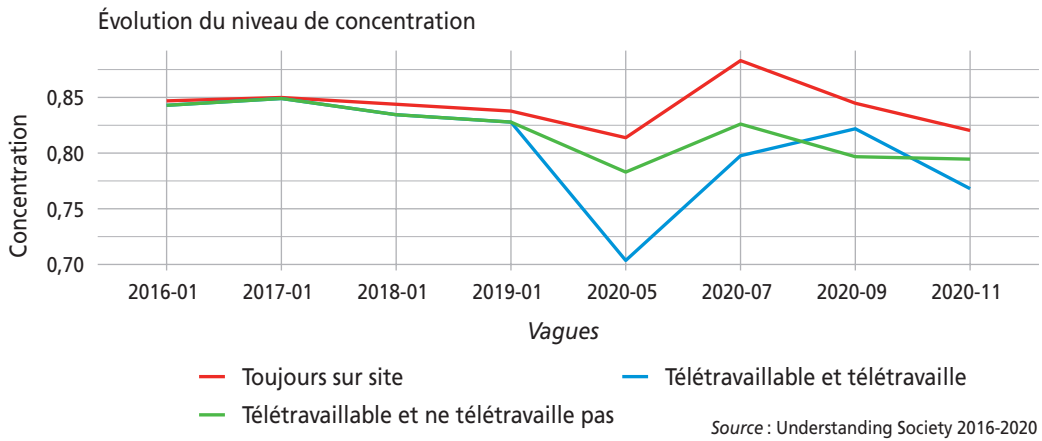


Figure 1.18 – Évolution du niveau de concentration.

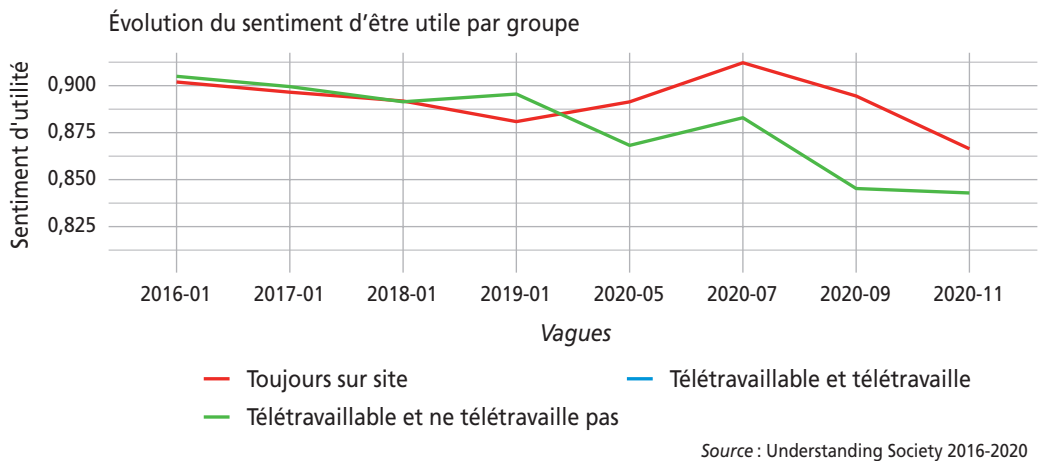


Figure 1.19 – Évolution du sentiment d'être utile

Notons que le télétravail n'a pas affecté pas tout le monde de la même manière. Ce sont surtout les personnes vivant en couple et les personnes sans enfants à charge qui ont vu, au bout d'un certain temps, leur satisfaction dans la vie augmenter dans les périodes où elles travaillaient à distance. Concernant la santé mentale, les bénéfices du télétravail concernent surtout les personnes vivant en zone rurale, ainsi que, dans une moindre mesure, les parents et les personnes en couple.

Ce travail repose sur l'analyse d'une situation où le passage au télétravail a été imposé à tous par la pandémie et le confinement. Dans ce contexte, l'amélioration de la santé mentale des télétravailleurs avec le temps peut être interprétée comme le résultat d'un processus d'adaptation. Mais elle pourrait également refléter en partie un mécanisme d'autosélection des individus dans le télétravail, au sens où ceux qui avaient le choix et à qui ce dispositif convenait l'ont conservé au lieu de retourner travailler sur site, d'où l'amélioration de leur bien-être subjectif. Même si tel était le cas, il s'agit d'un résultat instructif. En effet, si le télétravail peut améliorer le bien-être de certains individus mais pas de tous, encore faut-il qu'il leur soit proposé. À la sortie de la crise sanitaire, la question se posera aux entreprises et aux partenaires sociaux de permettre aux salariés de travailler à distance un certain nombre de jours par semaine, et non de les y obliger. Ces résultats montrent que cette nouvelle liberté pourrait être favorable à une majorité de travailleurs.

Annexe

Modalités du *General Health Questionnaire*

- Have you recently been able to concentrate on whatever you're doing ? (0 = Less than usual / Much less than usual, 1 = Better than usual / Same as usual)
- Have you recently lost much sleep over worry ? (0 = Rather more than usual / Much more than usual, 1 = Not at all / no more than usual)
- Have you recently felt that you were playing a useful part in things ? (0 = Much less than usual / Less so than usual, 1 = More so than usual / Less so than usual)
- Have you recently felt constantly under strain ? (0 = Much more than usual / Rather more than usual, 1 = Not at all / No more than usual)
- Have you recently felt you couldn't overcome your difficulties ? (0 = Much more than usual / Rather more than usual, 1 = Not at all / No more than usual)
- Have you recently been feeling unhappy or depressed ? (0 = Much more than usual / Rather more than usual, 1 = No more than usual / Not at all)
- Have you recently been losing confidence in yourself ? (0 = Much more than usual / Rather more than usual, 1 = Not at all, No more than usual)
- Have you recently been thinking of yourself as a worthless person ? (0 = Much more than usual / Rather more than usual, 1 = Not at all / No more than usual)
- Have you recently been feeling reasonably happy, all things considered ? (0 = Much less than usual / Less so than usual, 1 = More so than usual / About the same as usual)
- Have you recently felt capable of making decisions about things ? (0 = Much less capable / Less so than usual, 1 = More so than usual / Same as usual)

- Have you recently been able to face up to problems ? (0 = Much less able / Less able than usual, 1 = Same as usual / More so than usual)
- Have you recently been able to face up to problems ? (0 = Much less able / Less able than usual, 1 = Same as usual / More so than usual)
- Have you recently been able to enjoy your normal day-to-day activities ? (0 = Much less than usual / Less so than usual, 1 = Same as usual / More so than usual)

Les modalités correspondantes aux situations de bonne santé mentale sont codées en 1, celles correspondants aux situations de mauvaise santé mentale en 0. Le GHQ score est obtenu en sommant le résultat de chacune des 12 questions. Il se situe donc entre 0 (détresse psychologique) et 12 (Très bonne santé mentale).

Encadré 5 – Données et stratégie d’identification

Nous identifions les métiers praticables à distance (*ITT*) en supposant que toutes les personnes exerçant un tel métier ont effectivement télétravaillé au moins un mois depuis la crise du coronavirus. Il se trouve que toutes ces personnes n’ont pas constamment pratiqué le travail à distance pendant la crise du Covid-19, si bien qu’à chaque période, les individus qui ont un métier praticable à distance (*ITT*) travaillent effectivement depuis leur domicile (*Treated*) ou non. On estime alors l’impact du télétravail en comparant le bien-être d’une personne qui est en train de travailler à distance à celui d’une personne semblable dont le métier est praticable à distance mais qui ne télétravaille pas au moment de l’enquête. Cette méthode correspond à une stratégie d’identification selon des estimations en double différence avec des effets fixes individuels et temporels. Les estimations comportent les variables de contrôle suivantes : l’âge, l’âge au carré, l’éducation, le revenu, la taille du ménage, le nombre d’heures travaillées, le sexe, le fait de vivre en couple, en zone rurale, et d’être parent d’un enfant de moins de 15 ans. De plus, on interagit tous ces contrôles, ainsi que le fait d’avoir un métier praticable à distance (*ITT*), avec les périodes Covid, pour prendre en compte la réaction hétérogène de la population face au Covid-19. Les équations estimées sont les suivantes :

$$Y_{i,t} = \alpha + Covid_t + ITT_i + \phi * Covid_t * ITT_i + \delta * Treated_{i,t} + \theta * X_{i,t} * \psi * X_{i,t} * Covid_t + W_t + \mu_i + \varepsilon_{i,t} \quad (1)$$

avec : $Treated_{i,t} = Covid_t * ITT_i * Telework_{i,t}$

Les variables Covid et ITT étant colinéaires des effets fixes temporels et individuels, on n’estime pas de paramètres associés à ces variables.

Pour étudier les effets temporels, on utilise l’équation suivante :

$$Y_{i,t} = \alpha + Covid_t + ITT_i + \phi * Covid_t * ITT_i + \delta_1 * Treated * [1stWave] + \delta_2 * Treated * [2ndWave] + \delta_3 * Treated * [3rdWave] + \delta_4 * Treated * [4thWave] + \theta * X_{i,t} + \psi * X_{i,t} * Covid_t + W_t + \mu_i + \varepsilon_{i,t} \quad (2)$$

Les coefficients $\delta_1, \delta_2, \delta_3, \delta_4$, nous permettent d’identifier l’effet d’être en train de télétravailler pendant une vague, deux vagues (trois mois) consécutives, trois vagues consécutives (cinq mois) ou quatre vagues consécutives (7 mois), par rapport au fait d’être sur site, tout en ayant un métier télétravaillable (*ITT*).

Enfin, dans le but d’étudier les résultats différenciés selon les groupes de la population, par exemple selon que les gens vivent en couple ou non, nous utilisons l’équation suivante :

$$Y_{i,t} = \alpha + Covid_t + ITT_i + \phi_1 * Covid_t * ITT_i + \phi_2 * ITT_i * couple_{i,t} + \phi_3 * Covid_t * couple_{i,t} + \phi_4 * Covid_t * couple_{i,t} * ITT_i + \delta * Treated_{i,t} + \delta_c * Treated_{i,t} * couple_{i,t} + \theta * X_{i,t} + \psi * X_{i,t} * Covid_t + W_t + \mu_i + \varepsilon_{i,t} \quad (3)$$

En ajoutant à l’équation (1) des termes d’interaction, on contrôle le fait d’être en couple ($\theta * X_{i,t}$), la réaction des couples au Covid-19 ($\phi_3 * Covid_t * couple_{i,t}$), le fait d’être en couple et d’avoir un métier praticable à distance ($\phi_2 * ITT_i * couple_{i,t}$), et enfin l’interaction entre notre variable de traitement et le fait de vivre en couple. Cette spécification économétrique permet d’étudier séparément l’effet d’être célibataire pendant le télétravail (δ), l’effet additionnel d’être en couple pendant le télétravail (δ_c), et enfin, l’effet total d’être en couple pendant le télétravail ($\delta + \delta_c$).

LE POIDS DU COVID SUR LES JEUNES : PANORAMA DES ÉTUDES INTERNATIONALES

Si face à l'infection par le virus du Covid-19, les plus jeunes courent un risque de santé relativement faible (C. Smith *et al.*, 2021), ils ont été particulièrement affectés par les mesures adoptées pour lutter contre l'épidémie. Les travaux de recherche à ce sujet conduisent unanimement au constat d'une baisse spectaculaire du bien-être des enfants dans le monde entier. Des répercussions de long terme sont également à prévoir pour ceux qui n'ont pas pu recevoir une éducation, des soins de santé ou une socialisation adéquats. Selon la plupart des études, ce sont les enfants les plus vulnérables pour qui les effets de la pandémie ont été les plus négatifs, ce qui laisse présager d'un accroissement des inégalités futures. Une grande partie des études évoquées dans cette revue de littérature porte sur l'évaluation des premiers épisodes de confinement, au cours de l'année 2020, mais leurs résultats peuvent certainement être extrapolés au-delà de cette période *stricto sensu*.

Santé physique

La santé physique, tout comme la santé mentale, est une composante essentielle du bien-être. Or, les conséquences économiques des confinements ont exercé des effets directs sur la santé des enfants, en particulier, dans les pays à faible revenu. En Inde, par exemple, où l'insécurité alimentaire des ménages risque d'entraîner des conséquences importantes sur leur développement (P. H. Nguyen *et al.*, 2021), ou encore au Sri Lanka, où une étude a documenté une augmentation de la cachexie (une mesure de la malnutrition immédiate) d'environ un tiers, en particulier chez les enfants âgés de 2 à 3 ans (R. Jayatissa *et al.*, 2021). Même dans les pays à revenu élevé, l'augmentation de la charge sur les systèmes de santé, la réduction de la mobilité et la peur de l'infection ont réduit l'accès aux soins de santé, avec des conséquences notables. Plusieurs études ont fait état d'une réduction de la couverture vaccinale due à la peur d'être exposé au virus du Covid-19, à la pénurie de travailleurs, à la restriction des déplacements et au détournement des ressources sanitaires dans plusieurs pays, dont la France (baisse de près de 30 % de la vaccination des nourrissons et de 50 % des vaccinations ROR), mais aussi l'Espagne, l'Angleterre et les États-Unis. Plus inquiétant encore, les cas de poliomyélite ont été multipliés dans les pays où cette maladie est endémique (Z. S. Lassi *et al.*, 2018). La réduction de la vaccination est telle que l'on s'inquiète de la baisse de l'immunité collective et du risque correspondant d'épidémies de maladies telles que la rougeole (Y. Zhong *et al.*, 2021).

Santé mentale

Les études réalisées pendant l'épidémie indiquent une détérioration spectaculaire de la santé mentale des enfants et des adolescents dans tous les pays, que ce soit en France (S. Bourion-Bedes *et al.*, 2021 ; L. Brice Mansencal *et al.*, 2022), en Allemagne (K. Kostev *et al.*, 2021), en Angleterre (P. Urvashi *et al.*, 2021), aux Pays-Bas (M. AJ. Luijten *et al.*, 2021), aux États-Unis (P. Urvashi *et al.*, 2021), au Canada (K. Tombeau Cost *et al.*, 2021) ou en Australie (S. H. Li *et al.*, 2021). Il s'agit de problèmes de dépression, d'anxiété, de troubles du sommeil, de problèmes d'attachement et de troubles du comportement tels que l'hyperactivité, les difficultés d'attention ou les comportements compulsifs. Un examen systématique de 61 articles portant sur cinq continents (plus de la moitié des études provenant d'Europe) fait état d'une augmentation de la dépression chez les enfants et les adolescents de 10 % à 27 %, ainsi que d'un accroissement des comportements autodestructeurs et suicidaires.

Malheureusement, au moment même où la santé mentale des enfants se détériorait, l'accès aux soins semble avoir diminué. En Angleterre, 45 % des jeunes adultes (17-22 ans) présentant des troubles mentaux probables déclarent ne pas avoir pu trouver de l'aide en raison de la pandémie (T. Newlove-Delgado *et al.*, 2021). Aux États-Unis, malgré l'augmentation de l'inquiétude des parents, les consultations pour la santé mentale des enfants ont diminué en 2020 (E. Dorn *et al.*, 2021).

Éducation

Les recherches les plus récentes menées dans le monde entier suggèrent que les enfants, en particulier ceux issus de groupes socio-économiques défavorisés, ont subi des pertes d'apprentissage substantielles pendant la pandémie. Même aux Pays-Bas, qui présentent un contexte très favorable à l'apprentissage à domicile, avec un financement important des écoles et des taux extrêmement élevés d'accès au haut débit, les tests effectués avant et après le premier confinement de huit semaines ont montré qu'ils avaient subi une perte globale d'apprentissage, équivalente au cinquième d'une année scolaire, perte plus importante pour les enfants dont les parents étaient moins instruits (E., Per *et al.*, 2021). De même, aux États-Unis, des chercheurs ont constaté que les résultats des tests d'évaluation scolaire s'étaient globalement détériorés en 2020-2021 dans 12 États américains, surtout dans les districts où l'enseignement à distance était plus répandu (C. Halloran *et al.*, 2021). On estime que les pertes globales d'apprentissage aux États-Unis pendant l'année scolaire 2020-2021 équivalent à une perte de cinq mois en mathématiques et de quatre mois en lecture, de nouveau avec des pertes plus importantes pour les élèves défavorisés. Si l'on extrapole cette perte d'apprentissage au revenu associé à l'âge adulte (en se fondant sur le rendement estimé de l'éducation), cela pourrait signifier une perte de 60 000 dollars pour ces élèves au cours de leur vie.

Pour ce qui est de la France, selon une enquête de la DEPP, les élèves et leurs parents considèrent globalement que l'enseignement à distance a permis d'apprendre de façon satisfaisante (A. Charpentier *et al.*, 2020). Cependant, la fermeture des écoles a largement accru le temps passé par les enfants sur les écrans, altéré leur sommeil et leur bien-être psychologique et rendu plus complexes les apprentissages scolaires (X. Thierry *et al.*, 2021 ; E. Ferragina *et al.*, 2020 ; Y. Souidi, 2020 ; M. Barhoumi *et al.*, 2020). En Belgique, les élèves ont eu le sentiment d'être moins efficaces dans leur travail malgré le soutien de leurs professeurs (N. Baudoin *et al.*, 2020).

Maltraitance

Les confinements, isolant les enfants et leur famille, augmentent les risques de maltraitance et réduit les possibilités de surveillance ou d'intervention des adultes extérieurs à la famille, en particulier les enseignants. Certaines agences et services d'urgence ont signalé une baisse d'activité pendant le confinement mais une forte augmentation dans les mois qui ont suivi, ainsi qu'une augmentation de la gravité des cas, en France (L. Massiot *et al.*, 2021) comme dans d'autres pays tels le Maroc (N. Mekaoui *et al.*, 2021), l'Ouganda (Q. Sserwanja *et al.*, 2021), ou la Turquie (S. A. Guney *et al.*, 2021). Une étude systématique portant sur de nombreux pays relève une augmentation des incidents de maltraitance des enfants, mais une diminution des signalements et de l'accès aux services (A. Marmor *et al.*, 2021) pendant les confinements.

Bilan

Au début de la pandémie, les enfants semblaient constituer le groupe le moins menacé par l'épidémie de Covid-19. On disposait de peu de données sur les conséquences des fermetures d'établissements

ou d'écoles. *A posteriori*, les études semblent bien indiquer qu'au contraire le dommage a été particulièrement important pour les enfants, et que l'étendue de ce préjudice ne sera connue qu'à l'avenir. Même s'il est difficile de dissocier le contexte général de la pandémie de la fermeture des écoles, il semble de plus en plus clair que cette dernière impose un coût élevé aux enfants, en les privant non seulement de l'apprentissage, mais aussi des relations avec leurs pairs, ainsi que du contact protecteur avec des adultes extérieurs à leur famille. Ces coûts sont supportés de manière disproportionnée par les enfants les moins fortunés, ce qui présage d'une augmentation des inégalités au sein de cette génération. Ceci éclaire les choix du gouvernement français qui, à l'issue du premier confinement, a tenté de maintenir les écoles ouvertes autant que possible.

1.3 Bibliographie

- D. Alezra, S. Hoibian, M. Perona, C. Senik, « Heurs et malheurs du confinement », *Note de l'Observatoire du bien-être* n° 2020-07, 08 juillet 2020.
- J. M. Anaya *et al.*, *Post-Covid syndrome. A case series and comprehensive review*, 2021.
- J. Banks et X. Xu, *The mental health effects of the first two months of lockdown and social distancing during the Covid-19 pandemic in the UK*, 2020.
- N. Baudoin *et al.*, *Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement*, 2020.
- M. Barhoumi *et al.*, *Confinement : un investissement scolaire important des élèves du second degré essentiellement différencié selon leur niveau scolaire*, 2020.
- S. Bourion-Bedes, H. Rousseau, M. Batt, P. Tarquinio, R. Lebreuilly, C. Sorsana, K. Legrand, C. Tarquinio, et C. Baumann., « *Child self-report and child-parent agreement regarding health-related quality of life under Covid-19 lockdown in the French Grand Est area* », 2021.
- L. Brice Mansencal *et al.*, « Le moral des jeunes fortement affecté par la crise sanitaire », *INJEP Analyses & Synthèses*, 2022.
- A. Brodeur *et al.*, *Covid-19, Lockdowns and Well-Being : Evidence from Google Trends* 2021.
- A. Brodeur *et al.*, *Determinants of Family Stress and Domestic Violence : Lessons from the Covid-19 Outbreak*, 2021
- S. Brouard, *Les effets du coronavirus sur l'emploi et ses caractéristiques en France*, 2020.
- S. Brouard et P. Vasilopoulos, *Les effets sanitaires invisibles*, 2020.
- C. Charlap et M. Grossetti, « Femmes et hommes égaux face aux contraintes du confinement ? » in N. Mariot., P. Mercklé et A. Perdoncini, *Personne ne bouge*, UGA éditions, 2020.
- A. Charpentier *et al.*, *Crise sanitaire de 2020 et continuité pédagogique : les élèves ont appris de manière satisfaisante*, 2020.X.
- T. C. Cheng, N. Powdthavee, et A. J. Oswald, « Longitudinal evidence for a midlife nadir in human well-being : results from four data sets », *Economic Journal*, 2017.
- A. Clark et A. Lepinteur, « Pandemic Policy and Life Satisfaction in Europe », *Review of Income and Wealth*, à paraître, 2022.
- E. Dorn, B. Hancock., J. Sarakatsannis, et E. Viruleg, « Covid-19 and education : The lingering effects of unfinished learning », *McKinsey & Company*, 2021.
- E. Ferragina *et al.*, *La société française après un mois de confinement*, 2020.
- C. Graham, *Happiness for All ? : Unequal Hopes and Lives in the Pursuit of the American Dream*, Princeton University Press, 2017.

- S. A. Guney, et B. Ozlem, « Features of Childhood Sexual Abuse During Initiation Period of Lockdown due to Covid-19 Pandemic in Turkey/Ulkemizde Covid-19 Pandemisi Nedeniyle Uygulanan Karantina Sureclerinin Baslangic Doneminde Cocukluk Cagi Cinsel Istismarina Ait Ozellikler », *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 2021.
- T. Hale, N. Angrist, R. Goldszmidt, B. Kira, A. Petherick, T. Phillips, S. Webster, E. Cameron Blake, L. Hallas, S. Majumdar, et H. Tatlow, « A global panel database of pandemic policies (Oxford Covid-19 Government Response Tracker). » *Nature Human Behaviour*, 2021.
- C. Halloran, R. Jack, J. C. Okun et Emily Oster, *Pandemic Schooling Mode and Student Test Scores : Evidence from US States*, 2021. J. Helliwell, R. Layard, J. Sachs, and J.-E. De Neve, eds. 2021. *World Happiness Report 2021*. New York : Sustainable Development Solutions Network.
- IHU Méditerranée, *COronavirus et CONfinement : Enquête Longitudinale, Première note de synthèse*, 2020.
- R. Jayatissa, H. P. Herath, A. G. Perera, Thulasika T. Dayaratne, N. D. De Alwis, et H. P. L. K. Nanayakkara. « Impact of Covid-19 on child malnutrition, obesity in women and household food insecurity in underserved urban settlements in Sri Lanka : a prospective follow-up study », *Public Health Nutrition*, 2021.
- K. Kostev, K. Weber, S. Riedel-Heller, C. von Vultée, et J. Bohlken. « Increase in depression and anxiety disorder diagnoses during the Covid-19 pandemic in children and adolescents followed in pediatric practices in Germany », *European child & adolescent psychiatry*, 2021.
- A. Lambert *et al.*, *Le travail et ses aménagements : ce que la pandémie de Covid-19 a changé pour les français*, 2020.
- Z. S. Lassi, R. Naseem, R. A. Salam, F. Siddiqui, et J. K. Das. « The impact of the Covid-19 pandemic on immunization campaigns and programs : a systematic review », *International journal of environmental research and public health*, 2018.
- S. H. Li, J. R. Beames, J. M. Newby, K. Maston, H. Christensen, et Aliza Werner-Seidler, « The impact of Covid-19 on the lives and mental health of Australian adolescents », *European child & adolescent psychiatry*, 2021.
- M. A. J. Luijten, M. M. van Muilekom, L. Teela, T. J. C. Polderman, C. B. Terwee, J. Zijlmans, L. Klaufus *et al.*, « The impact of lockdown during the Covid-19 pandemic on mental and social health of children and adolescents », *Quality of Life Research*, 2021.
- T. Lyttelton, E. Zang, et K. Musick, *Gender Differences in Telecommuting and Implications for Inequality at Home and Work*, 2020.
- A. Marmor, N. Cohen, et C. Katz, « Child maltreatment during CoViD-19 : key conclusions and future directions based on a systematic literature review », *Trauma, Violence, & Abuse*, 2021.
- L. Massiot, E. Launay, J. Fleury, C. Poullaouec, M. Lemesle, C. Gras-le Guen, and N. Vabres. « Impact of Covid-19 pandemic on child abuse and neglect : A cross-sectional study in a French Child Advocacy Center », *Child Abuse & Neglect*, 2021.
- N. Mekaoui, H. Aouragh Y. Jeddi, H. Rhalem, B. Sououd B. Dakhama, and L. Karboubi, « Child sexual abuse and Covid-19 pandemic : another side effect of lockdown in Morocco », *The Pan African Medical Journal*, 2021.
- P. Mercklé, N. Mariot et A. Perdoncin, *Personne ne bouge. Une enquête sur le confinement du printemps 2020*, 2020.
- T. Newlove-Delgado, S. McManus, K. Sadler, S. Thandi, T. Vizard, C. Cartwright, et T. Ford, « Child mental health in England before and during the Covid-19 lockdown », *The Lancet Psychiatry*, 2021.

- P. H. Nguyen, S. Kachwaha, A. Pant, L. M. Tran, S. Ghosh, P. Kumar Sharma, V. Dev Shastri, J. Escobar-Alegria, R. Avula, et P. Menon., « Impact of Covid-19 on household food insecurity and interlinkages with child feeding practices and coping strategies in Uttar Pradesh, India : a longitudinal community-based study », *BMJ open*, 2021.
- P. de Pedraza, Pablo, M. Guzi, et K. Tijdens, *Life Dissatisfaction and Anxiety in Covid-19 pandemic*, 2020.
- E., Per, A. Frey, et M ; D. Verhagen. « Learning loss due to school closures during the Covid-19 pandemic. », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2021.
- M. Perona, « Un temps que les moins de vingt ans... », *Carnet de l'Observatoire du Bien-être*, 10 juillet 2019.
- M. Perona et C. Senik, *Le Bien-être en France, Rapport 2020*, Observatoire du Bien-être, Cepremap, 2021.
- M. Perona et C. Senik, « Le Bien-être des Français – Mars 2021 », *Note de l'Observatoire du bien-être* n° 2021-04, 14 avril 2021
- M. Perona, « Le Bien-être des Français – Septembre 2021 », *Note de l'Observatoire du bien-être* n°2021-08, 18 octobre 2021
- M. Perona et C. Senik, « Le Bien-être des Français – Décembre 2021 », *Note de l'Observatoire du bien-être* n° 2022-01, 27 janvier 2022
- S. Pelly *et al.*, *Potent SARS-CoV-2 Direct-Acting Antivirals Provide an Important Complement to Covid-19 Vaccines*, 2021.
- M. Pierce et al, *Mental health before and during the Covid-19 pandemic : a longitudinal probability sample survey of the UK population*, 2020.
- E. Recchi *et al.*, *Confinement pour tous, épreuve pour certains*, 2020.
- G. Sabater-Grande, A. García-Gallego, N. Georgantzís et N. Herranz-Zarzoso, *When Will the Lockdown End? Confinement Duration Forecasts and Self-Reported Life Satisfaction in Spain : A Longitudinal Study*, 2020.
- M. Safi *et al.*, *La vie entre quatre murs : travail et sociabilité en temps de confinement*, 2020.
- N. Sauger *et al.*, *La vie après le confinement : retour à la normale ou quête d'un nouveau cap*, 2020.
- M. J. Schmidtke *et al.*, A cross-sectional survey assessing the influence of theoretically informed behavioural factors on hand hygiene across seven countries during the Covid-19 pandemic, 2021.
- C. Senik, *Bien-être au travail : ce qui compte*, Presses de SciencesPo, 2020.
- C.G. Sibley *et al.*, *Effects of the Covid-19 pandemic and nationwide lockdown on trust, attitudes toward government, and well-being*, 2020.
- Y. Souidi, « Inégalités scolaires, conditions de vie et ressources parentales : quels obstacles sur le chemin de l'école à la maison ? », *Blog de l'IPP*, 2020.
- C. Smith, D. Odd, R. Harwood *et al.*, « Deaths in children and young people in England after SARS-CoV-2 infection during the first pandemic year », *Nat Med*, 2021.
- Q. Sserwanja, J. Kawuk, et J. H. Kim, « Increased child abuse in Uganda amidst Covid-19 pandemic. », *Journal of paediatrics and child health*, 2021.
- Thierry *et al.*, « Les enfants à l'épreuve du premier confinement », *Population & Sociétés*, vol. 585, n° 1, 202.

K. Tombeau Cost, J. Crosbie, E. Anagnostou, C. S. Birken, A. Charach, S. Monga, E. Kelley *et al.* « Mostly worse, occasionally better : impact of Covid-19 pandemic on the mental health of Canadian children and adolescents », *European child & adolescent psychiatry*, 2021.

Understanding Society, *The UK Household Longitudinal Panel Survey Covid-19*, 2020.

P. Urvashi, G. Salazar de Pablo, M. Franco, C. Moreno, M. Parellada, C. Arango, et P. Fusar-Poli, « The impact of Covid-19 lockdown on child and adolescent mental health : systematic review », *European child & adolescent psychiatry*, 2021.

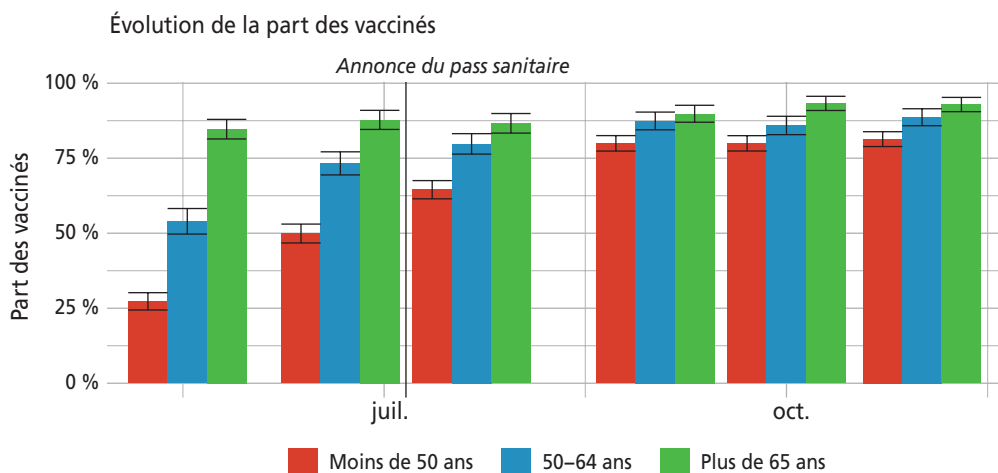
Y. Zhong, H. E. Clapham, R. Aishworiya, Y. Xian Chua, J. Mathews, M. Ong, J. Wang *et al.* « Childhood vaccinations : hidden impact of Covid-19 on children in Singapore », *Vaccine*, 2021.

2. Les Français face aux risques

Santé, environnement, inflation, les risques auxquels sont exposés les Français sont désormais globalisés. Comment y réagissent-ils ? Nous nous intéressons ici à trois aspects de cette question : l'attitude vis-à-vis de la vaccination, le pouvoir d'achat et la perception des différents risques environnementaux.

2.1 Défiance, insatisfaction et colère : les sources du refus de la vaccination

Depuis le 23 mars 2020, Santé publique France a lancé l'enquête CoviPrev en population générale afin de suivre l'évolution des comportements et de la santé mentale des Français. La dernière vague de l'enquête CoviPrev disponible à ce jour date de novembre 2021. Sur 1773 répondants, 1519 étaient vaccinés, soit respectivement 85,6 % de la population de plus de 18 ans, et 254 non-vaccinés (14,3 %). Parmi ces derniers, 213 personnes refusaient catégoriquement la vaccination ; les 41 autres avaient pris un rendez-vous ou comptaient le faire.



Source : CoviPrev, vagues 24 à 29, juin à novembre 2021

Figure 2.1

C'est principalement l'annonce par Emmanuel Macron du Pass sanitaire, et son anticipation, le 12 juillet 2021, qui a conduit à une hausse très importante du taux de vaccination, notamment pour les moins de 65 ans (Figure 2.1). Au total, l'adhésion vaccinale, telle que mesurée dans l'enquête est de l'ordre de 85,6 %. Ceci correspond aux chiffres globalement observés par le ministère de la Santé fin novembre 2021, près de 88 % des personnes de plus de 18 ans ayant reçu au moins une dose, et 92 % des plus de 65 ans (les personnes âgées étant prioritaires).

Pour autant, environ 18 % des répondants de moins de 49 ans déclaraient catégoriquement refuser de se faire vacciner (Figure 2.2), et on relève de plus faibles pourcentages pour les personnes plus âgées. Or, l'hésitation vaccinale est classée par l'OMS comme l'une des 10 plus grandes menaces pour la santé mondiale¹. En France, Santé publique France a notamment mis en évidence la forte défiance guyanaise où le taux de vaccination complète est à peine de 22,3 % chez les 30-39 ans².

Quels sont les motifs de ce refus ?

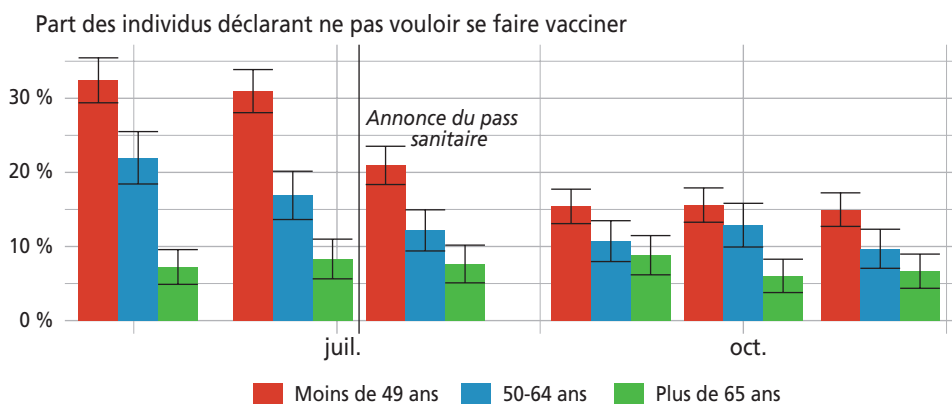


Figure 2.2

UNE DÉFIANCE INSURMONTABLE

L'enquête CoviPrev permet de détailler les motifs du refus de la vaccination (Figure 2.3). Les deux motifs principaux invoqués sont l'inefficacité du vaccin et son caractère dangereux. Pourtant, il ne suffirait pas de rassurer les personnes concernées quant à l'efficacité et la sûreté du vaccin pour les faire changer d'avis.

En effet, au sein de ce groupe, l'immense majorité estime qu'aucune raison ne saurait les convaincre (Figure 2.4). Ceci n'est pas très étonnant, dans la mesure où, comme on le verra plus bas, les non-vaccinés étant plus défiant quant aux informations gouvernementales, ils accueillent l'apport de toute preuve officielle avec suspicion. Il s'agit sans doute d'un phénomène européen, car en Europe, globalement, la confiance dans les vaccins reste sous le seuil des 60 %, contre 92 % en Afrique ou 95 % en Asie³.

1. Organisation mondiale de la santé, *Dix menaces que l'OMS devra affronter cette année*, 2019.
 2. Santé publique France, *Enquête CoviPrev*, 2021
 3. Wellcome, *Wellcome Global Monitor 2018*, 2019.

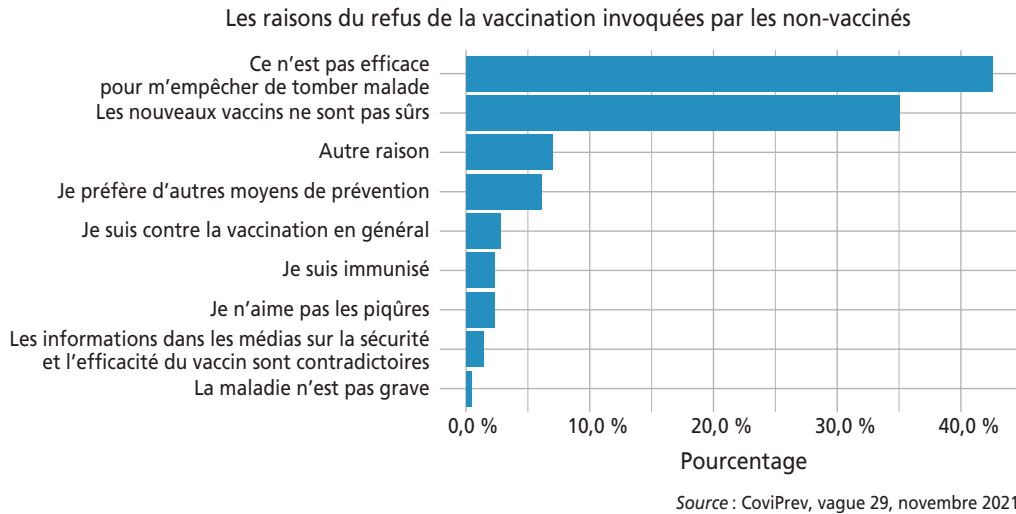


Figure 2.3

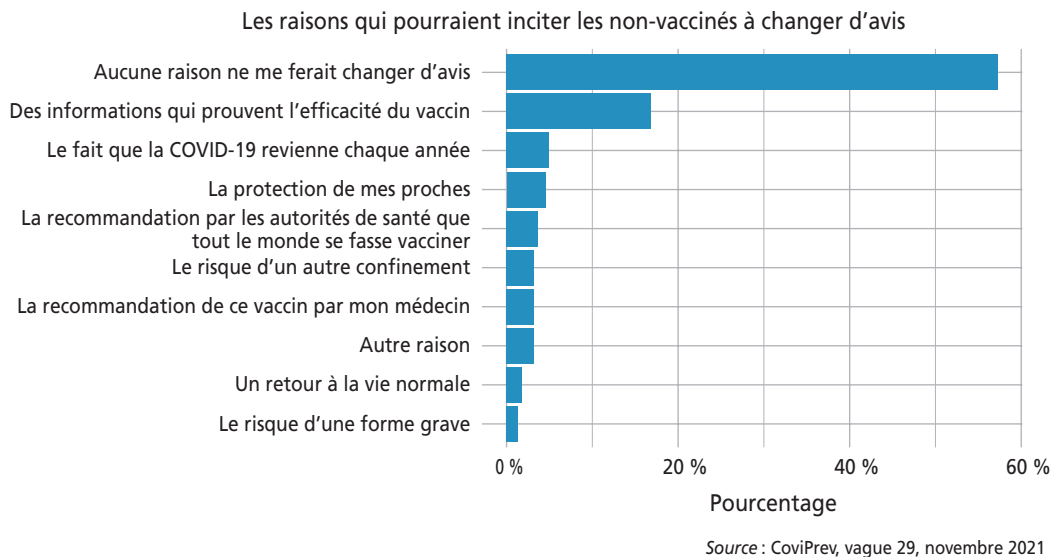


Figure 2.4

Si l'hésitation vaccinale ne peut pas être surmontée par l'argumentation, quelles sont les sources de ce refus ? Certaines différences socio-démographiques distinguent initialement les vaccinés des non-vaccinés, mais elles s'estompent légèrement à partir de juillet 2021¹. L'enquête CoviPrev distingue les CSP+ (cadres et professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprises et professions intermédiaires) des CSP- (employés et les ouvriers). On constate que la part des non-vaccinés parmi les CSP+ est près de deux fois et demi inférieure à celle des CSP- (Figure 2.5).

1. D'autres études, avec des données différentes, permettent de mettre en évidence un lien avec d'autres facteurs : genre, ethnicité, statut d'activité, tendance politique, religiosité, éducation, perception du risque, niveau de défiance. Pour une synthèse, voir : G. Troiano, A. Nardi, *Vaccine hesitancy in the era of Covid-19*, 2021.

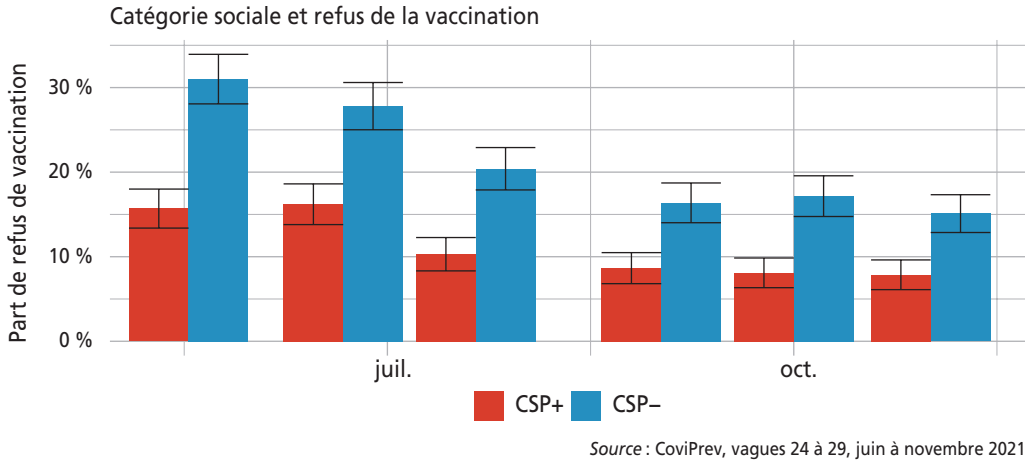


Figure 2.5

En juillet 2021, au sein des CSP+, 15 % refusaient la vaccination contre un peu moins de 30 % des CSP-.

Avant l’annonce du pass sanitaire, ce sont surtout les femmes qui refusaient la vaccination. Les données du Baromètre européen¹ révèlent, elles aussi, une plus grande hésitation vaccinale pour les femmes. Néanmoins, la campagne française de vaccination de l’été 2021 a quasiment effacé cette différence (Figure 2.6).

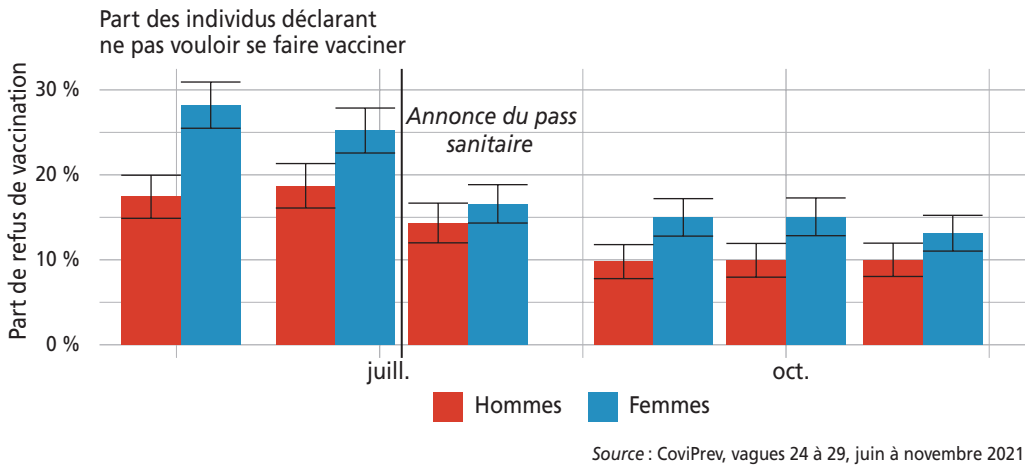


Figure 2.6

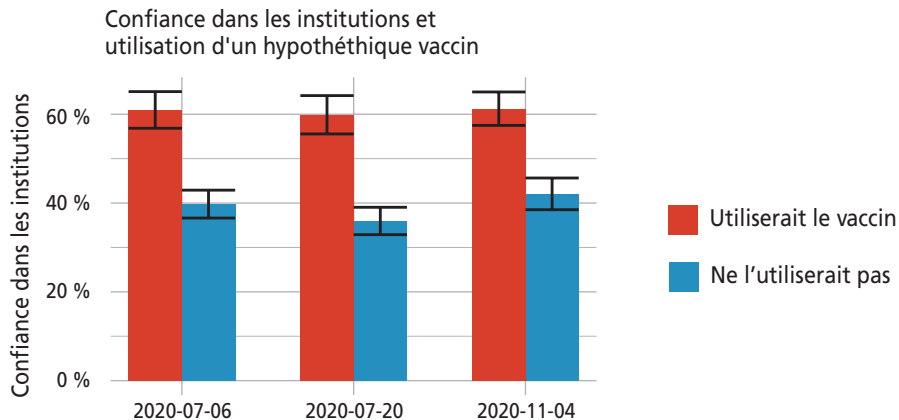
Lecture : en juillet 2021, parmi les femmes, 18 % refusaient la vaccination, contre 25 % pour les hommes.

Au-delà de l’appartenance à des groupes sociaux, la distinction entre vaccinés et non-vaccinés reflète surtout les sentiments de défiance et d’insatisfaction dans la vie de ceux qui refusent le vaccin.

1. Commission européenne, « Attitudes on vaccination against Covid-19 », Eurobarometer, 2021.

INSATISFACTION, DÉFIANCE ET REFUS DE VACCINATION

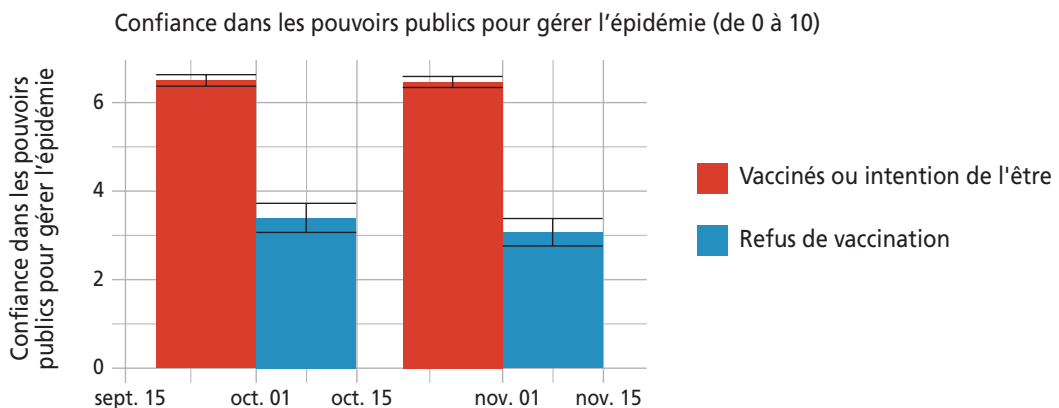
En juillet et en novembre 2020, alors que le vaccin n'était pas encore disponible, il a été demandé aux enquêtés s'ils se feraient vacciner, le cas échéant. La question de la confiance dans les institutions leur était également posée. Or, on remarque une association forte entre les réponses données à ces deux questions : l'idée du vaccin est associée à une moindre confiance dans les institutions, de l'ordre de 20 % (Figure 2.7). Ainsi, en novembre 2020 par exemple, 60 % des personnes prêtes à se vacciner déclaraient un niveau de confiance élevé dans les institutions, contre 40 % de celles qui refuseraient le vaccin.



Source : CoviPrev, vagues 11-13-17, juin, juillet et novembre 2020

Figure 2.7

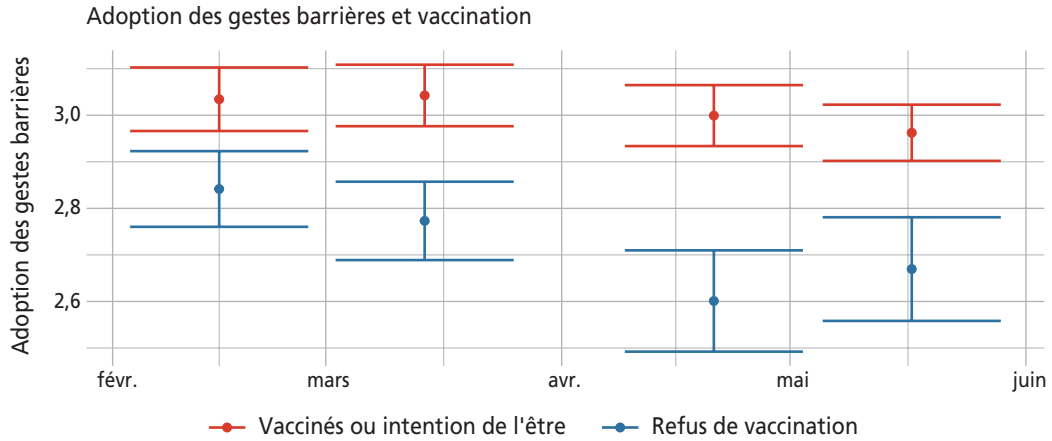
Le lien entre défiance et refus du vaccin est confirmé par les deux dernières vagues de l'enquête CoviPrev (en novembre et décembre 2021) qui relevaient le degré de confiance dans les autorités pour gérer l'épidémie (sur une échelle graduée de 1 à 10). On note une différence de près de 4 échelons de confiance entre vaccinés et non-vaccinés, soit de 7 contre 3 sur une échelle de 1 à 10, un écart extrêmement important pour ce type de mesure (Figure 2.8).



Source : CoviPrev, vagues 28 et 29, octobre et novembre 2021

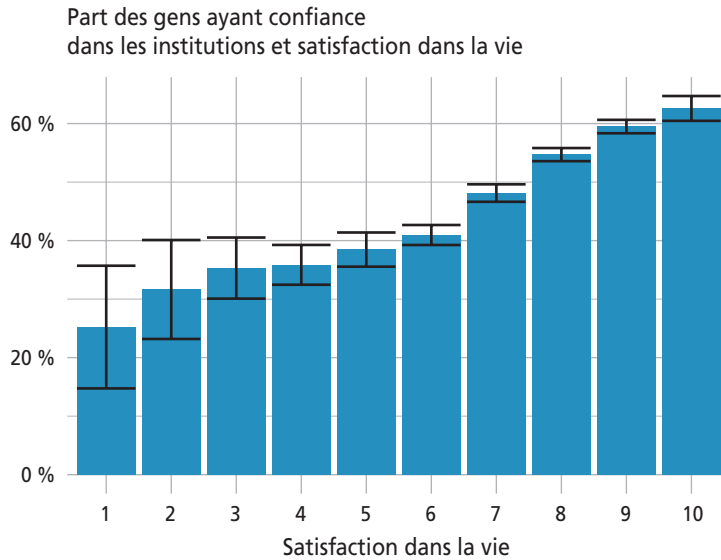
Figure 2.8

Le refus de vaccination s'étend d'ailleurs aux autres comportements prescrits par les autorités, notamment la distanciation sociale. On dispose d'un indicateur construit par Santé publique France mesurant l'adhésion aux gestes barrières (entre mai et juillet 2021). On remarque que si l'adhésion aux gestes barrières était très répandue au début de la crise sanitaire, ceci a changé au cours du temps, notamment de la part de ceux qui refusent la vaccination (Figure 2.9).



Source : CoviPrev, vagues 20 à 24, janvier à mai 2021

Figure 2.9



Source : CoviPrev, vagues 1 à 18, mars à novembre 2020

Figure 2.10

Lecture : Parmi ceux qui déclarent un niveau de satisfaction de 10, en moyenne, 60 % ont confiance dans les institutions

On sait que la satisfaction dans la vie est associée à la confiance dans les institutions et à la confiance interpersonnelle¹. On retrouve cette relation dans les premières vagues de l'enquête (Figure 2.10). De même, en calculant la proportion moyenne des refus de vaccination sur l'ensemble de la période disponible, on distingue clairement une relation inverse entre refus du vaccin et satisfaction dans la vie (Figure 2.11).

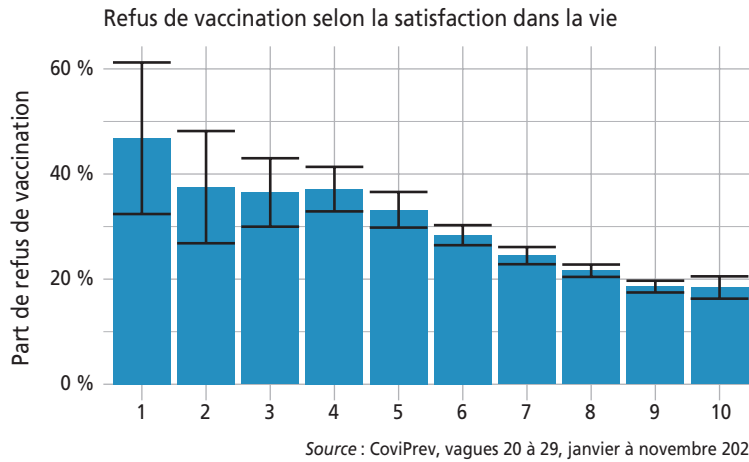


Figure 2.11

Lecture : parmi ceux qui déclarent un niveau de satisfaction de 10, en moyenne, 20 % refusent la vaccination

Notons que l'écart de satisfaction entre vaccinés et non-vaccinés est relativement constant au cours des différentes vagues (Figure 2.12). Même en novembre 2021, lors de la dernière vague de l'été CoviPrev, où la majeure partie de la population est désormais vaccinée, on note encore, en novembre 2021, des attitudes différenciées vis-à-vis de la vaccination selon le niveau de satisfaction des personnes (Figure 2.13).

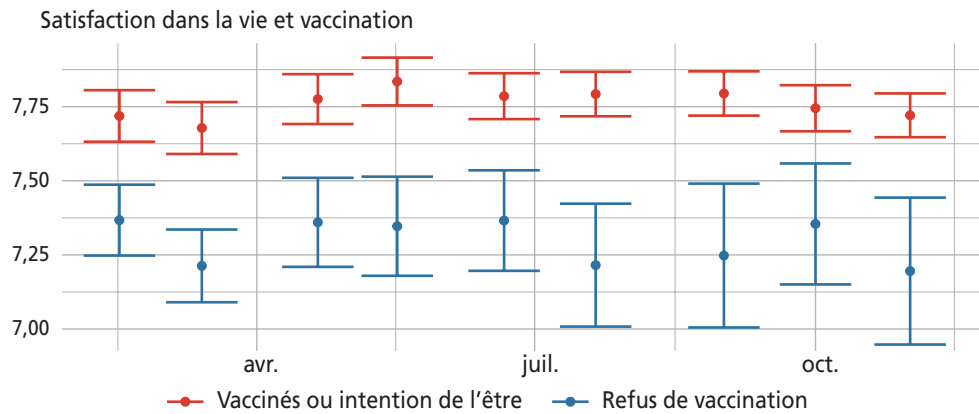
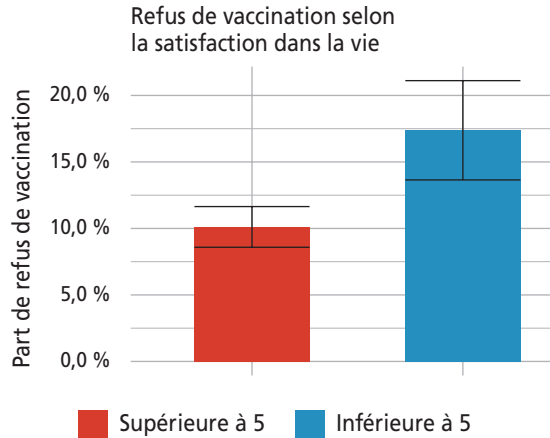


Figure 2.12

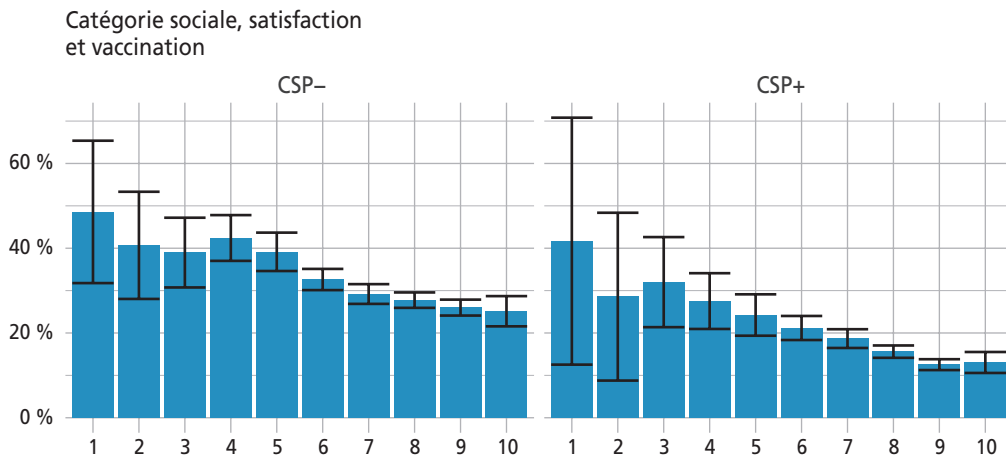
1. Algan *et al.* 2018.



Source : CoviPrev, vague 29, novembre 2021

Figure 2.13

On relève donc une relation entre défiance vis-à-vis des institutions et insatisfaction d’une part et refus de la vaccination d’autre part, et cette relation prévaut au sein des CSP+ comme des CSP, comme l’illustre la Figure 2.14, qui agrège les différentes vagues de l’enquête.



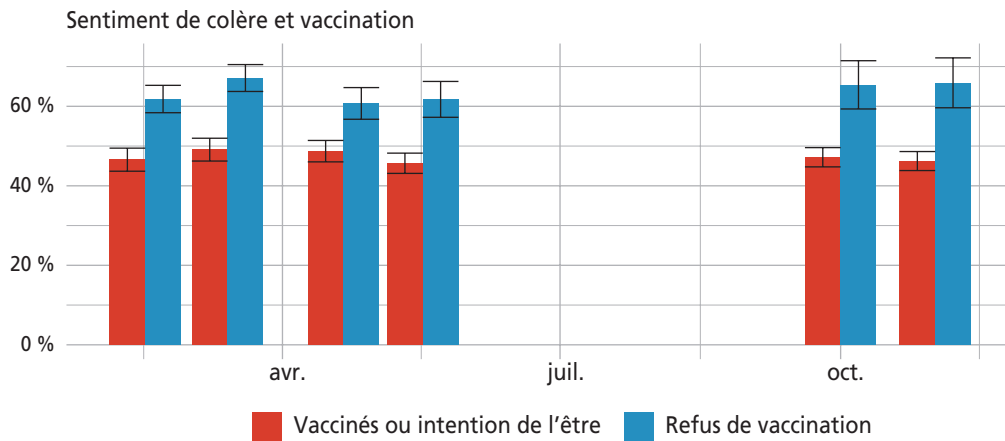
Source : CoviPrev, vagues 20 à 29, janvier à novembre 2021

Figure 2.14

Lecture : parmi ceux qui déclarent un niveau de satisfaction de 10, en moyenne, parmi les CSP, 22 % refusent la vaccination

Au-delà de l’insatisfaction et de la confiance, les émotions ressenties par les individus contribuent, elles aussi, à influencer leur attitude vis-à-vis de la vaccination. Ainsi, pendant le confinement, la part des individus qui déclaraient ressentir de la colère plus qu’à leur habitude était plus forte chez ceux qui s’apprêtaient à refuser un éventuel vaccin que chez ceux qui l’acceptaient. On retrouve cette même différence entre les vaccinés et les non-vaccinés à partir de février 2021

(Figure 2.15). Cette colère s'est d'ailleurs reflétée dans les réactions aux mesures sanitaires (confinement strict en novembre, et instauration du Pass sanitaire).

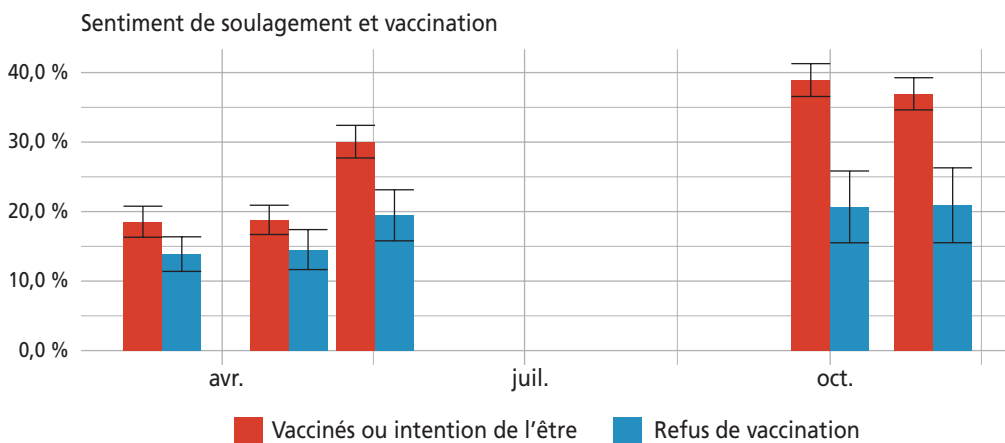


Source : CoviPrev, vagues 21 à 29, février à novembre 2021

Figure 2.15

Lecture : en octobre 2021, parmi les vaccinés, 40 % ont déclaré ressentir de la colère plus fréquemment que d'habitude, contre plus de 60 % pour les non-vaccinés.

Finalement, sans surprise, le déconfinement, perspective de retour à la vie normale, a apporté un soulagement pour les vaccinés ou ceux qui comptaient l'être (Figure 2.16). Naturellement, les personnes refusant la vaccination ont moins partagé ce sentiment de soulagement, dans la mesure où les restrictions continuaient de s'imposer à elles. Cette différence est à son niveau le plus élevé en octobre et novembre 2021.



Source : CoviPrev, vagues 21 à 29, février à novembre 2021

Figure 2.16

Lecture : en octobre 2021, parmi les vaccinés, environ 35 % ont déclaré ressentir un sentiment de soulagement plus fortement que d'habitude, contre 20 % pour les non-vaccinés

Notons que parmi la liste des émotions évoquées par l'enquête, à savoir : soulagement, frustration, colère, dépression, sécurité, isolement, peur et impuissance, seule la colère et le soulagement distinguent les vaccinés des non-vaccinés.

Au total, si une petite proportion de la population persiste à refuser la vaccination et résiste aux mesures d'information et d'incitation, il s'agit, certes, de catégories sociales relativement défavorisées, mais aussi de personnes insatisfaites, sujettes à davantage d'émotions négatives et moins confiantes dans les institutions. Le refus de la vaccination manifeste ainsi certainement un refus qui englobe la politique bien-au-delà des mesures sanitaires.

ANNEXE

Liste des variables utilisées

Vaccin

Personnellement, avez-vous été vacciné ?

- J'ai été vacciné (1 ou 2 doses)
- J'ai l'intention d'être vacciné
- Je n'ai pas l'intention de me faire vacciner

Satisfaction dans la vie

Parlons maintenant de votre vie en général. Sur une échelle allant de 0 à 10, où 0 représente la pire vie possible et 10 représente la meilleure vie possible, à quel endroit vous situez-vous actuellement ?

Confiance

L'indicateur de confiance dans les institutions est construit à partir de deux questions, dont les modalités sont « Confiance » et « Pas confiance ».

- Faites-vous confiance aux pouvoirs publics pour lutter contre la propagation de l'épidémie de Covid-19 ?
- Faites-vous confiance aux pouvoirs publics pour vous informer sur l'épidémie de Covid-19 ?

Cet indicateur n'a pas été reconstruit sur les dernières vagues où l'on dispose des données sur la vaccination. En revanche, la question relative à la lutte contre l'épidémie (Faites-vous confiance aux pouvoirs publics pour lutter contre la propagation de l'épidémie de Covid-19) a été maintenue, mais avec une échelle de 0 à 10, que nous reprenons. Nous nous en servons comme approximation de l'indicateur initial.

Émotions

- Voici des émotions qui peuvent être ressenties plus fortement que d'habitude. Pour chacune d'entre elles, indiquez si vous l'avez-vous-même ressentie plus fortement que d'habitude en raison du contexte actuel. Oui / Non

Liste des émotions : Sentiment de soulagement, sentiment de frustration, sentiment de colère, sentiment de dépression, sentiment de sécurité, sentiment d'isolement, sentiment de peur, sentiment d'impuissance.

Adoption des gestes barrières

L'indicateur d'adoption des gestes barrières est construit à partir de plusieurs questions relatives à la protection sanitaire, dont les modalités de réponse sont : « Oui, systématiquement », « Oui, souvent », « Oui, de temps en temps », « Non ». Cet indicateur est ensuite converti sur une échelle de 1 à 4.

- Au cours des derniers jours, avez-vous adopté les mesures de protection suivantes ?
 - Porter un masque en public
 - Utiliser du gel hydro-alcoolique
 - Faire des provisions alimentaires par crainte de pénurie
 - Se laver très régulièrement les mains
 - Éviter les transports en commun
 - Garder le plus possible les enfants confinés à la maison
 - Rester confiné à la maison
 - Travailler à domicile et ne pas se rendre sur son lieu de travail
 - Limiter toutes formes d'interactions sociales
 - Garder une distance d'au moins un mètre avec les autres
 - Tousser ou éternuer dans son coude
 - Utiliser un moucher à usage unique et le jeter après
 - Saluer sans se serrer la main et éviter les embrassades
 - Éviter d'aller voir une personne âgée, fragile ou vulnérable
 - Éviter les rassemblements festifs
 - Aérer votre logement au moins 2 fois par jour pendant une heure
 - Garder une distance d'au moins 2 mètres avec les autres personnes
 - Éviter de sortir pendant les horaires de couvre-feu

BIBLIOGRAPHIE

- Y. Algan, E. Beasley, D. Cohen, et M. Foucault, *Les origines du populisme : enquête sur un schisme politique et social*, Paris, France, Seuil, 2019.
- Y. Algan *et al.*, « Confiance dans les scientifiques par temps de crise », *Focus*, Conseil d'analyse économique, 068-2021, 2021.
- Commission Européenne, « Attitudes on vaccination against Covid-19 », *Eurobarometer*, 2021.
- Organisation Mondiale de la Santé, *Dix menaces que l'OMS devra affronter cette année*, 2019
- M. Perona, « Les Français et la science », *Note de l'Observatoire du Bien-être*, 15 avril 2020.
- G. Troiano, A. Nardi, *Vaccine hesitancy in the era of COVID-19*, 2021.
- Santé publique France, *Enquête CoviPrev*, 2021.
- Wellcome, *Wellcome Global Monitor 2018*, 2019.

2.2 Niveau de vie et pouvoir d'achat

REVENU ET SATISFACTION DANS LA VIE

Dans le rapport de l'an dernier, nous rappelions que le revenu pesait particulièrement lourd dans la satisfaction de vie des Français (Figure 2.17). Nous interprétons cette relation comme la manifestation de la défiance et de l'inquiétude des Français. Dans une société peu confiante dans les autres et dans son propre avenir, marquée par le sentiment de fragilité de son système de protection sociale, les Français trouvent dans leur revenu une forme d'assurance contre les risques de pauvreté ou de stagnation.

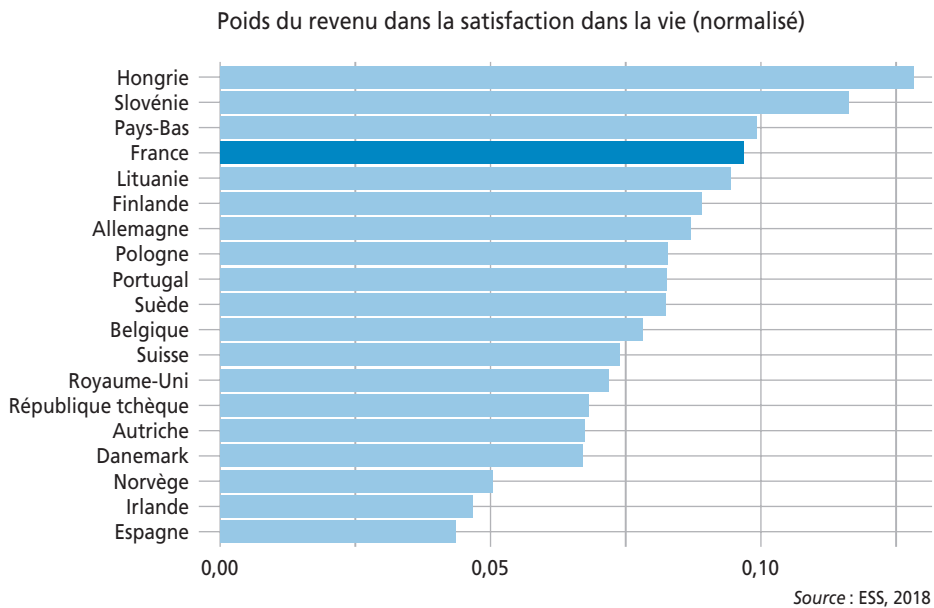
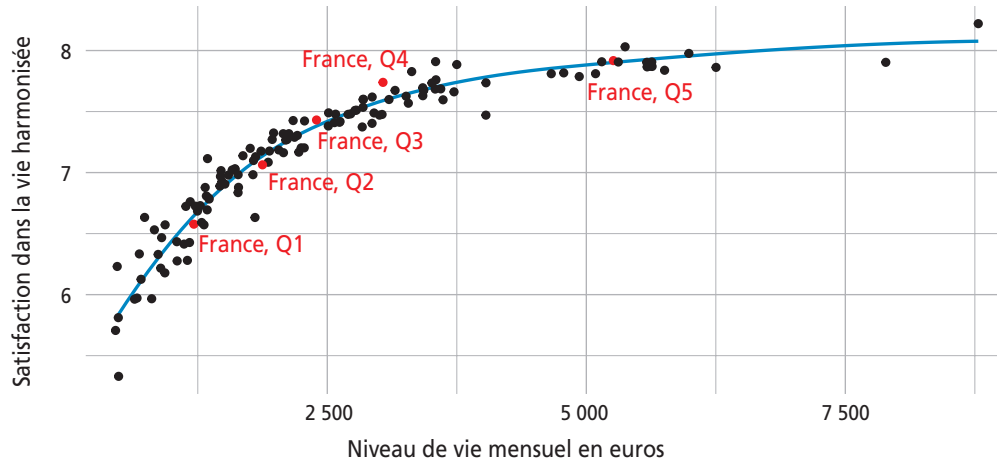


Figure 2.17

Le poids du revenu dans l'évaluation de sa vie n'est évidemment pas le même selon la place que l'on occupe dans l'échelle des revenus. L'Insee l'a récemment rappelé : si les écarts de bien-être sont très sensibles entre les ménages les plus modestes et ceux du milieu de la distribution, l'écart moyen entre ces derniers et les ménages les plus riches est beaucoup plus limité. La Figure 2.18, qui adapte un graphique de l'Insee¹ illustre ce phénomène à l'échelle de 26 pays européens. Sur ce graphique, l'auteur a positionné pour chacun des 26 pays cinq quintiles de niveau de vie et leur satisfaction dans la vie moyenne harmonisée. Cette courbe affiche une forte pente au départ, indiquant une augmentation de la satisfaction de vie lorsqu'on progresse des plus pauvres vers les plus riches, plus s'aplatit progressivement. Dans le cas de la France, la courbe devient quasiment plate à proximité du 65^e percentile de niveau de vie, soit 2 150 € par mois et par unité de consommation².

1. J.-M. Germain, « Du PIB au PIB ressenti : en retrait sur le PIB, l'Europe dépasse désormais les États-Unis en bien-être monétaire », *Insee Analyses*, 57, 08/10/2020, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797487>.

2. *Insee Analyses*, 57, Figure 1.



Source : EU-SILC, calculs de J.-M. Germain, adapté de Insee Analyses 57, fig. 2

Figure 2.18

Chaque point correspond à un quintile de revenu dans un pays donné. Ainsi, le Q1 en France correspond au niveau de vie mensuel moyen par unité de consommation et à la satisfaction dans la vie moyenne pour les 20 % des ménages ayant les niveaux de vie les plus faibles de l'échantillon.

Une part de ce résultat tient à ce que les économistes observent depuis longtemps : l'utilité marginale décroissante : lorsqu'on s'enrichit, la satisfaction que l'on retire d'un plus fort pouvoir d'achat reste positive, mais s'atténue. Intuitivement, on peut imaginer qu'au fur et à mesure que l'on s'élève dans l'échelle des revenus, les nouveaux biens et services que l'on peut s'offrir présentent des améliorations de plus en plus faibles. Une autre explication tient à ce que les individus raisonnent et apprécient les différences de revenu non pas en euros mais en pourcentage. La Figure 2.18 suggère bien que deux individus qui connaîtraient une augmentation de revenu de 10 % (par exemple) éprouveraient sensiblement le même surcroît de satisfaction quel que soit leur revenu respectif de départ¹. Évidemment, les montants absolus nécessaires à produire le même effet sur la satisfaction dans la vie sont différents : 10 % du revenu mensuel moyen du premier quintile revient à environ 125 €, contre plus de 550 € pour le cinquième quintile (respectivement 1 500 € et 6 600 € d'augmentation annuelle).

En regardant de près, on s'aperçoit que la différence de satisfaction entre riches et moins riches tient au poids des personnes très peu satisfaites (réponses inférieures ou égales à 4 sur l'échelle de 0 à 10) ou assez peu satisfaites (réponses 5 et 6). L'argent offrant une forme de protection contre les aléas de la vie, le manque d'argent ne se traduit pas nécessairement en privations, mais aussi dans une anxiété constante quant à la possibilité de se retrouver face à une dépense imprévue. Nous nous attendons donc à ce que, parallèlement à la situation financière réelle, le *sentiment* d'aisance financière ou au contraire de pénurie joue un rôle majeur dans la construction de la satisfaction dans la vie. Dans le même temps, et à partir d'un certain niveau de vie, ce sont moins les niveaux de consommation absolus qui influent sur la satisfaction de vie que ce que nous

1. Voir aussi D. Kahneman, et A. Deaton, « *High income improves evaluation of life but not emotional well-being* », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2010.

percevons de notre position relative aux autres¹. La perception d'aisance financière telle qu'elle est déclarée dans les enquêtes ne reflète ainsi pas seulement la situation effective des ménages, mais aussi la manière dont ils pensent se positionner par rapport aux autres.

DU REVENU À LA SITUATION FINANCIÈRE PERÇUE

Aux extrémités de la répartition des revenus, il va de soi que situation financière et inquiétudes quant à l'argent vont largement de pair. Les études sociologiques sur la pauvreté ont ainsi montré qu'être pauvre signifiait d'abord une préoccupation constante de l'argent, et l'obligation d'une gestion très rationnelle du peu de moyens disponibles, où la moindre erreur peut conduire à s'enfoncer plus avant dans la précarité². Inversement, les très hauts revenus ont peu à se soucier de ne pas arriver à boucler leurs fins de mois. On observe ainsi un lien assez clair entre le sentiment de précarité financière et la satisfaction dans la vie. Nous représentons ainsi sur la Figure 2.19 la part des personnes qui déclarent une faible satisfaction de vie³ selon l'appréciation qu'elles ont de la situation financière de leur foyer.

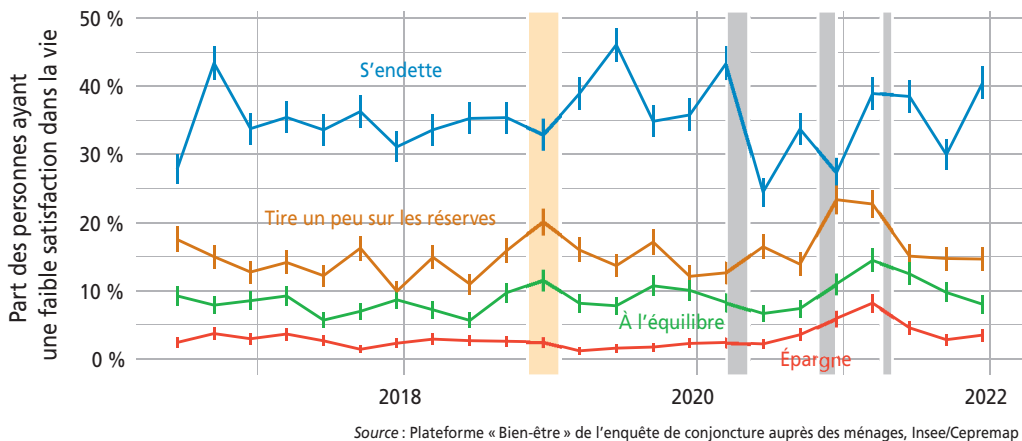


Figure 2.19

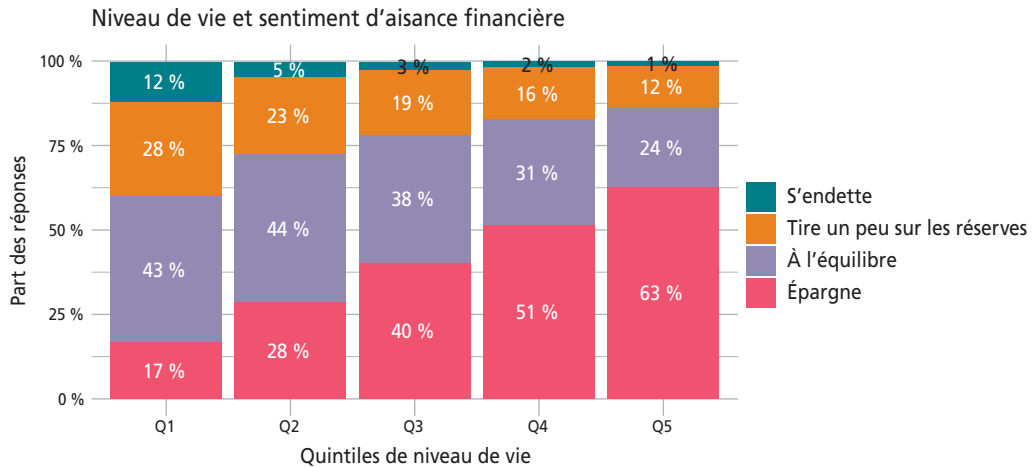
Dans la plupart des vagues de nos enquêtes, autour d'une personne sur dix déclarent une faible satisfaction dans la vie. Cette proportion monte à près d'un tiers, et presque une sur deux certains trimestres, parmi les 5 % de personnes qui déclarent que leur ménage doit s'endetter. Elle est encore près du double de la moyenne chez les 20 % qui doivent tirer un peu sur leurs réserves à la fin du mois. Enfin, la proportion de peu satisfaits est tout aussi faible chez les 35 % de ménages qui disent épargner un peu que chez ceux qui disent épargner beaucoup⁴. Nous représentons sur la Figure 2.20 la manière dont les ménages évaluent leur situation financière en fonction de leur niveau de vie.

1. C. Senik, *L'Économie du bonheur*, Seuil, La République des idées, 2014.

2. On peut utilement se référer dans ce domaine à l'ouvrage de D. Colombi, *Où va l'argent des pauvres ?*, Paris, Payot, 2020.

3. Comme dans le reste de cet ouvrage, cette catégorie regroupe les personnes qui répondent 4 ou moins sur l'échelle de 0 à 10 des réponses à la question sur la satisfaction dans la vie.

4. Pour une meilleure lisibilité, nous avons regroupé ces deux modalités dans le graphique.



Source : Plate-forme « Bien-être » de l'enquête de conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 2.20

L'inquiétude financière est bien plus souvent présente chez les ménages les plus modestes : 40 % des ménages du premier quintile de niveau de vie n'arrivent pas à boucler leur fin de mois sans tirer sur leurs réserves ou s'endetter. Cela concerne près d'un ménage sur quatre au sein du quintile médian. Même chez les ménages du quintile supérieur¹, on trouve encore 13 % des répondants qui n'arrivent pas à équilibrer leur budget, et près d'un quart qui affirme être tout juste à l'équilibre.

Encadré 6 – Quintiles de niveau de vie

Selon leur composition, deux ménages à revenu identique n'ont pas le même niveau de vie, d'autant que la vie en commun entraîne des économies d'échelle par la mise en commun des dépenses d'équipement (appareils électroménagers), de fonctionnement (abonnement internet, chauffage) ou d'espaces (cuisine) que chaque membre devrait supporter individuellement s'ils vivaient séparés. Pour comparer ainsi des ménages de composition différente, l'Insee définit des *Unités de consommation* : le premier adulte du ménage compte pour un, les autres personnes de plus de 14 ans pour 0,5 et les enfants de moins de 14 ans pour 0,3, ces poids reflétant l'analyse des dépenses des ménages dans de vastes enquêtes.

| Quintile | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 |
|----------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Seuils | 0 – 1 100 € | 1 100 – 1 480 € | 1 480 – 1 900 € | 1 900 – 2 440 € | + de 2 440 € |

Nous utilisons cette approche pour calculer le niveau de vie des répondants à l'enquête. Dans celle-ci, nous disposons du revenu mensuel moyen auto-déclaré, dans certains cas approximés par l'Insee pour les personnes ne donnant pas une réponse précise à cette question. Les seuils ainsi calculés diffèrent donc des niveaux de vie calculés par l'Insee sur la base des déclarations fiscales et sociales¹. Cette différence est de peu d'importance pour notre propos.

Pour comprendre le rapport des Français à leur argent, on ne peut donc pas s'arrêter à la mesure de leur revenu ou de leur niveau de vie. Le sentiment de contrainte ou d'aisance financière découle

1. Dans notre échantillon, les ménages du dernier quintile ont un niveau de vie supérieur à 2 440 € mensuels par unité de consommation. Pour un ménage à deux adultes et deux enfants de moins de 14 ans, cela correspond à un revenu mensuel de 5 124 € nets, soit quatre fois le SMIC.

2. Insee, « Niveau de vie moyen par décile », *Chiffres-clé*, 2021.

du pouvoir d'achat ressenti, qui lui-même résulte de la rencontre entre les revenus objectifs, les aspirations de consommation et le coût de la vie ressenti.

LE RETOUR DE L'INFLATION ?

L'actualité nous conduit à nous intéresser particulièrement à ce dernier terme. En effet, les plans de soutien à l'activité et de relance engagés en réponse à l'épidémie de Covid-19, ajoutés aux nombreux blocages des chaînes d'approvisionnement mondiales, ont occasionné des augmentations de prix significatives sur certains biens. Si certaines sont transitoires et devraient se résorber rapidement avec la décrue de l'épidémie, d'autres s'inscriront probablement dans le moyen terme. Ainsi, la pénurie de microprocesseurs va vraisemblablement limiter les capacités de production d'automobiles pour au moins un an. À plus long terme, le renchérissement des carburant fossiles semble inévitable, qu'il résulte comme début 2021 d'effets de demande et de tensions géopolitiques, ou de l'imposition d'une taxe carbone. Parallèlement, mis au ralenti par les mesures de distanciation sociale, certains secteurs, comme le tourisme, l'hôtellerie et la restauration par exemple, ont vu leurs salariés les quitter pour d'autres emplois offrant de meilleures conditions de travail. Ces secteurs connaissent fin 2021 des difficultés importantes de recrutement, ce qui devrait entraîner des hausses de salaires.

Cette combinaison a fait resurgir la question de l'inflation, qui avait disparu du débat économique depuis les années 1980, et avait même fait place à la crainte de la déflation depuis la Grande récession de 2008. En décembre 2021 le sentiment que les prix ont fortement augmenté en 2021 est à son plus haut niveau depuis avril 2012, et le sujet reste présent dans l'actualité¹.

Or plusieurs travaux mettent en évidence le lien négatif entre le niveau d'inflation et la satisfaction de vie². Si on imagine bien la détresse que peuvent créer des épisodes d'hyperinflation tels que celui que connaît actuellement le Liban, cette relation est également vraie à des niveaux d'inflation moins extraordinaires. Dans les pays européens, l'enquête Eurobaromètre permet de constater qu'une augmentation de l'inflation (officielle) s'accompagne, toutes choses égales par ailleurs, d'une diminution de la satisfaction dans la vie moyenne des pays concernés.

Pour les ménages, l'inflation signifie la menace d'une érosion difficilement contrôlable du coût de la vie dès lors que leurs revenus risquent de ne pas suivre. Or, si le bulletin de salaire ou le bilan comptable nous informent régulièrement sur nos revenus, l'effet de l'inflation sur notre pouvoir d'achat est difficile à mesurer, d'où le poids non négligeable de la subjectivité dans l'évaluation que les Français font de leur situation d'ensemble. C'est ainsi qu'une étude récente³ montre qu'en Europe, au Japon et aux États-Unis, les ménages n'anticipent jamais de baisse du niveau des prix (déflation), même quand cela pourrait se produire, par exemple au cours des épisodes de récession tels que la crise de 2008, ou les périodes de confinement de l'année 2020. Les enquêtes montrent que les anticipations en matière d'inflation sont fortement asymétriques. Dans les pays où elle a toujours été stable et faible, les ménages prévoient souvent que l'inflation sera bien supérieure aux objectifs des autorités monétaires (par exemple, 5 % ou plus pour un objectif d'inflation de 2 %), mais ils prévoient très rarement une inflation négative. Autrement dit, les ménages redoutent

1. Par exemple « *Se préparer à vivre avec l'inflation* », éditorial, *Le Monde*, 14 janv. 2022.

2. A. Prati donne une revue complète de cette littérature dans « *Heterogeneous inflation and subjective well-being. Evidence from survey data* », 2021, qui utilise également les données de l'enquête Camme et de notre plate-forme « Bien-être ».

3. Gorodnichenko et D. Sergeyev, *Zero Lower Bound on Inflation Expectations*, 2021.

l'inflation, mais pas la déflation – contrairement aux économistes et aux banquiers centraux très soucieux d'éviter les spirales déflationnistes.

Cet écart entre l'inflation moyenne mesurée par les instituts statistiques et l'inflation ressentie par un ménage tient à la fois à des raisons structurelles, liées aux habitudes de consommation de chacun, et à des raisons psychologiques, qui rendent difficiles de bien évaluer l'évolution des prix de notre panier de consommation. Dans les environnements à faible inflation, les ménages semblent se fier aux prix saillants de certains biens de leur panier de consommation, tels que les biens alimentaires ou l'énergie. Contrairement à l'indice des prix à la consommation, qui prend en compte les prix des biens et services à hauteur de leur poids réel dans le budget moyen des ménages, notre perception de l'inflation s'appuie sur nos dépenses les plus fréquentes et les plus visibles. Nous remarquons bien l'augmentation de 5 centimes de la baguette de pain que nous achetons presque tous les jours, mais prêtons peu attention au fait que notre abonnement Internet n'a pas changé de prix depuis dix ans, alors que les deux postes de dépenses pèsent à peu près également dans notre budget mensuel. Or, les prix des biens de consommation courante ont eu tendance à progresser plus vite que la moyenne depuis les années 2000¹. À cet effet de visibilité s'ajoute le fait que nous prêtons davantage attention aux augmentations de prix qu'aux baisses – un exemple de ce que l'économie comportementale qualifie d'aversion à la perte. De ce fait, nous donnons plus de poids aux prix que nous voyons augmenter par rapport aux autres, mais aussi aux épisodes d'augmentation lorsque le prix d'un même bien varie fréquemment, comme c'est le cas pour le carburant.

À ces effets psychologiques s'ajoute le fait que le panier de consommation moyen est comme le Français moyen : il n'existe pas, ou plutôt il ne représente que partiellement la consommation de chaque ménage. En pratique, chaque foyer est exposé à l'inflation d'une manière spécifique. On l'a vu lors de la crise des Gilets jaunes, les ménages habitants dans des zones périurbaines sont directement exposés à l'évolution du prix des carburants, avec peu ou pas d'alternatives pour leurs déplacements. Inversement, un ménage sans voiture et habitant en centre-ville d'une métropole sera insensible à ces variations, mais pourra remarquer celles des transports en train qui lui permettent de se déplacer sur le territoire². À cela s'ajoutent les variations de prix d'une région à l'autre.

Très peu d'enquêtes permettent de bien rendre compte des différences d'exposition aux variations de prix. En France, les enquêtes Budget des ménages sont très détaillées, mais il s'agit d'enquêtes lourdes et coûteuses, qui ne peuvent être conduites fréquemment. L'inflation perçue peut donc être un indicateur intéressant pour identifier les ménages qui sont les plus exposés aux variations des prix de certains biens. Cette question revêt actuellement un intérêt conjoncturel particulier. Le confinement a en effet modifié la structure de consommation de nombreux ménages, qui, ayant dû réduire des dépenses liées à des services longtemps fermés en 2020, ont éventuellement trouvé des alternatives à ces derniers, ou se sont équipés pour faire face à l'installation du télétravail dans la durée.

En moyenne, les ménages appréhendent correctement le signe des *variations* du coût de la vie : ils sont le plus souvent capables de dire quand l'inflation augmente et quand elle baisse. Nous observons cela sur la Figure 2.21, tirée de l'enquête de conjoncture auprès des ménages.

1. Voir par exemple Insee, « *L'essentiel sur... l'inflation* », *Chiffres-clés*, 03/11/2021.

2. L'Insee propose un simulateur d'indice des prix à la consommation personnalisé, qui permet de calculer l'inflation correspondant au panier de consommation d'un ménage en fonction du poids des grandes catégories de dépenses dans son budget : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2418131>.

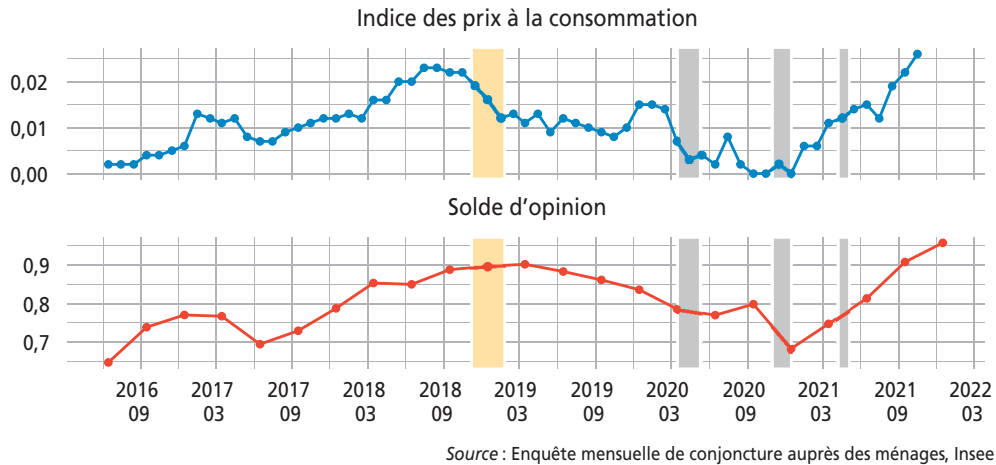
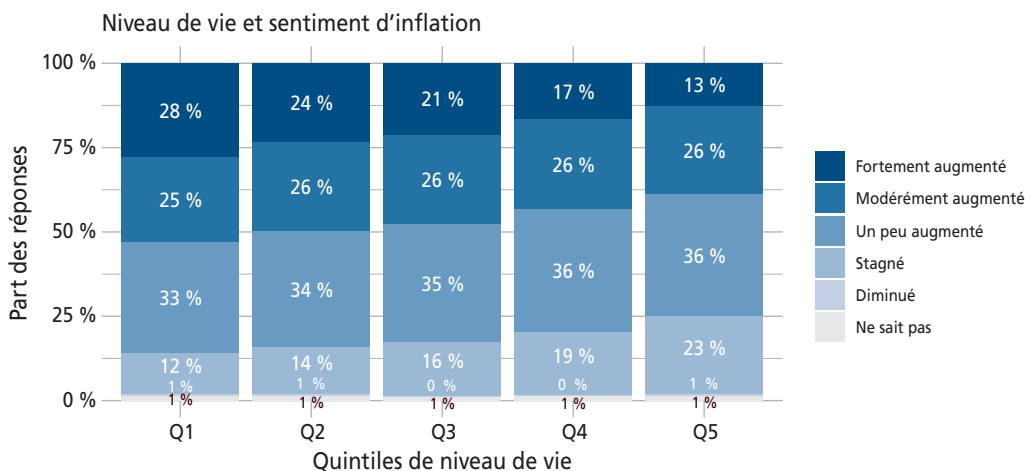


Figure 2.21

Le panneau du haut retrace la trajectoire de l'indice des prix à la consommation. Le panneau du bas illustre le solde d'opinion quant à l'augmentation des prix : il représente l'écart entre la part de personnes qui estiment que les prix ont augmenté sur les douze derniers mois et la part de personnes qui pensent que les prix ont diminué. Les deux courbes évoluent largement dans le même sens, montrant que qualitativement, le sens des variations de l'inflation est correctement anticipé par les ménages. Concernant les derniers mois, l'augmentation des prix à partir de décembre 2020 n'a pas échappé aux consommateurs. Seul le dernier trimestre de l'année 2018 marque un décalage entre l'inflation perçue (à la hausse) et statistique (à la baisse).



Source : Plate-forme « Bien-être » de l'enquête de conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 2.22

Les évaluations des ménages sont cependant fausses quand on considère leur *niveau*. Même en supprimant les réponses extrêmes (les ménages qui estiment des variations de prix sur un an

supérieures à 10 %), le niveau moyen de l'inflation estimée est généralement supérieur de 4 points de pourcentage à l'inflation réelle, ce qui rejoint le constat des auteurs précités¹.

La Figure 2.22 montre que la perception de l'inflation varie selon le niveau de vie des ménages. Ces écarts reflètent assez naturellement les différences dans les paniers de consommation : les biens de première nécessité, à commencer par l'alimentation ou le chauffage, représentent une part plus importante du budget des ménages les plus modestes. Ces différences restent toutefois limitées. Seules les perceptions d'une forte augmentation ou d'une stagnation dépendent fortement du revenu. L'impression d'une augmentation faible à modérée traverse les classes de niveau de vie.

INFLATION PERÇUE ET SATISFACTION

L'inflation perçue influence-t-elle le bien-être au-delà de l'inflation effective ? L'enquête Camme nous permet de vérifier cette hypothèse, puisqu'elle interroge les ménages à la fois sur leur perception de l'inflation et sur l'évolution de leur situation financière au cours des douze derniers mois, ainsi que dans les douze mois à venir.

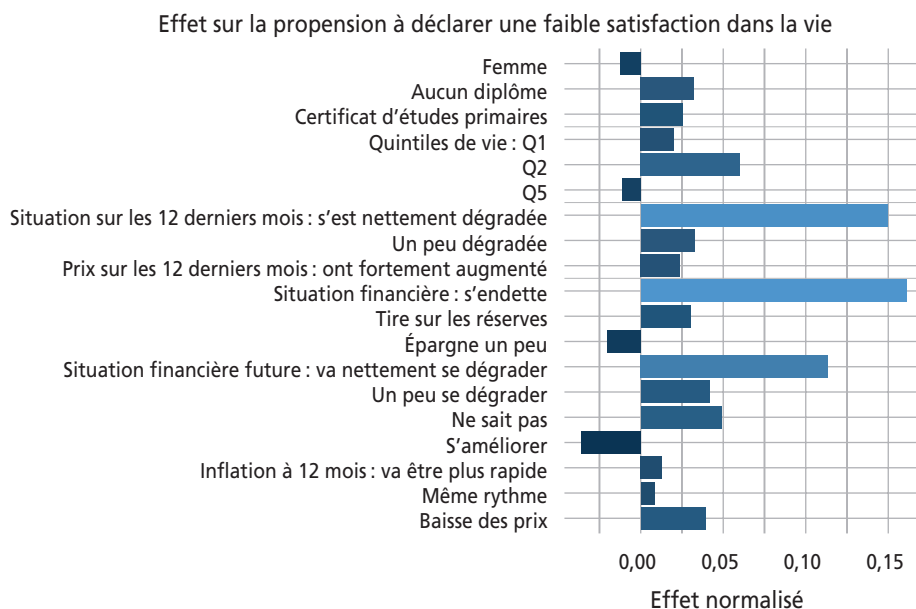
La Figure 2.23 représente une estimation économétrique de la probabilité de déclarer une faible satisfaction de vie², une fois neutralisés l'effet de l'âge, du diplôme, du genre et de la situation professionnelle. Elle représente les coefficients de corrélation partielle associés à chaque grandeur au sein d'une même régression. Les cinq lignes du haut représentent le poids des éléments objectifs : le genre, le diplôme et le revenu. Les femmes et les personnes peu diplômées, et les ménages les plus modestes sont plus susceptibles de déclarer une faible satisfaction de vie, toutes choses égales par ailleurs³. On constate ensuite le poids considérable que prend l'appréciation de la situation financière. Les trois coefficients les plus importants, et qui contribuent le plus à la propension à déclarer une faible satisfaction dans la vie sont, par ordre décroissant : être en train de s'endetter⁴, sentir que sa situation financière s'est nettement dégradée l'année dernier, et sentir qu'elle va nettement se dégrader au cours de l'année à venir. L'ampleur du poids de ces facteurs s'apprécie par comparaison. Christophe a un niveau de vie médian et estime que sa situation financière s'est très dégradée au cours des douze derniers mois. Yann a un niveau de vie correspondant au premier quintile (ménages les plus modestes) mais estime que sa situation financière est restée stable. Christophe a une propension de déclarer une faible satisfaction dans la vie supérieure de 30 % à celle de Yann. Dit autrement, l'effet d'estimer que sa situation financière s'est très dégradée quand on est dans le quintile médian de niveau de vie est deux fois plus fort que l'effet d'appartenir au plus faible quintile de niveau de vie. Inversement, une personne appartenant au quintile le plus faible de niveau de vie mais qui pense que sa situation financière s'améliore aura une propension moindre à déclarer une faible satisfaction dans la vie qu'une personne appartenant au quintile de revenus le plus élevé, mais qui estime que sa situation financière va se dégrader.

1. Y. Gorodnichenko et D. Sergeyev, *Zero Lower Bound on Inflation Expectations*, 2021.

2. Comme précédemment, une satisfaction de vie inférieure ou égale à 4 sur l'échelle de 0 à 10.

3. La part « toutes choses égales par ailleurs » est ici importante. Comme les femmes sont plus nombreuses parmi les personnes en situation difficile, elles sont dans l'absolu plus nombreuses à déclarer une faible satisfaction de vie, ainsi que nous le montrons dans la section de ce rapport dédiée à cette question.

4. Nous insistons sur le fait qu'il s'agit d'une enquête déclarative. Nous n'avons pas accès au budget des ménages pour rapporter ces déclarations à leur situation financière effective.



Source : Plate-forme « Bien-être » de l'enquête de conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 2.23

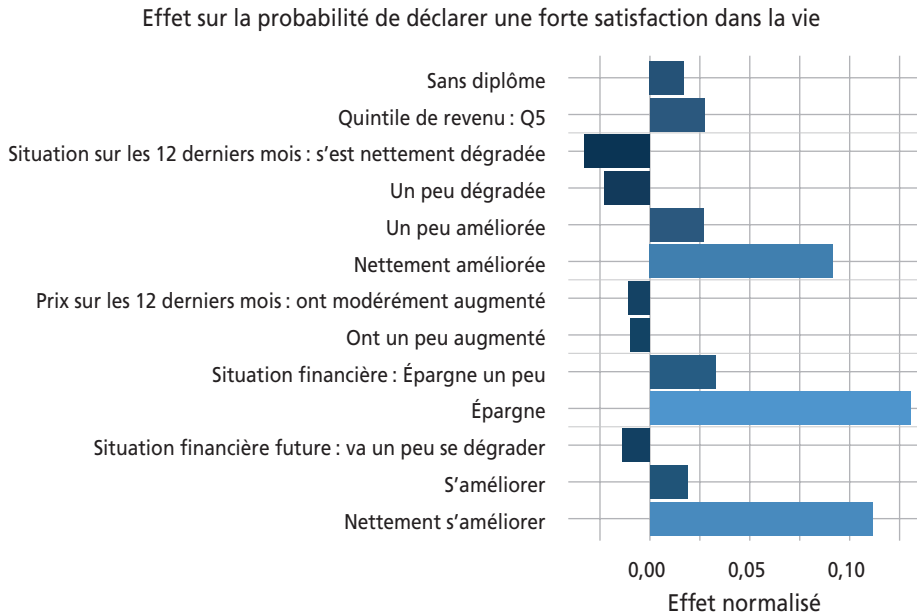
Nous reportons ici les coefficients statistiquement significatifs d'une régression comprenant l'ensemble des variables citées dans le texte.

Les modalités de référence sont : Homme, diplômé du baccalauréat, appartenant au quintile de vie médian, qui estime que sa situation financière sur les douze derniers mois est restée stable, que son budget actuel est à l'équilibre, que sa situation financière sur les douze prochains mois va rester stable et que les prix à 12 mois vont rester stables.

Indépendamment de la situation individuelle, l'évolution perçue des prix a également un effet sur la propension à se déclarer peu satisfait : ceux qui ont perçu une forte augmentation des prix l'année passée, ou anticipent une forte inflation à venir (ou déflation – synonyme de crise économique) choisissent plus souvent les barreaux inférieurs de l'échelle de satisfaction. Qu'il s'agisse de hausse ou de baisse, les inquiétudes quant aux prix ne sont pas réparties uniformément dans la population. Elles touchent particulièrement les titulaires de diplômes inférieurs au baccalauréat et les ménages les plus modestes – indépendamment des générations. Cette répartition des inquiétudes concerne bien la question du pouvoir d'achat immédiat.

La Figure 2.24 illustre le résultat de l'analyse symétrique de la probabilité de se déclarer très satisfait de sa vie (9 et 10 sur l'échelle des réponses). En miroir de ce que nous avons observé au bas de l'échelle, la probabilité de se déclarer satisfait est, à diplôme, sexe et revenu équivalents, très liée à l'appréciation de la situation financière passée, présente et anticipée. Au niveau des prix, seule l'inflation passée joue ici un rôle négatif.

Ainsi, en pratique, l'évolution des prix rétrospective et anticipée manifeste une relation mesurable avec la satisfaction. Les variations ressenties et anticipées de la position financière des ménages jouent un rôle plus important dans la satisfaction dans la vie que leur position effective en termes de niveau de vie. Le sentiment d'une augmentation des prix en 2021 risque donc de peser sur la satisfaction des ménages pendant un certain temps.



Source : Plate-forme « Bien-être » de l'enquête de conjoncture auprès des ménages, Insee/Cepremap

Figure 2.24

Nous reportons ici les coefficients statistiquement significatifs d'une régression comprenant l'ensemble des variables citées dans le texte.

Les modalités de référence sont Homme, diplômé du baccalauréat, appartenant au quintile de vie médian, qui estime que sa situation financière sur les douze derniers mois est restée stable, que son budget actuel est à l'équilibre, que sa situation financière sur les douze prochains mois va rester stable et que les prix à 12 mois vont rester stables.

BIBLIOGRAPHIE

- D. Colombi, *Où va l'argent des pauvres ?*, Paris, Payot, 2020.
- J-M. Germain, « Du PIB au PIB ressenti : en retrait sur le PIB, l'Europe dépasse désormais les États-Unis en bien-être monétaire », *Insee Analyses*, 2020.
- Y. Gorodnichenko et D. Sergeyev, *Zero Lower Bound on Inflation Expectations*, 2021.
- Insee, « Niveau de vie moyen par décile », *Chiffres-clé*, 2021.
- Insee, « *En janvier 2022, la confiance des ménages est quasiment stable* », *Informations rapides*, 24, 2022.
- Insee, « *En décembre 2021, la confiance des ménages augmente* », *Informations rapides*, 2022.
- Insee, « *L'essentiel sur... l'inflation* », *Chiffres-clés*, 2021.
- Insee, « *Simulateur d'indices des prix personnalisé* », *Outil Interactif*, 2021.
- Le Monde, *Se préparer à vivre avec l'inflation*, 2022.
- Prati, *Heterogeneous inflation and subjective well-being. Evidence from survey data*, 2020.
- C. Senik, *L'Économie du bonheur*, Seuil, La République des idées, 2014.

2.3 Les Français face aux grands risques¹

La perception des risques par les Français a-t-elle évolué ces dix dernières années, au rythme des crises successives ; et dans quelle mesure ces derniers font-ils confiance aux autorités pour les protéger face à ces risques ? Pour répondre à ces questions, nous exploitons les données du baromètre de l'IRSN, la grande enquête annuelle de l'Institut de radioprotection et de sûreté nucléaire, qui porte sur la perception des risques et de la sécurité par les Français.

Encadré : Données et méthode

Les données exploitées dans cette note proviennent du baromètre IRSN sur la perception des risques et de la sécurité par les Français. Ce baromètre existe dans sa forme actuelle depuis 1991. Il s'intéresse principalement à la perception des risques mais se penche également sur les préoccupations principales des Français, sur le regard qu'ils portent sur la science, l'expertise et le nucléaire, ainsi que sur leurs attentes en matière de sûreté des installations nucléaires, de transparence ou encore de participation aux processus d'expertise associés. Le baromètre vise en outre à mettre en perspective les risques nucléaires et radiologiques avec de nombreux autres risques de types différents tels que les inondations, les pesticides, le terrorisme, ou encore les accidents domestiques.

Les données analysées ici proviennent des enquêtes réalisées annuellement de 2010 à 2021, toujours au cours de la période automnale et toujours auprès d'échantillons représentatifs de la population française selon la méthode des quotas (sexe, âge et catégorie socio-professionnelle) et des strates (taille d'agglomération et région d'habitation). Pour les années 2010 à 2019, les terrains ont été menés en face-à-face sous la direction de l'institut BVA (2010-2017) puis de l'institut CDA (2018-2020) auprès d'échantillons représentatifs de 1 000 personnes renouvelés lors de chaque enquête. À partir de 2020, les terrains ont été conduits sur internet par l'institut Harris Interactive auprès d'échantillons renouvelés annuellement de 2 000 personnes. Exceptionnellement en 2020, année de transition entre les deux méthodes, l'enquête a été menée simultanément sur deux échantillons distincts afin de comparer les résultats obtenus via la méthode en face-à-face avec ceux de la méthode de questionnaire en ligne.

L'intégralité des baromètres IRSN de 1991 à 2021, ainsi que les annexes graphiques et toutes les données brutes sont en libre accès sur le site internet qui lui est dédié : <https://barometre.irsn.fr>. L'édition 2022, dont certaines données sont utilisées ici, sera publiée en juin 2022, après les élections législatives.

DES PRÉOCCUPATIONS DE PLUS EN PLUS FRAGMENTÉES

« En France, parmi les sujets actuels suivants, lequel est selon vous le plus préoccupant ? » À cette question², les réponses des Français sont de moins en moins unanimes, montrant la montée de multiples sources d'inquiétude. La Figure 2.25 montre que de 2010 à 2014, plus de 50 % d'entre eux citaient des risques sociaux et économiques tels que « le chômage », « les conséquences de la crise financière », « la grande pauvreté et l'exclusion »³. À la suite des attentats de 2015, la menace terroriste devient une préoccupation primordiale pour plus d'un tiers d'entre eux. Parallèlement, les préoccupations liées aux « bouleversements climatiques » et à « la dégradation de l'environnement » d'une part et les préoccupations en matière de santé et d'épidémie d'autre part

1. Cette section s'appuie sur la note jointe de l'IRSN et de l'Observatoire du bien-être : S. Cêtre, L. Gilli, G. Gueguen, C. Senik, « Les Français face aux grands risques : perception des risques et confiance dans les autorités pour y faire face », *Note de l'Observatoire du bien-être*, 2022-04, mars 2022.

2. La liste des sujets proposés aux répondants a légèrement évolué au fil des enquêtes afin de rester en phase avec l'actualité. Voir le Tableau 2 en annexe.

3. Le pouvoir d'achat n'a jamais figuré dans la liste des préoccupations principales du baromètre IRSN. D'autres enquêtes, telles que celles réalisés par Ipsos-Sopra Steria en partenariat avec le Cevipof et la Fondation Jean Jaurès pour le journal *Le Monde*, montrent une forte percée de cette préoccupation depuis un an : https://www.lemonde.fr/politique/article/2022/01/22/presidentielle-2022-entre-marine-le-pen-et-valerie-pecresse-l-enjeu-de-la-deuxieme-place_6110522_823448.html

affichent une progression importante. En 2021, les menaces que constituent le terrorisme, les enjeux climatiques et les pandémies font jeu égal avec les préoccupations socio-économiques en tant que sources d'inquiétude. Face à la multitude des enjeux, les risques nucléaires constituent sur l'ensemble de la période la préoccupation principale de moins 5 % des Français¹.

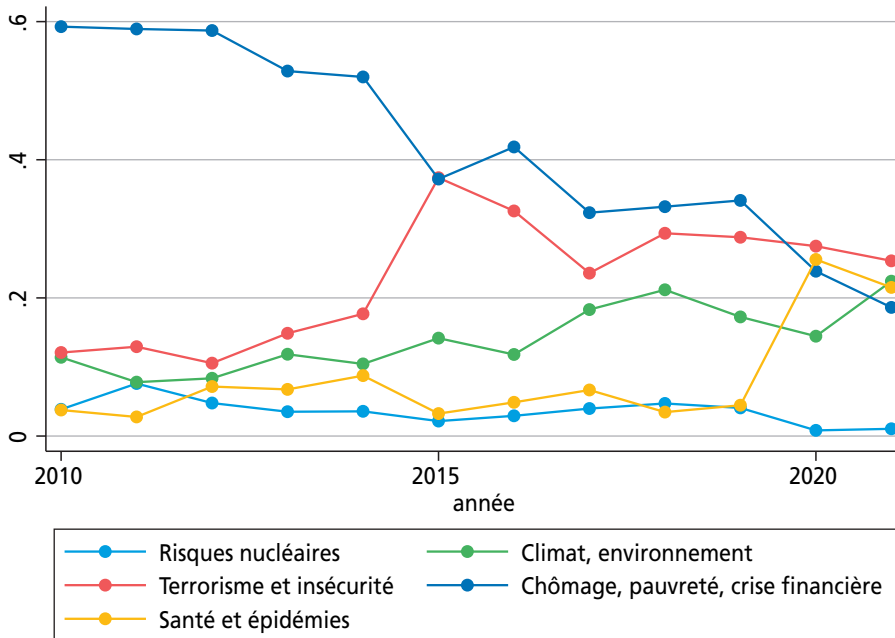


Figure 2.25 : Évolution des préoccupations principales des Français (2010-2021).

Note : Source baromètre de l'IRSN 2010-2021. Question : « En France, parmi les sujets actuels suivants, lequel est selon vous le plus préoccupant ? »

PERCEPTION DES RISQUES ET CONFIANCE DANS LES AUTORITÉS POUR Y FAIRE FACE

Les préoccupations des Français sont-elles proportionnées au degré de risque qu'ils perçoivent ? Pour le savoir, nous cherchons à évaluer le niveau de risque qu'ils associent à différents sujets de préoccupation. L'enquête leur demande : « Dans chacun des domaines suivants, considérez-vous que les risques pour les Français en général sont : 1. Quasi-nuls ; 2. Faibles ; 3. Moyens ; 4. Élevés ; 5. Très élevés. ». Les domaines de risque suivis détaillent une constellation de risques environnementaux, allant des risques « climatiques » (inondations, incendies de forêt, canicule) aux nanoparticules ; plusieurs types de risques nucléaires et le risque terroriste. Les risques socio-économiques ne sont pas proposés dans cette partie du questionnaire². Le niveau de risque perçu des pandémies n'est suivi que depuis 2020.

Comme l'illustrent les deux diagrammes de la Figure 2.26, entre les périodes 2010-2015 et 2016-2021, les risques climatiques sont perçus comme de plus en plus élevés, certainement en raison des canicules récurrentes (2003, 2018, 2020), des inondations et des incendies qui ont

1. À l'exception de 2011 (7 %), année de l'accident nucléaire de Fukushima.

2. Le questionnaire se concentre plutôt sur des risques individuels comportementaux, tels que l'obésité et l'alcool.

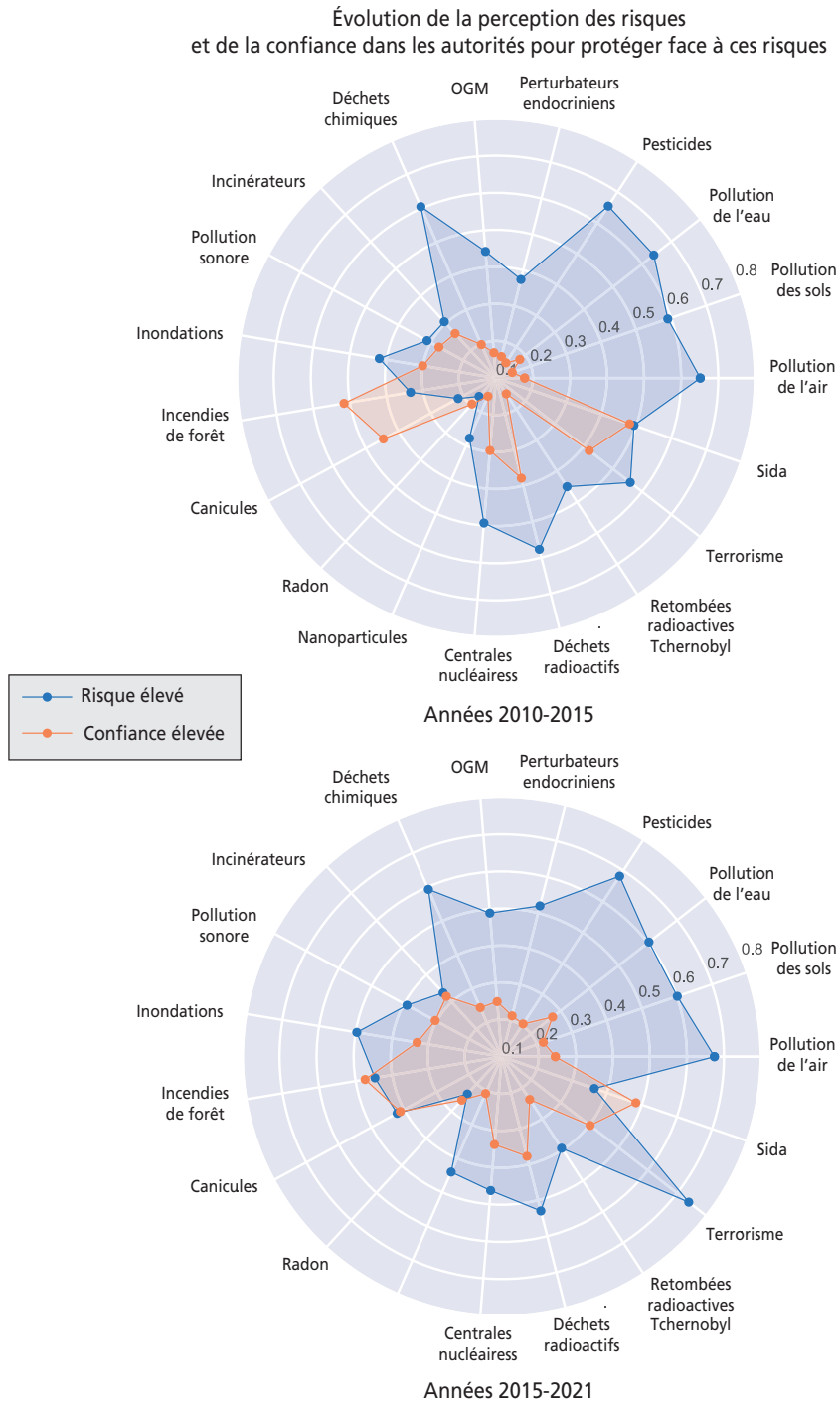


Figure 2.26 : Perception des risques et confiance dans les autorités pour protéger
Note. Source : baromètre de l'IRSN 2010-2021. L'échelle du diagramme correspond à la part de répondants percevant un risque élevé ou très élevé pour chacun des items (points bleus) et à la part de répondants ayant tout à fait ou plutôt confiance dans les autorités françaises pour leurs actions de protection des personnes (points orange) dans chacun des domaines.

touché la France au cours des cinq dernières années, ainsi que des « méga-feux » qui, bien que se produisant hors de France, ont marqué les esprits (incendies australiens en 2019-2020, *Dixie Fire* de Californie en août 2021, *Bootleg Fire* dans l'Oregon, etc.). D'autres risques environnementaux identifiés depuis longtemps et plus diffus, tels que la pollution de l'air, des sols, ou de l'eau, restent perçus à un niveau stable. En revanche, on note une augmentation du niveau de risque perçu pour des phénomènes relativement nouveaux, pour lesquels les preuves de la nocivité ont été récemment apportées ou qui font toujours l'objet d'études d'impact sur la santé : perturbateurs endocriniens, nanoparticules, OGM et pollution sonore.

Naturellement, la perception du risque terroriste est beaucoup plus élevée depuis les attentats de 2015. En revanche, le risque associé aux installations nucléaires (centrales, déchets radioactifs, retombées radioactives de l'accident de Tchernobyl) est perçu comme moindre. Il en va de même du risque de sida, ce qui est certainement lié à la trithérapie dans un premier temps et à la commercialisation du traitement préventif PrEP à partir de 2017.

La confiance que les Français accordent aux autorités pour les protéger de ces risques suit un schéma symétrique (confiance accrue dans le domaine des installations nucléaires, par exemple). Globalement, les scores de confiance dans les autorités pour faire face aux risques sont particulièrement faibles pour les risques environnementaux, surtout pour les pollutions diffuses. La confiance est plus grande dans la capacité à gérer des événements ponctuels tels que les incendies de forêt, même si cette confiance s'érode légèrement.

LES RISQUES PERÇUS ET « CROYANCES MOTIVÉES »

Afin de dégager des tendances sur la perception des grands risques, nous nous concentrons à présent sur le risque terroriste, un score agrégé de « risques nucléaires » (moyenne des niveaux de risque perçus des centrales nucléaires, des déchets radioactifs et des retombées radioactives de l'accident de Tchernobyl) et un score agrégé de « risques climatiques » (moyenne des niveaux de risque perçus des canicules, des inondations et des incendies de forêt), Figure 2.27.

Il est frappant de constater le croisement des courbes du risque nucléaire et du risque climatique en 2020. On note même une évolution en miroir des niveaux de risque climatique et nucléaire perçus à partir de 2019. Au-delà de cette évolution générale, c'est l'orientation politique déclarée par les enquêtés qui différencie le plus les réponses. Comme le montre la Figure 2.28, le risque nucléaire est perçu comme moindre par ceux qui déclarent une sensibilité de droite, ce qui coïncide avec l'offre politique unanimement pro-nucléaire des partis correspondants, alors que les différents courants de gauche sont plus divisés sur le sujet. À l'inverse, le risque terroriste est perçu comme plus important par les personnes de droite. De manière symétrique, plus le risque est perçu comme important, plus la confiance dans les autorités est faible. La montée de la perception des risques climatiques est en revanche partagée par tous, avec même un léger rattrapage des individus s'identifiant à droite.

Cette évolution symétrique de la perception des risques climatiques et des risques nucléaires ne semble pas être une corrélation fortuite. Concernant la source du recul du niveau de risque perçu concernant le nucléaire plusieurs hypothèses peuvent être émises. Le niveau de risque pourrait effectivement avoir baissé. Cependant, aucun événement récent ne permet de le penser. Au contraire, le vieillissement du parc nucléaire, le séisme du Teil du 11 novembre 2019 à proximité des centrales de Cruas et du Tricastin, ou encore les retards de l'EPR de Flamanville liés à des

défauts de conformité sur le réacteur en construction auraient pu être autant de sources d'inquiétude pour les populations quant au risque nucléaire¹.

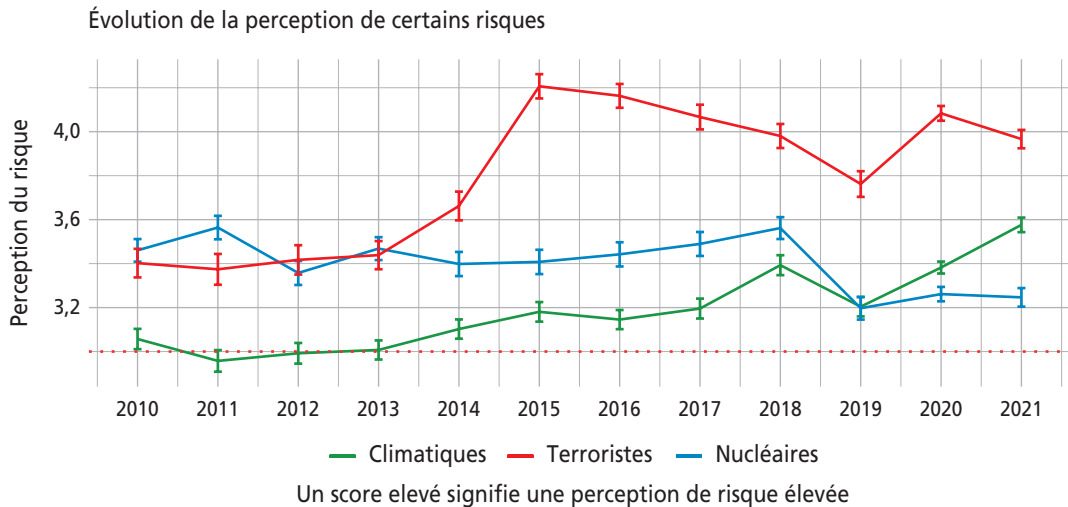


Figure 2.27 : évolution de la perception des grands risques

Note. Source : baromètre IRSN 2010-2021.

Ce graphique représente l'addition de la constante et des coefficients de régressions OLS de chaque score sur des variables binaires pour les années en contrôlant pour : le sexe, les catégories d'âge, le niveau de diplôme, le type de formation, le statut professionnel, la taille de l'agglomération et l'orientation politique. 2010 est l'année de référence. Cette méthode permet de lisser d'éventuelles différences de composition de l'échantillon d'une année à l'autre, qui pourraient être faussement attribuées à des changements de tendance temporelles.

Lecture : en 2019, la perception du risque nucléaire, corrigée pour des variations d'échantillon, s'établissait à 3,5 sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie une perception de risque très faible et 5 signifie une perception de risque très élevée. Sont également représentés les intervalles de confiance à 95 %.

Il s'agit plutôt d'un changement de regard sur l'énergie nucléaire comme le révèlent de multiples indices. L'énergie nucléaire bénéficie actuellement d'un soutien politique renforcé et d'une couverture médiatique plus positive que par le passé, tous deux susceptibles de faire évoluer favorablement son image dans l'opinion publique. Celle-ci est jugée de plus en plus utile pour faire face aux enjeux de la transition énergétique, aux côtés des énergies renouvelables². Certains arguments en faveur du nucléaire, tels que le fait qu'il constitue une source décarbonnée et non-intermittente d'électricité, sont de plus en plus mis en avant, notamment par les partisans de l'atome. Le gouvernement français a pu s'appuyer sur le très commenté rapport RTE sur les futurs énergétiques de la France³, concluant à l'avantage économique de l'inclusion du nucléaire dans le futur

1. Il convient toutefois de noter que la dernière enquête a été conduite avant les annonces d'EDF en janvier 2022 concernant la mise à l'arrêt de plusieurs réacteurs en raison de problèmes de corrosion. Une éventuelle augmentation de la perception du risque nucléaire suivant cette annonce n'est pas à exclure.

2. Plusieurs sondages ont récemment révélé cette amélioration de l'image du nucléaire (voir par exemple : https://www.challenges.fr/energie-et-environnement/edito-pourquoi-les-francais-redeviennent-pro-nucleaires_754860).

3. RTE France, « Futurs énergétiques 2050 : les scénarios de mix de production à l'étude permettant d'atteindre la neutralité carbone à l'horizon 2050 », *Bilans, analyses et études prospectives*, octobre 2021.

mix énergétique, pour annoncer la relance de chantiers de construction de nouveaux réacteurs de type EPR2 à l'horizon 2035 et appuyer le développement de mini-réacteurs « SMR ». Ainsi, le nucléaire est au cœur d'une actualité politique dense. On peut enfin penser qu'en France, l'influence de l'ingénieur Jean-Marc Jancovici, fondateur et président de *The Shift Project* a contribué à redorer le blason de l'énergie nucléaire auprès d'une partie de l'opinion.

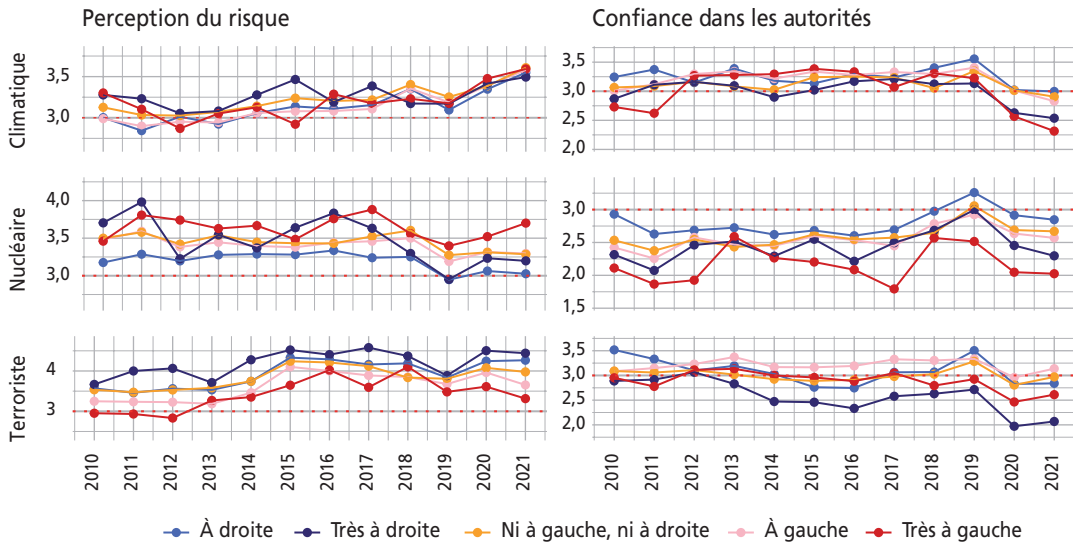


Figure 2.28 : Perception des risques et confiance dans les autorités pour protéger les Français selon l'orientation politique.

Note. Source : baromètre IRSN 2010-2021. Ce graphique représente à gauche la moyenne des scores « risque climatique », « risque nucléaire » et « risque terroriste » sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie une perception de risque très faible et 5 signifie une perception de risque très élevée. À droite, il représente la moyenne des scores pour le niveau de confiance dans les autorités françaises pour leurs actions de protection des personnes où 1 signifie que le répondant n'a pas du tout confiance et 5 signifie qu'il a tout à fait confiance. Ces moyennes sont présentées selon l'orientation politique déclarée du répondant obtenue à l'aide de la question « Pouvez-vous me dire où vous vous situez sur le plan politique ? ». Les modalités de réponses « plutôt à gauche » et « à gauche » ont été fusionnées pour la représentation graphique. De même que pour les réponses « plutôt à droite » et « à droite ».

Face au changement climatique, une partie des Français a pris conscience de la nécessité de décarboner l'économie, et donc d'assurer une transition énergétique vers des sources d'énergie faiblement émettrices de carbone, tout en adoptant un mode de vie plus sobre. La lutte contre le changement climatique est également synonyme de renchérissement probable du coût de l'énergie fossile dans l'éventualité de taxes carbone plus élevées, ou d'autres restrictions susceptibles de conduire au même résultat. C'est ainsi que, face aux menaces écologique et financière conjuguées portées par les énergies fossiles, l'énergie nucléaire peut apparaître plus désirable à une partie de la population.

Mais si ce raisonnement se conçoit facilement, il n'implique pas mécaniquement que le risque associé à l'énergie nucléaire soit réévalué à la baisse. Il peut être logique d'accepter de prendre un risque moindre (le nucléaire) pour éloigner un risque plus grave et plus menaçant à court terme

(le dérèglement climatique). En revanche, cela ne devrait pas conduire à sous-estimer le risque que l'on s'apprête à endosser. C'est pourtant ce que l'on observe. En réalité, il n'y a rien là de très surprenant au regard des travaux de l'économie comportementale¹. Celle-ci a depuis longtemps mis au jour les biais à travers lesquels nous percevons le monde, que ce soit afin de nous conforter dans nos croyances établies, ou d'appuyer des croyances qui « nous arrangent » (*self-serving*) ou qui nous aident à poursuivre nos objectifs. Les individus sont ainsi capables de forger des « croyances motivées »^{2,3} propices à les soutenir dans la voie qu'ils souhaitent suivre, quitte à négliger certaines informations disponibles, par « ignorance stratégique »^{4,5}. Il est important de veiller à ce que de telles croyances motivées ne conduisent pas à revoir à la baisse les ambitions en matière de sûreté.

1. A. Tversky et D. Kahneman. « On the reality of cognitive illusions », *Psychological Review*, 1996.

2. R. Bénabou, et J. Tirole, « Mindful economics : The production, consumption, and value of beliefs », *Journal of Economic Perspectives*, 2016 ; R. Bénabou, et J. Tirole. « Identity, morals, and taboos : Beliefs as assets », *The Quarterly Journal of Economics*, 2011.

3. F. Zimmermann, « The Dynamics of Motivated Beliefs », *American Economic Review*, 2020.

4. J. D. Carrillo et T. Mariotti, « Strategic Ignorance as a Self-Disciplining Device », *The Review of Economic Studies*, 2000.

5. Cette évolution symétrique des risques nucléaire et environnemental perçus pourrait signifier que ces derniers sont évalués de manière relative les uns aux autres, ce qui conduirait mécaniquement la perception d'un risque à baisser lorsque celle d'un autre risque augmente. Mais ce n'est pas le cas, puisque, comme on le voit sur la Figure 4.19, la perception du risque terroriste reste stable depuis 2018, malgré la montée du risque environnemental.

ANNEXE

Tous les questionnaires et statistiques descriptives année par année sont disponibles librement sur le site du baromètre : <https://barometre.irsns.fr/>.

Tableau 1 – Statistiques descriptives de l'échantillon.

| | <i>N</i> | Pourcentage de l'échantillon |
|--------------------------|----------|------------------------------|
| Femme | 15 234 | 52.5 % |
| Age 18-24 | 15 234 | 10.6 % |
| Age 25-34 | 15 234 | 16.1 % |
| Age 35-49 | 15 234 | 25.3 % |
| Age 50-64 | 15 234 | 25.1 % |
| Age +65 | 15 234 | 22.9 % |
| Secteur privé | 15 234 | 38.8 % |
| Secteur public | 15 234 | 13.8 % |
| Chômeur | 15 234 | 6.7 % |
| Inactif | 15 234 | 40.7 % |
| Paris | 15 234 | 16.1 % |
| Ville > 100 000 | 15 234 | 30.2 % |
| 20 000 < Ville < 100 000 | 15 234 | 13.3 % |
| 2000 < Ville < 20 000 | 15 234 | 18.0 % |
| Milieu rural | 15 234 | 22.5 % |
| Formation Sciences dures | 15 234 | 26.6 % |
| Formation SHS | 15 234 | 27.7 % |
| Formation autre | 15 234 | 45.7 % |
| Diplôme < bac | 15 218 | 48.8 % |
| Bac | 15 218 | 21.4 % |
| Bac + 2 | 15 218 | 13.1 % |
| Bac > + 2 | 15 218 | 16.7 % |
| A droite | 13 964 | 7.8 % |
| Plutôt à droite | 13 964 | 12.3 % |
| A gauche | 13 964 | 14.9 % |
| Plutôt à gauche | 13 964 | 15.4 % |
| Très à gauche | 13 964 | 4.5 % |
| Très à droite | 13 964 | 4.1 % |
| Ni gauche ni droite | 13 964 | 41.1 % |

Note : Source baromètre IRSN 2010-2021. Lecture : l'échantillon est composé à 53 % de femmes.

Tableau 2 – Modalités de choix pour les préoccupations principales disponibles à chaque vague

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Climat et environnement | | | | | | | | | | | | |
| le dérèglement climatique | | | | | | | | | | X | X | X |
| La dégradation de l'environnement | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Les bouleversements climatiques | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Terrorisme et insécurité | | | | | | | | | | | | |
| l'insécurité | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| L'insécurité (biens et personnes) | | | | | | | | | | X | X | X |
| Le terrorisme | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Les risques nucléaires | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Santé et épidémies | | | | | | | | | | | | |
| La santé | | | | | | | | | | X | X | X |
| La qualité des soins médicaux | | | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Les toxicomanies (drogue, alcoolisme, tabagisme...) | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| La grippe A (H1N1) | X | X | | | | | | | | | | |
| Le SIDA | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| L'épidémie d'Ebola | | | | X | | | | | | | | |
| Chômage, pauvreté, crise financière | | | | | | | | | | | | |
| les conséquences de la crise financière | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | |
| Le chômage | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| La misère et l'exclusion | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | |
| La grande pauvreté et l'exclusion | | | | | | | | | X | X | X | X |
| Autres | | | | | | | | | | | | |
| les risques alimentaires | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Les accidents de la route | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Les risques chimiques | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| L'instabilité géopolitique mondiale (crise des migrants, tensions entre certains pays, etc...) | | | | | | | | | | X | X | X |

Note : liste des sujets pouvant être choisis dans la question « En France, parmi les sujets actuels suivants, lequel est selon vous le plus préoccupant ? ». Une croix signifie que ce sujet était disponible l'année correspondante. Ainsi, le sujet « chômage » était présent à toutes les vagues de 2010 à 2021.

BIBLIOGRAPHIE

- R. Bénabou, et J. Tirole, « Mindful economics : The production, consumption, and value of beliefs », *Journal of Economic Perspectives*, 2016.
- R. Bénabou, et J. Tirole. « Identity, morals, and taboos : Beliefs as assets », *he Quarterly Journal of Economics*, 2011.
- V. Beaufile, *Pourquoi les Français redeviennent pro-nucléaire ?*, 2021.
- J. D. Carrillo et T. Mariotti, « Strategic Ignorance as a Self-Disciplining Device », *The Review of Economic Studies*, 2000.
- A. Tversky et D. Kahneman. « On the reality of cognitive illusions », *Psychological Review*, 1996.
- RTE France, « Futurs énergétiques 2050 : les scénarios de mix de production à l'étude permettant d'atteindre la neutralité carbone à l'horizon 2050 », *Bilans, analyses et études prospectives*, octobre 2021.
- F. Zimmermann, « The Dynamics of Motivated Beliefs », *American Economic Review*, 2020.

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).

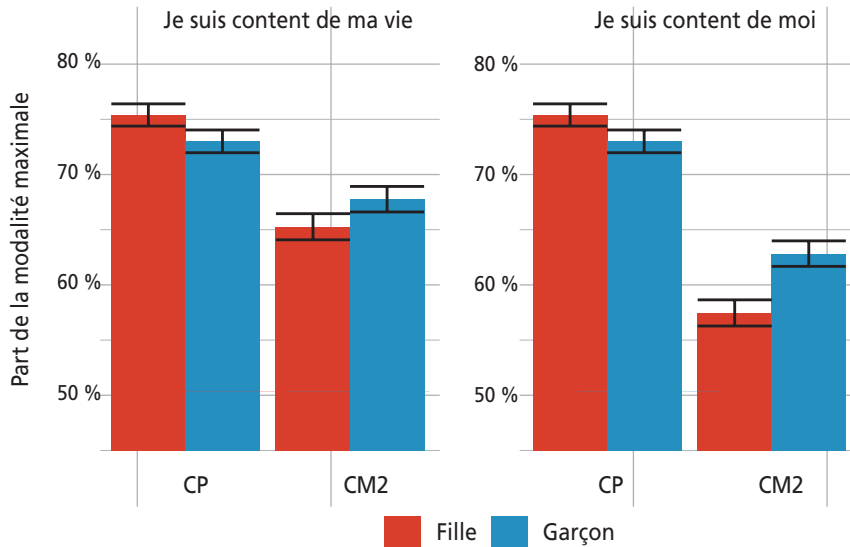


Figure 3.1 – Les barres noires représentent les intervalles de confiance.

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 ».

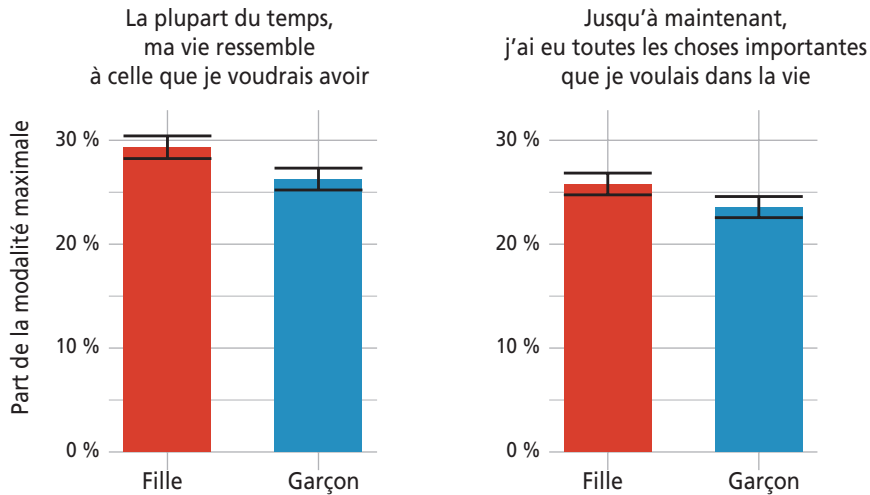


Figure 3.2

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).

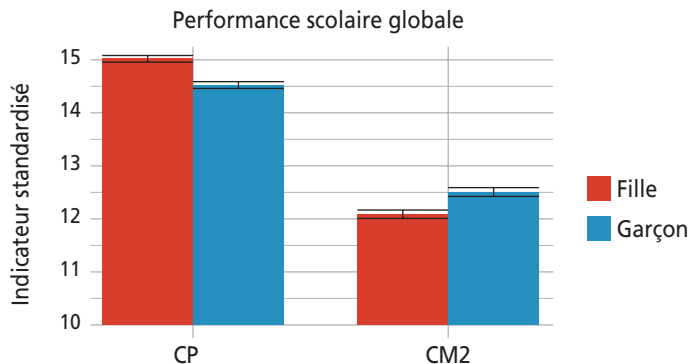


Figure 3.3

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.

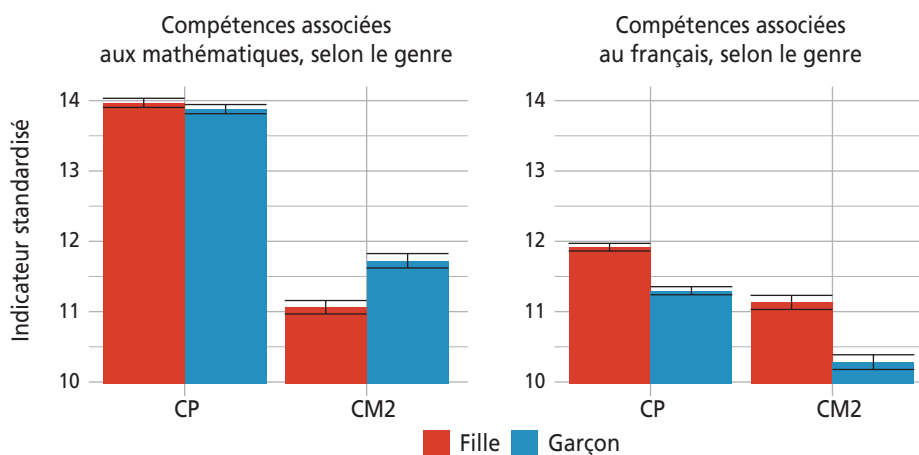
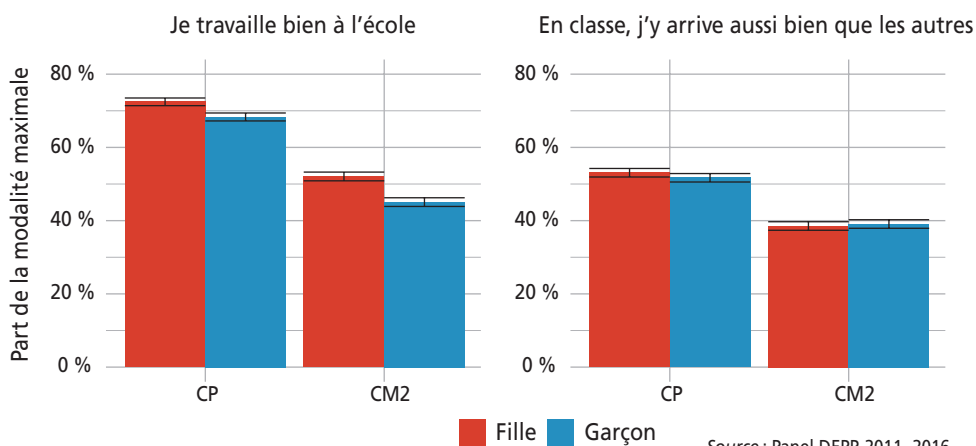


Figure 3.4

Les performances scolaires sont mesurées par un indicateur standardisé, rééchantillonné 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

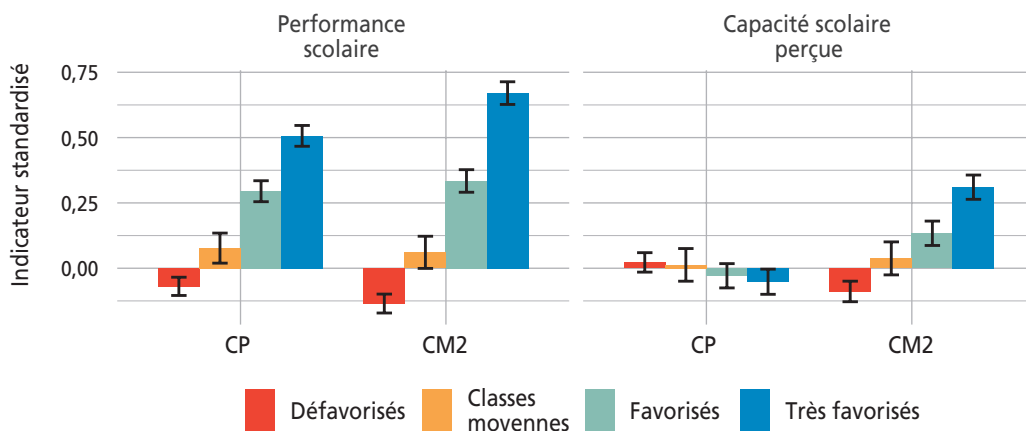


Figure 3.6

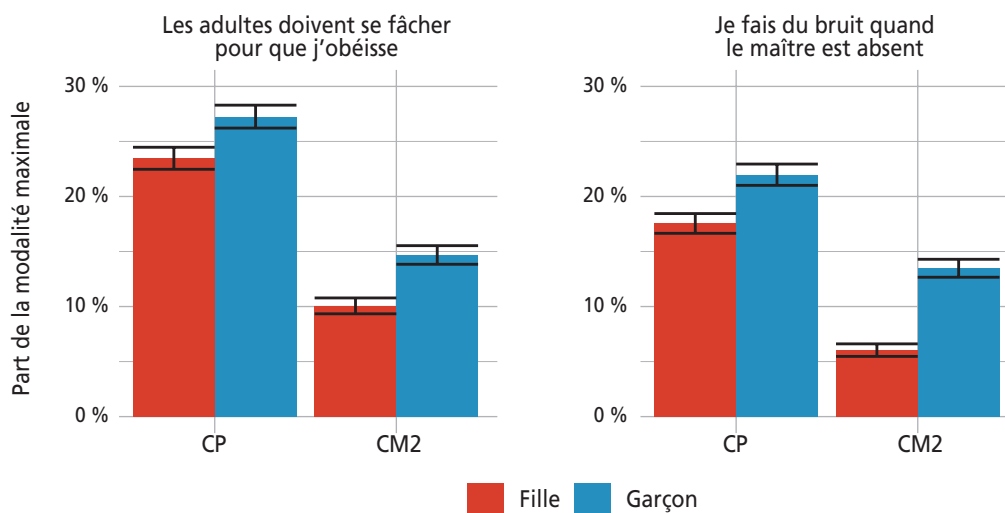


Figure 3.7

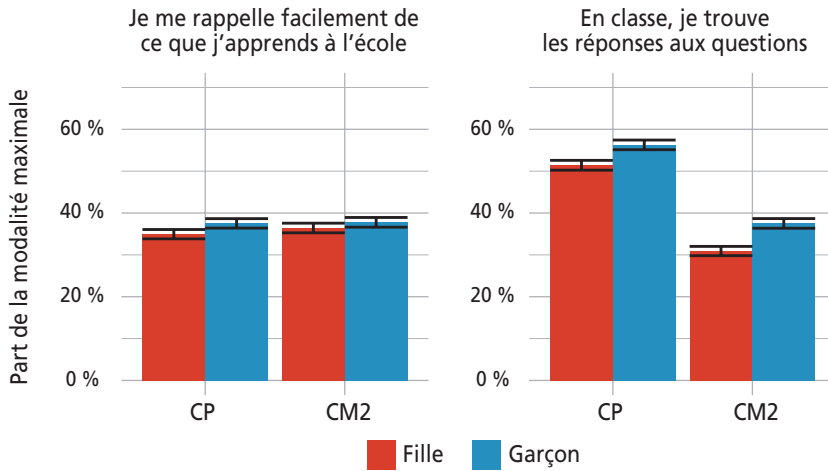
PERFORMANCES SCOLAIRES ET ORIGINE SOCIALE

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.

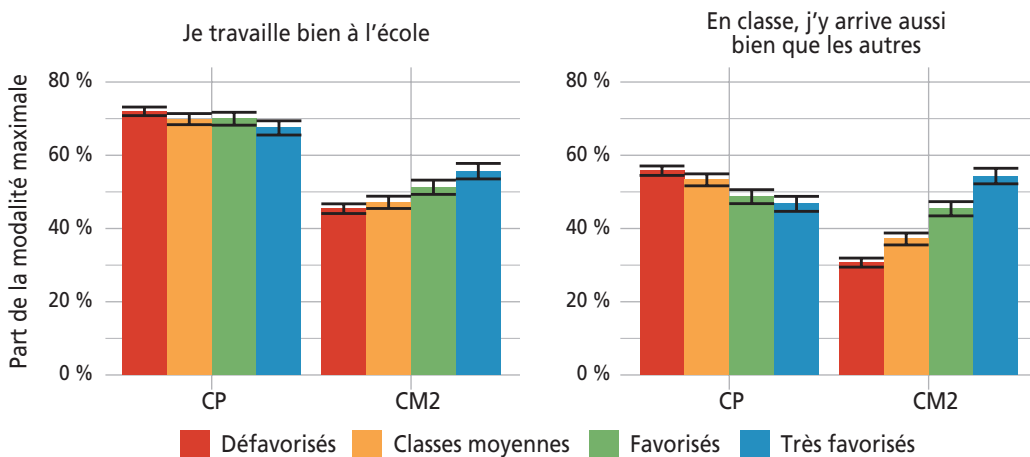


Source : Panel DEPP, 2011-2016

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

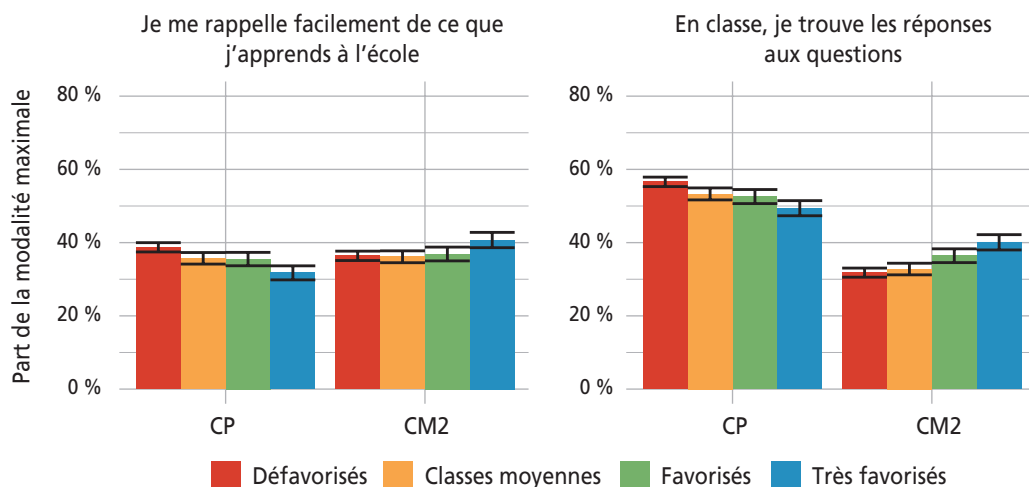


Figure 3.10

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).

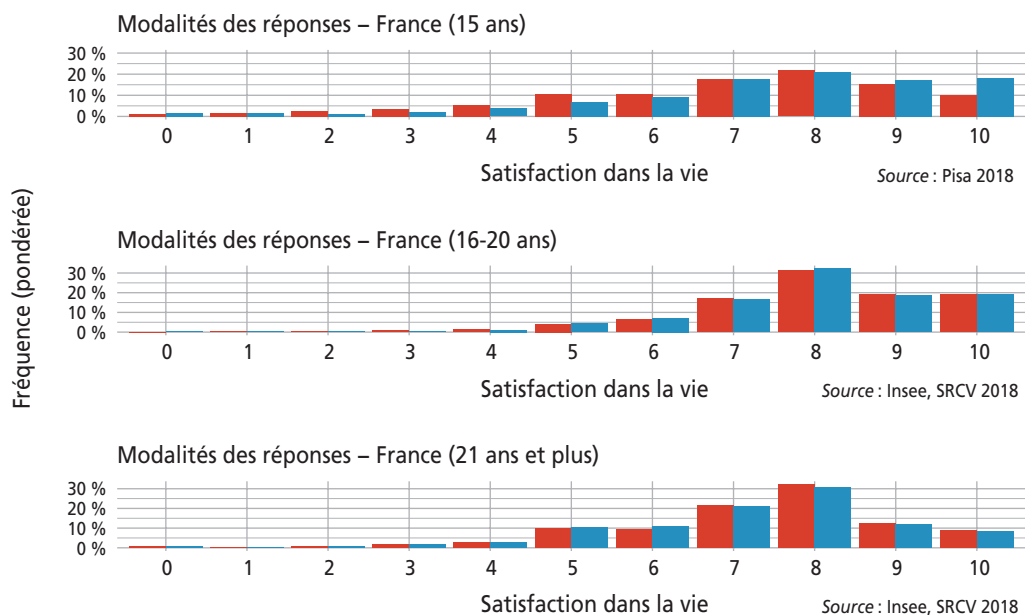


Figure 3.11 – Distribution des réponses selon la classe d'âge.

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.

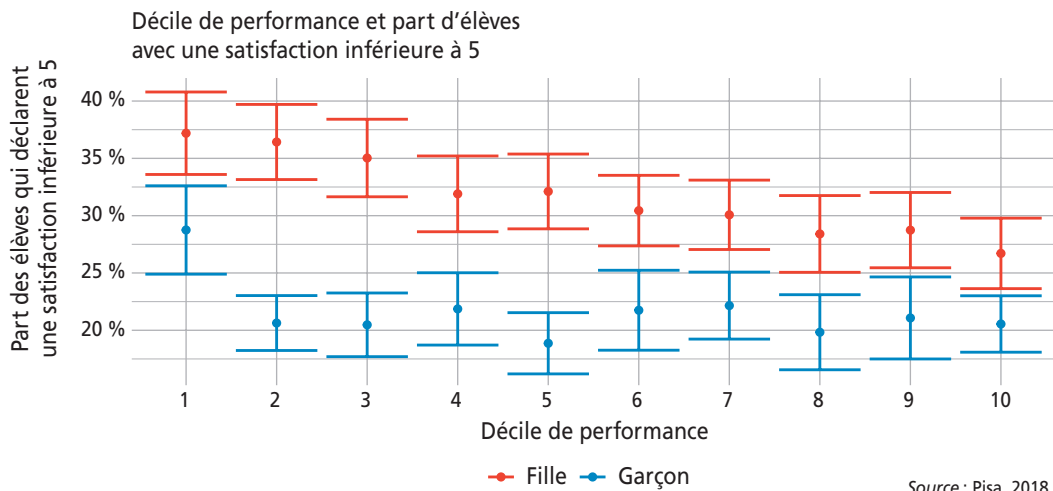


Figure 3.12

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.

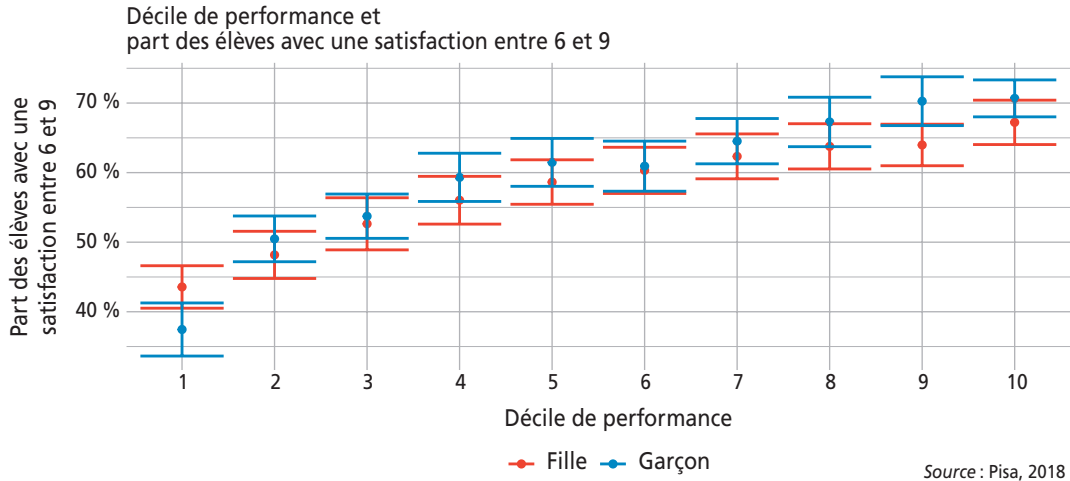


Figure 3.13

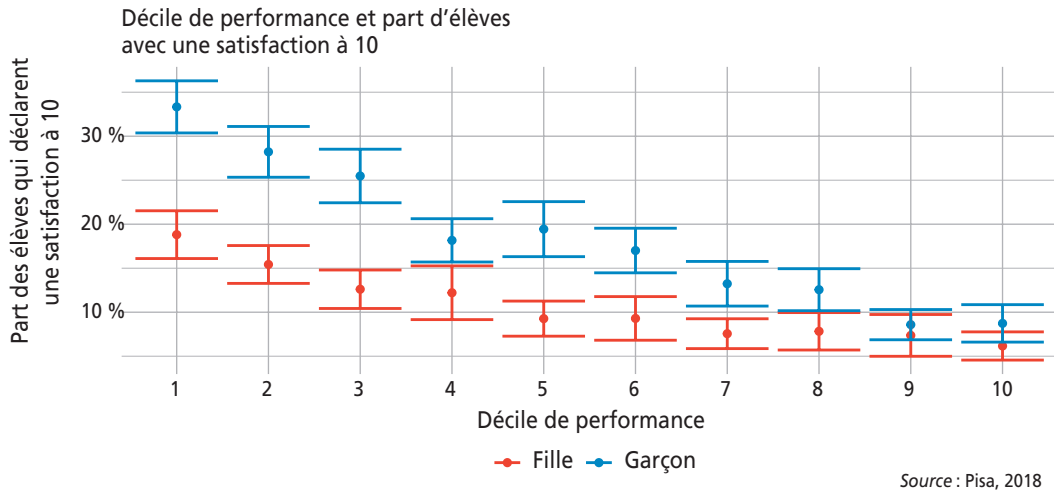


Figure 3.14

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.

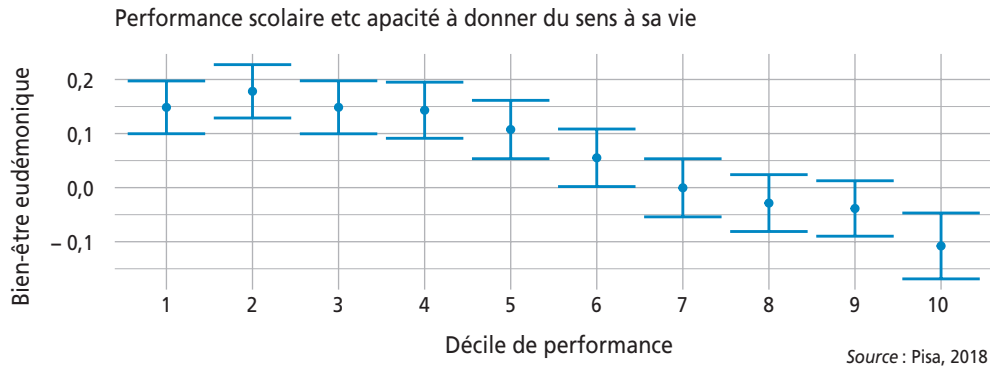


Figure 3.15
Champ : pays de l'OCDE

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.

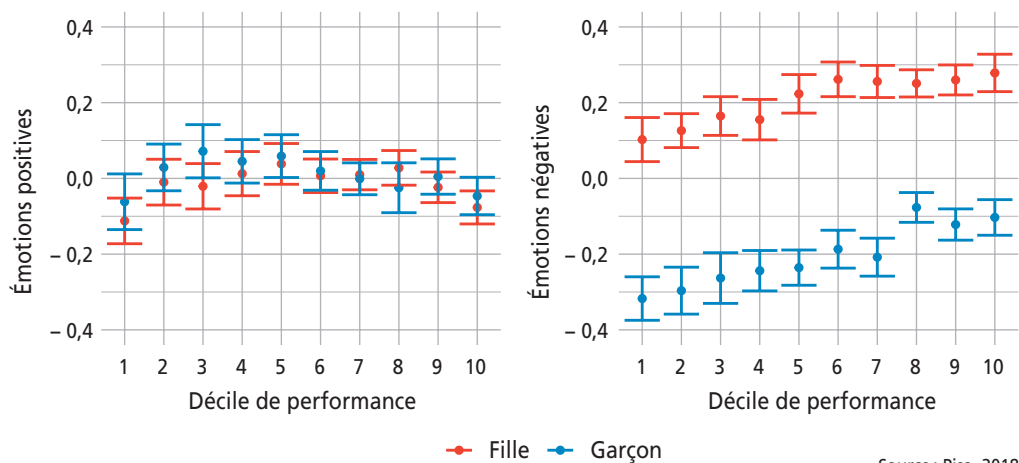
COMPRENDRE LES ÉCARTS DE GENRE

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.

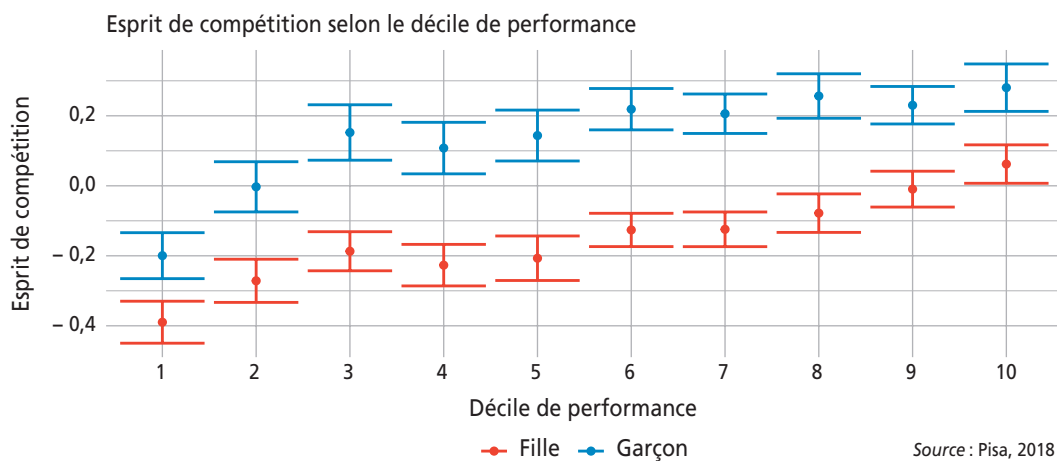
Cet indice de confiance en soi est approché grâce à un ensemble de questions (voir en Annexe) par lesquelles les élèves évaluent leur capacité à croire en eux-mêmes, y compris dans des moments

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.

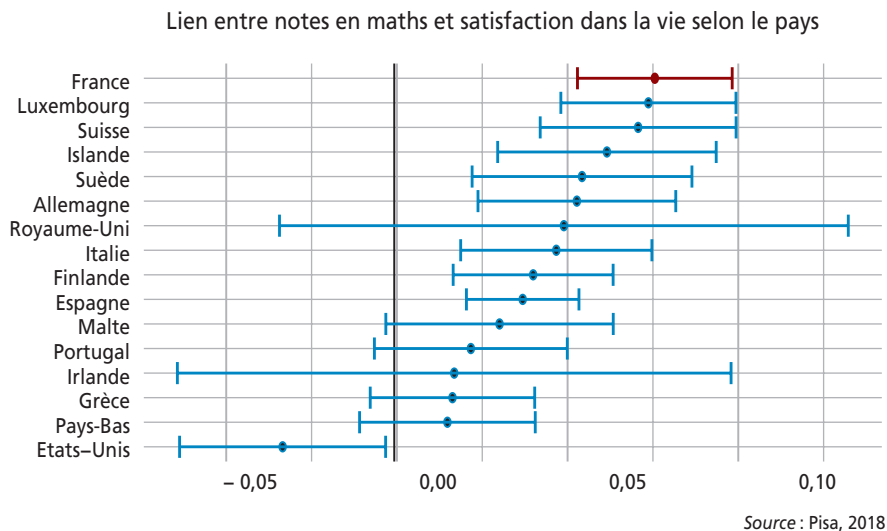


Figure 3.18

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).

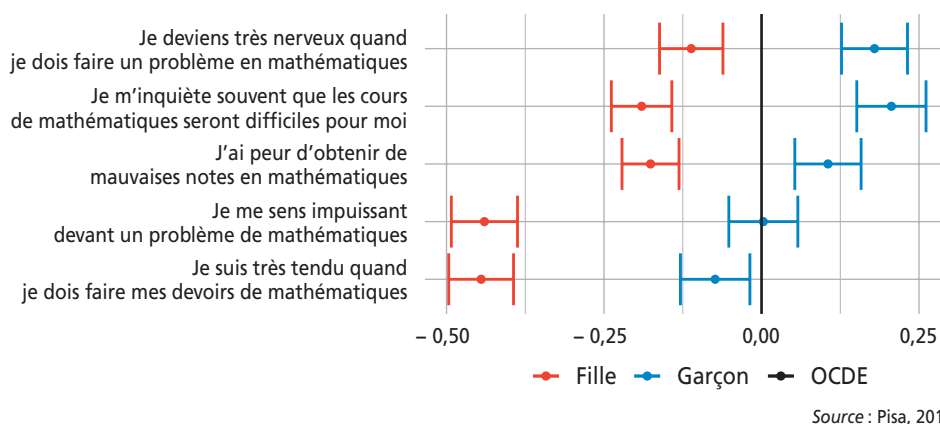


Figure 3.19

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.

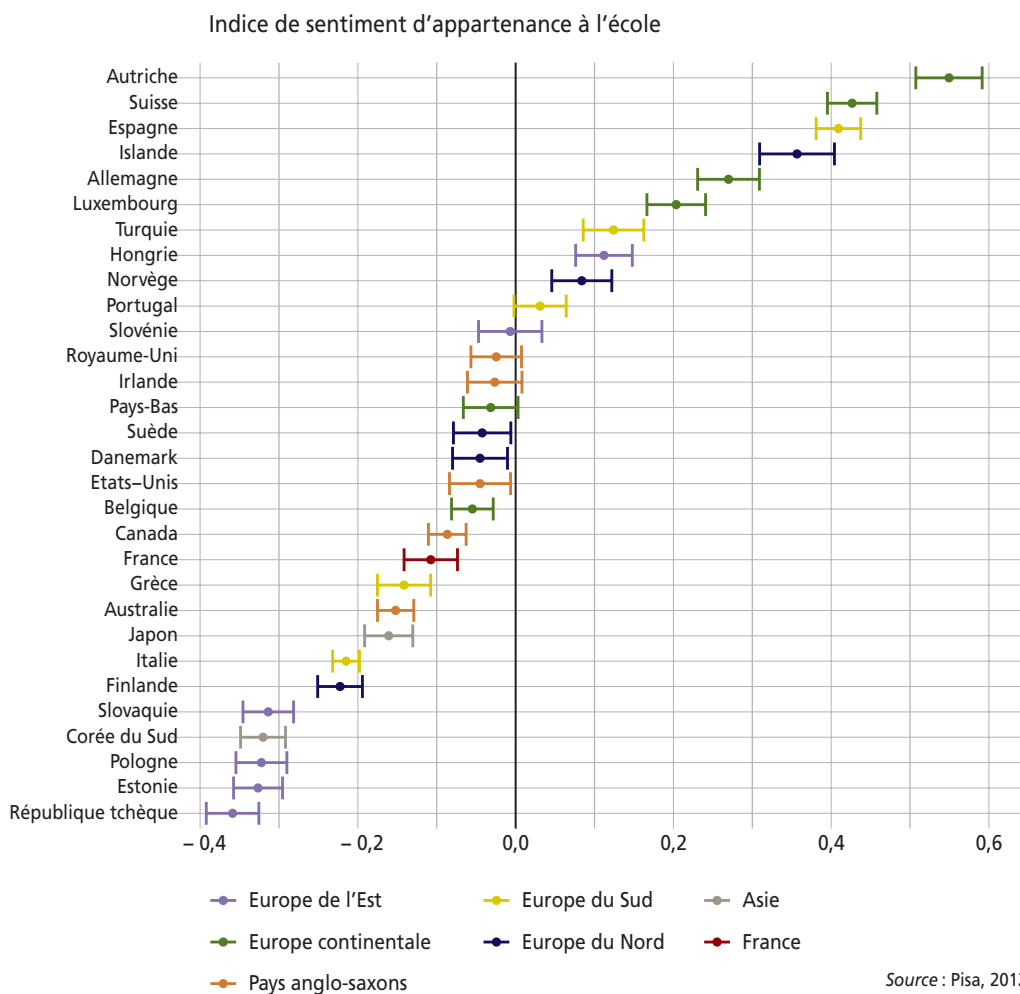


Figure 3.20

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.

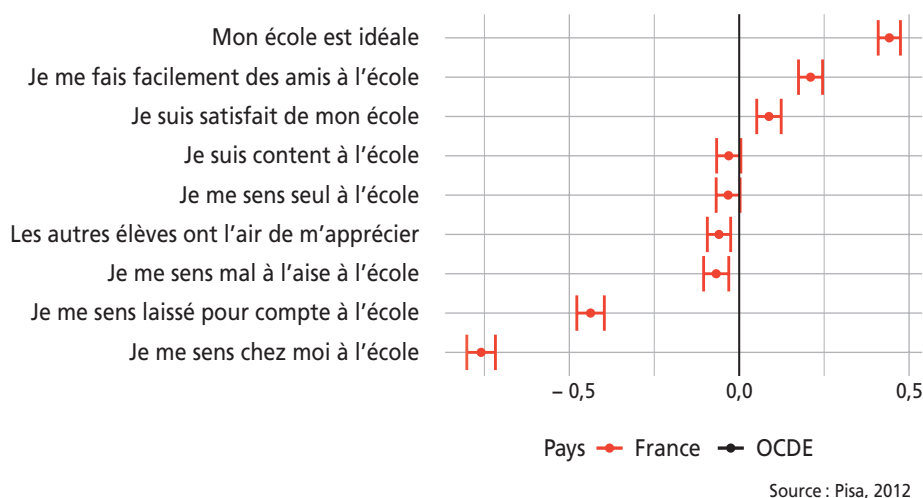


Figure 3.21

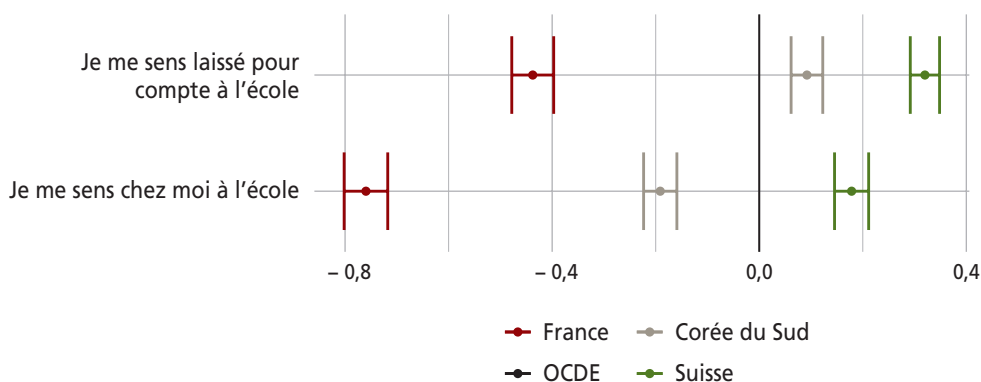


Figure 3.22

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.

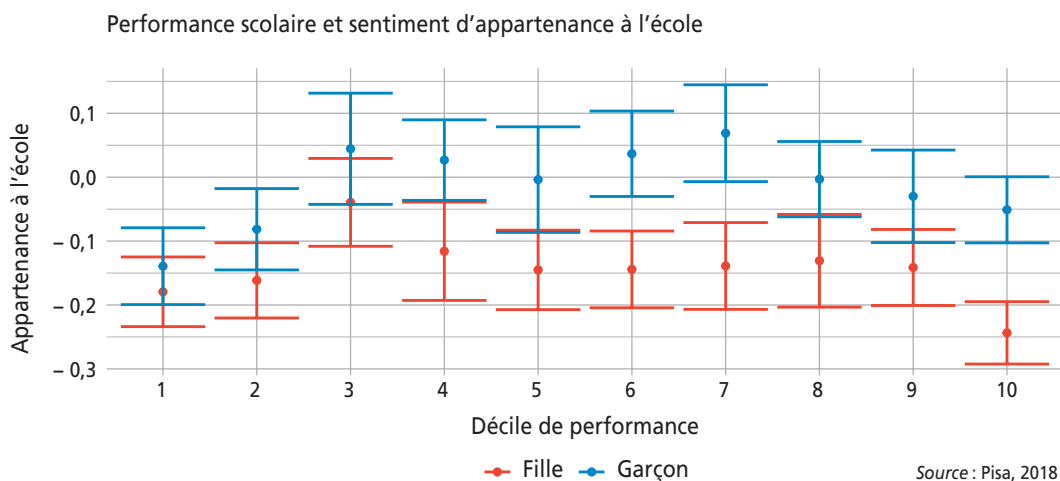


Figure 3.23

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.

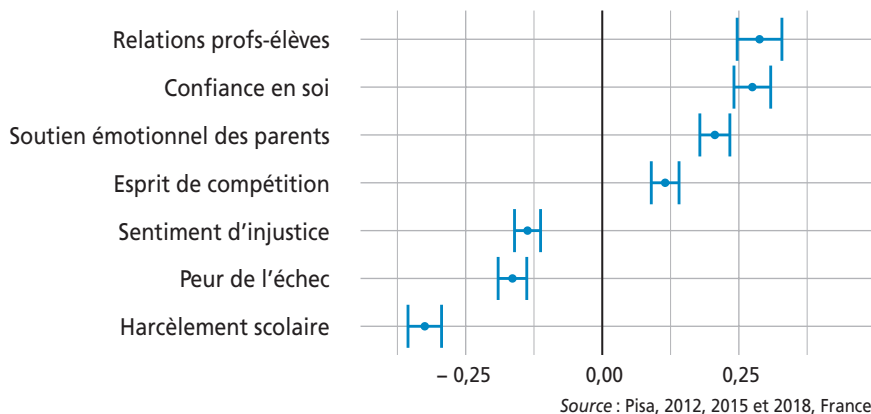


Figure 3.24

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.

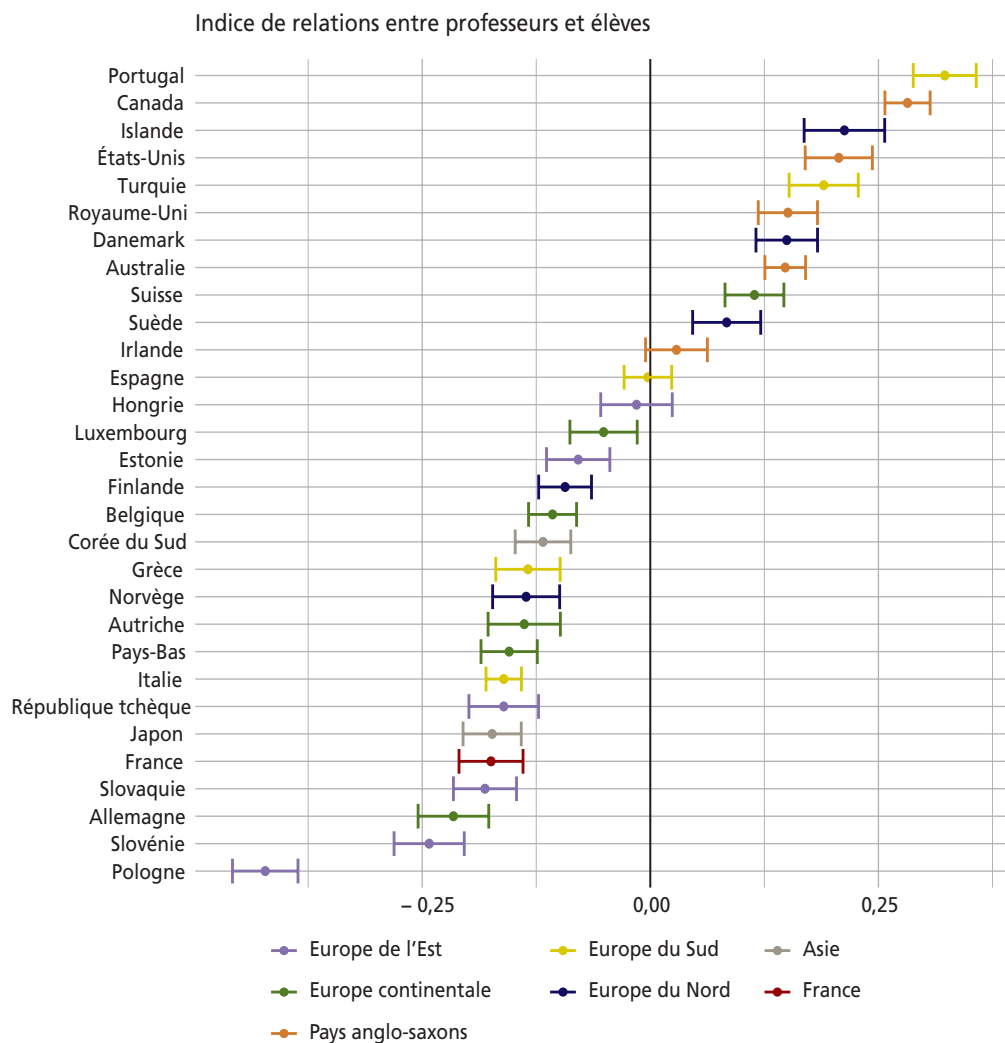


Figure 3.25

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.

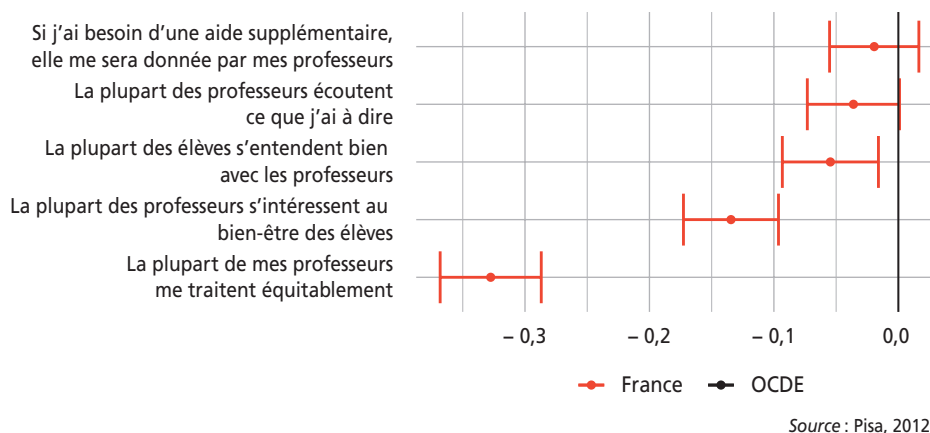


Figure 3.26

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).

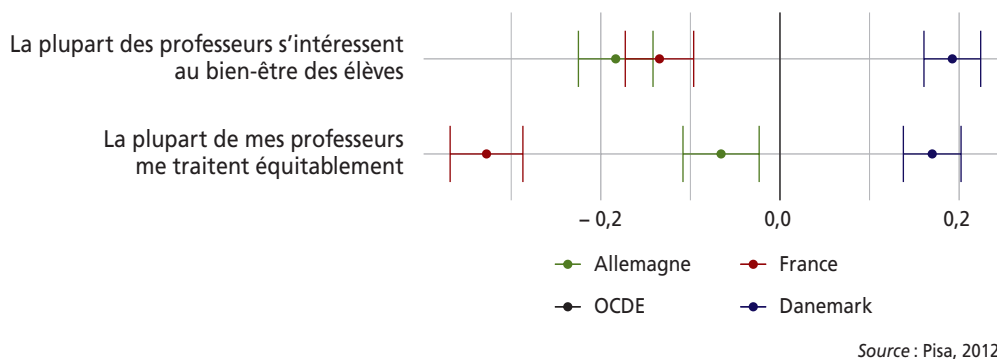
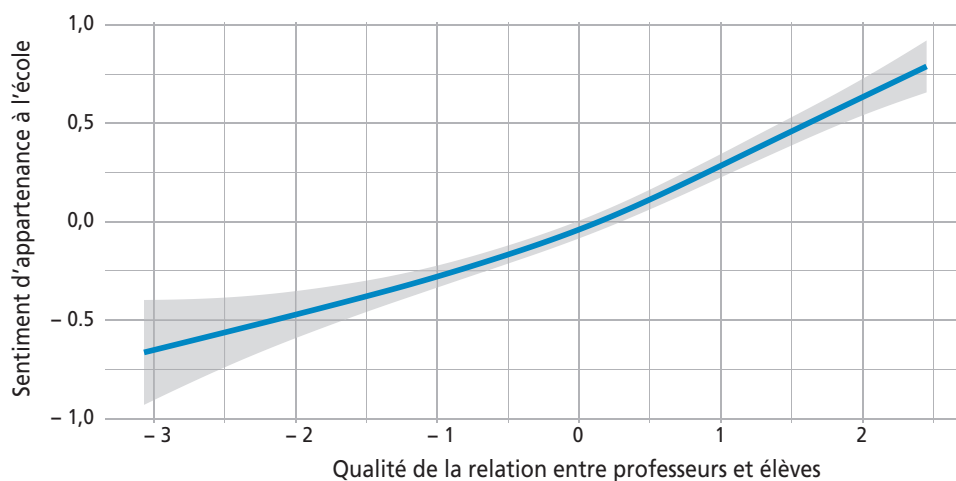


Figure 3.27

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.

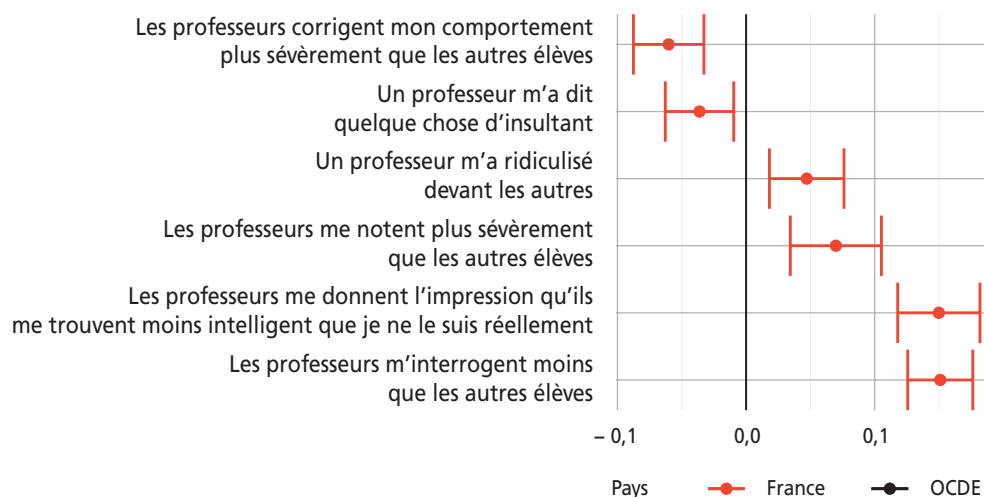


Figure 3.29

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).

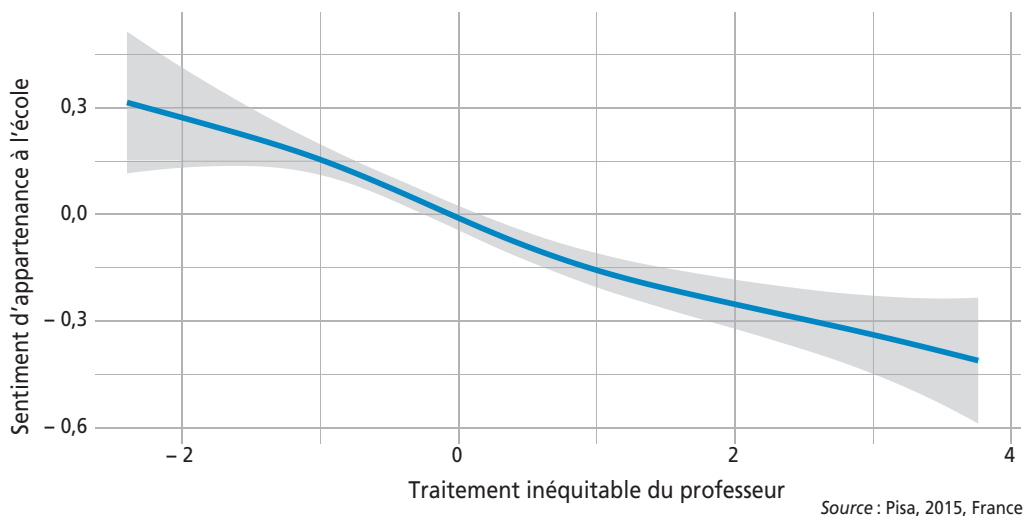


Figure 3.30

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.

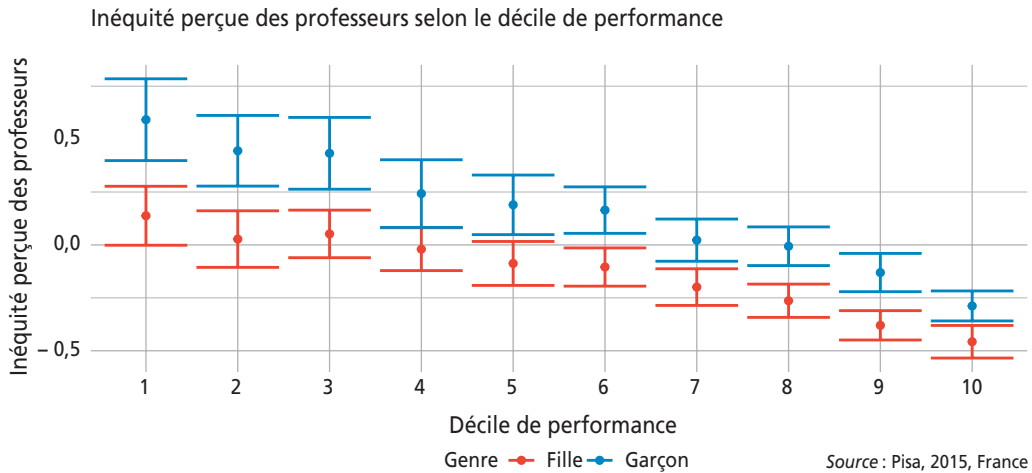


Figure 3.31

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).

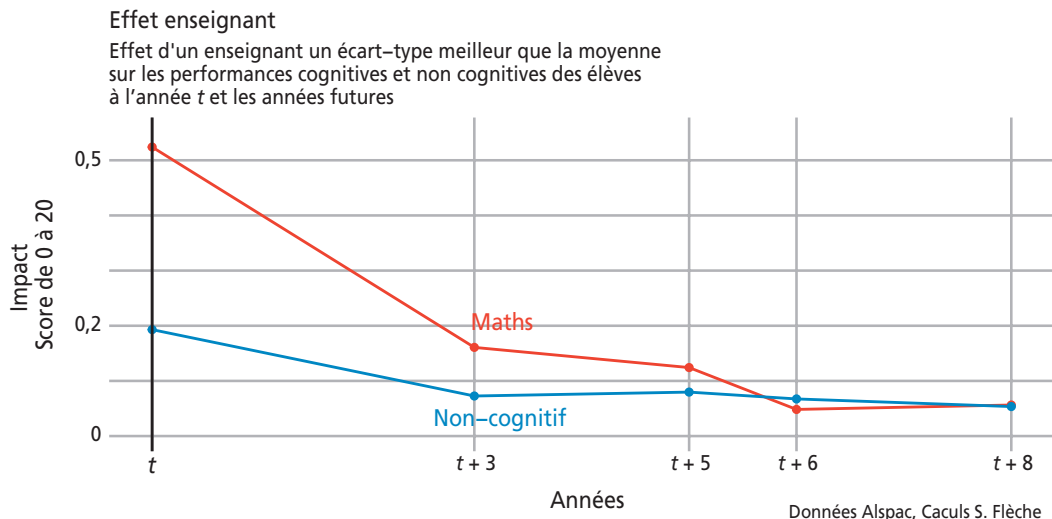


Figure 5.44 – Impact d'un enseignant jusqu'à 8 ans après avoir quitté sa classe.

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.

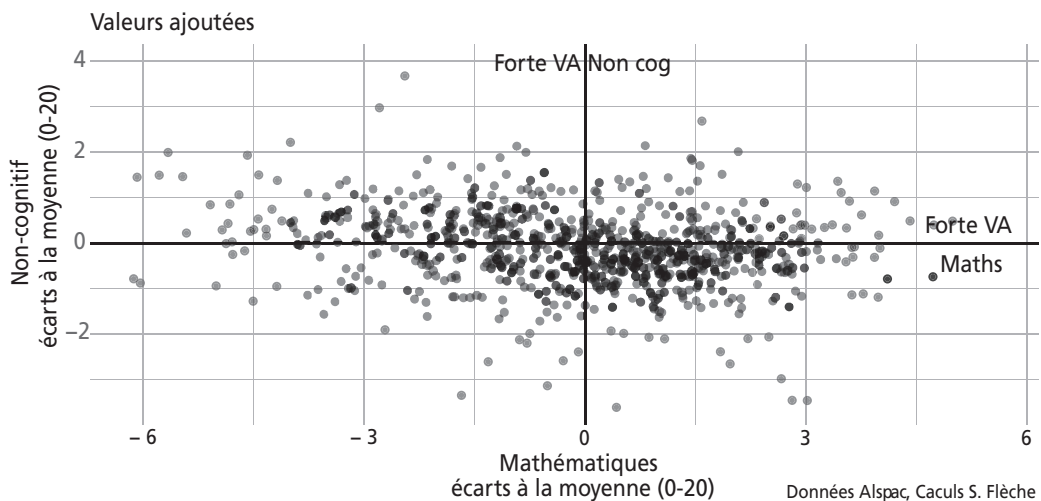


Figure 5.45 – Valeurs ajoutées, ramenées à une échelle de 0 à 20.

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.

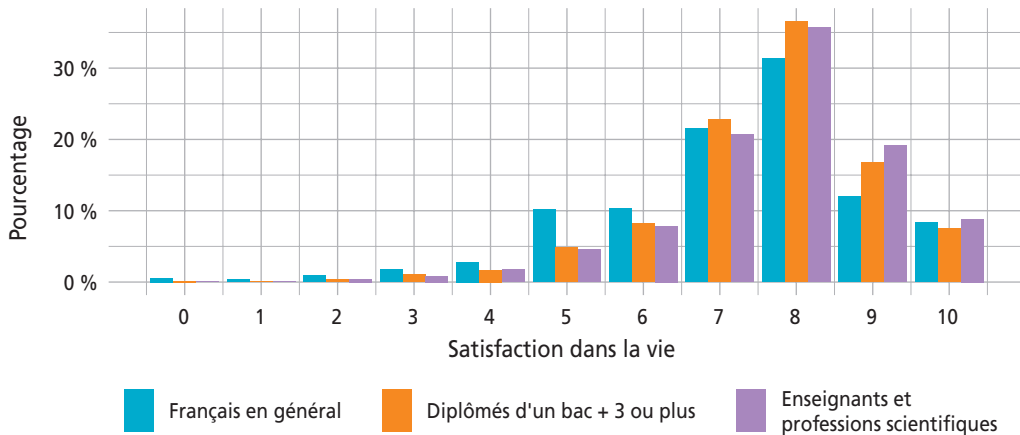
3.5 Et le bien-être des enseignants ?

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.

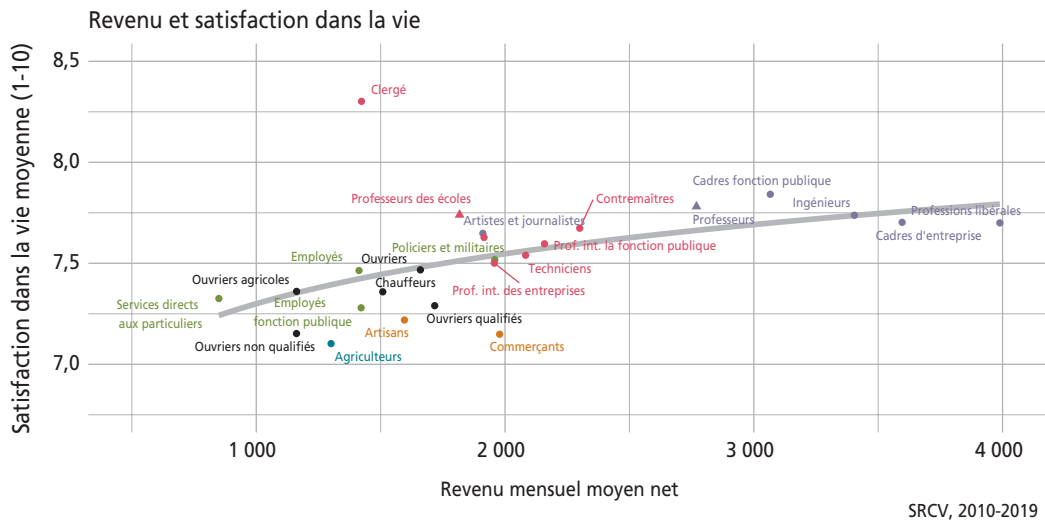


Figure 3.33

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.

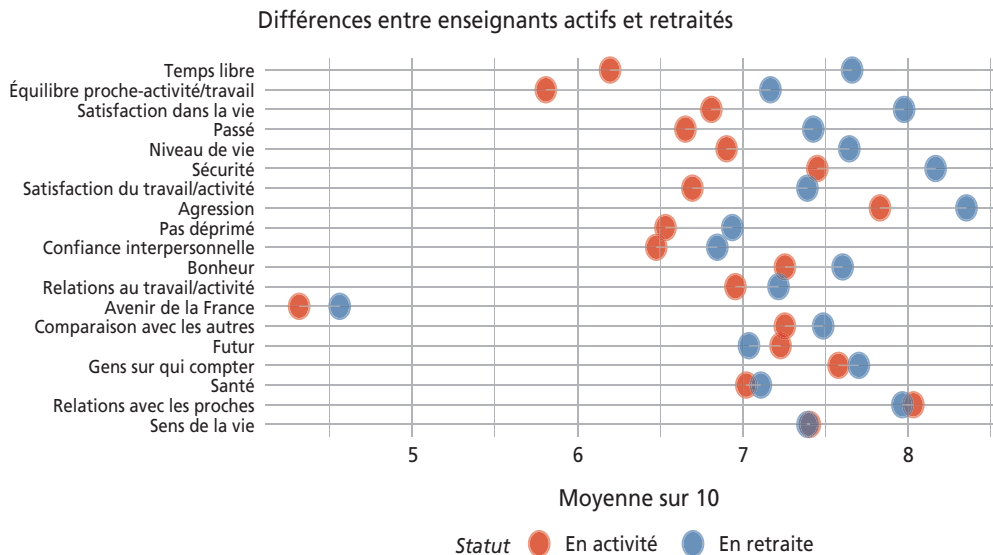


Figure 3.34

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.

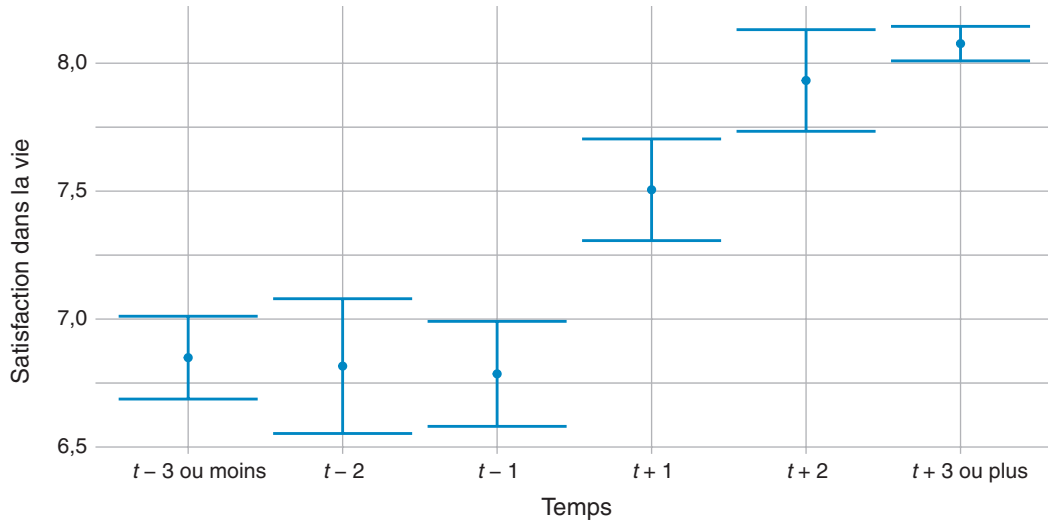


Figure 3.35

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).

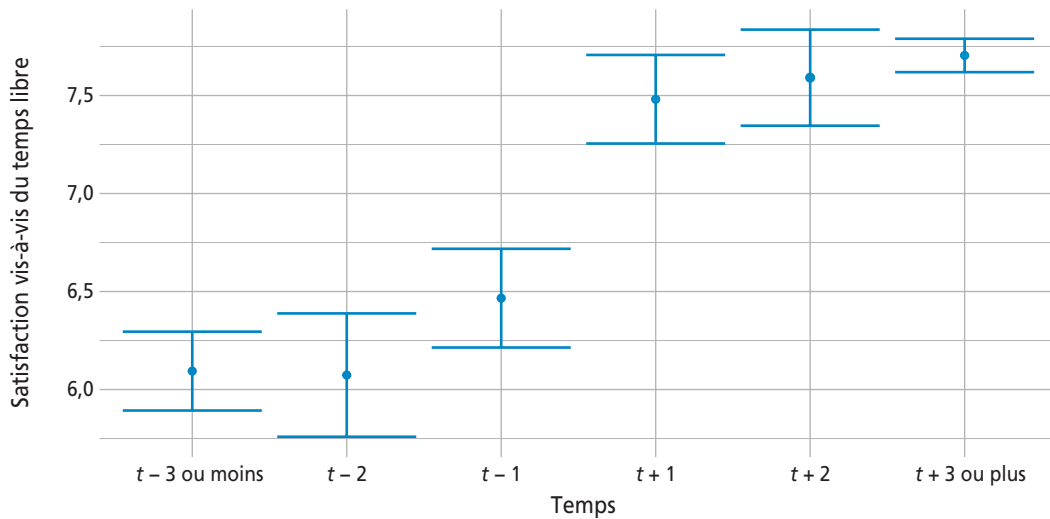


Figure 3.36

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).

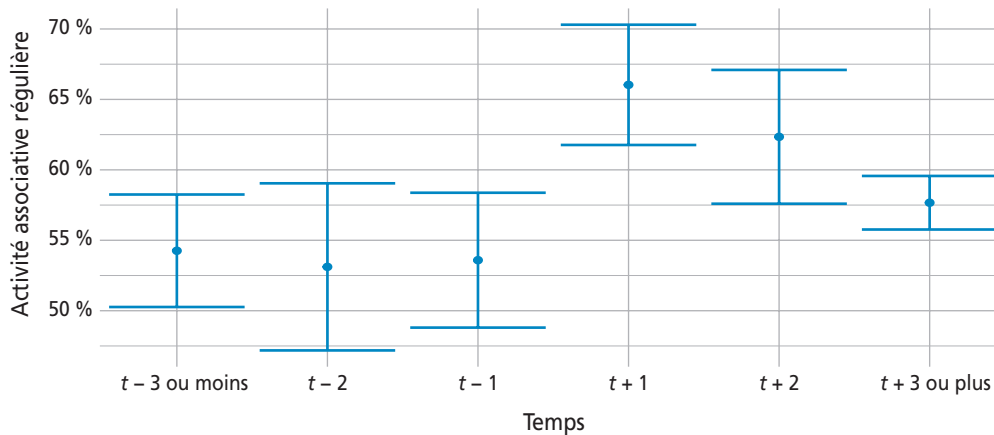


Figure 3.37

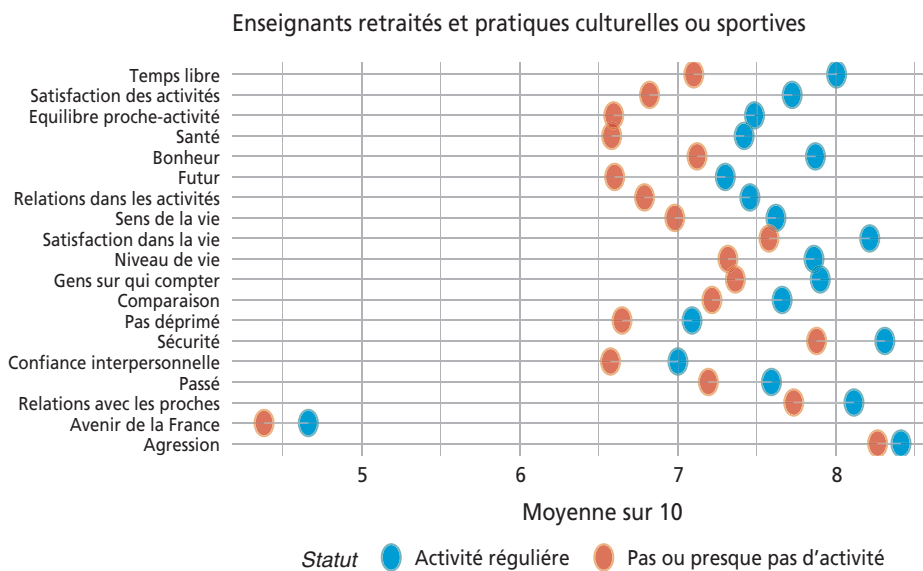


Figure 3.38

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).

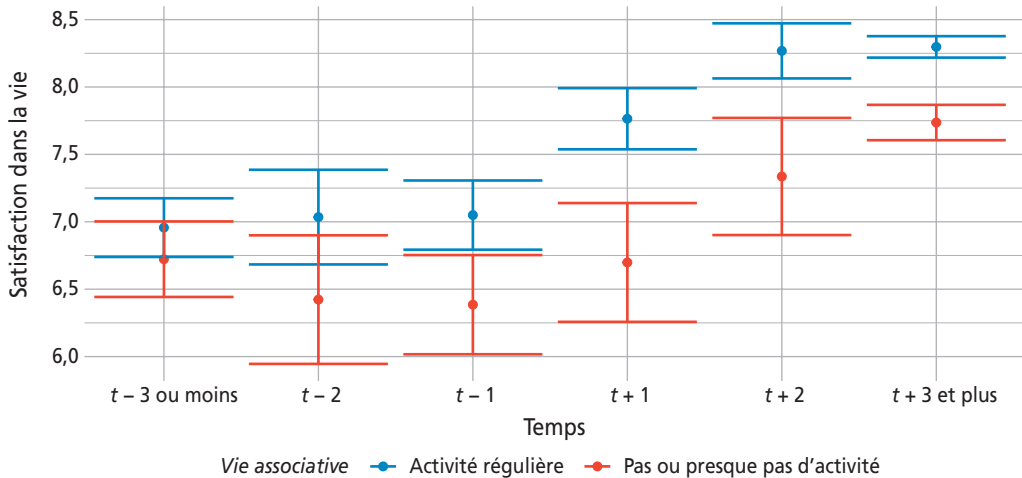


Figure 3.39

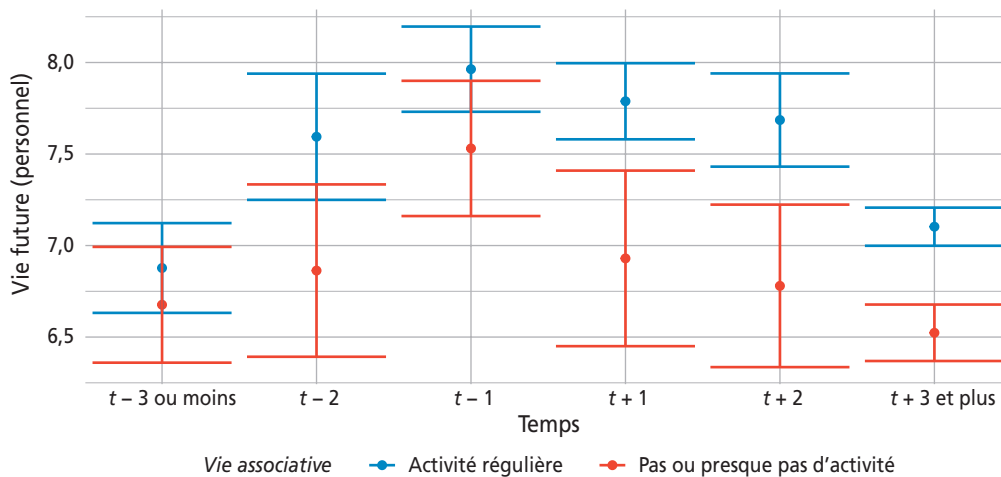


Figure 3.40

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).

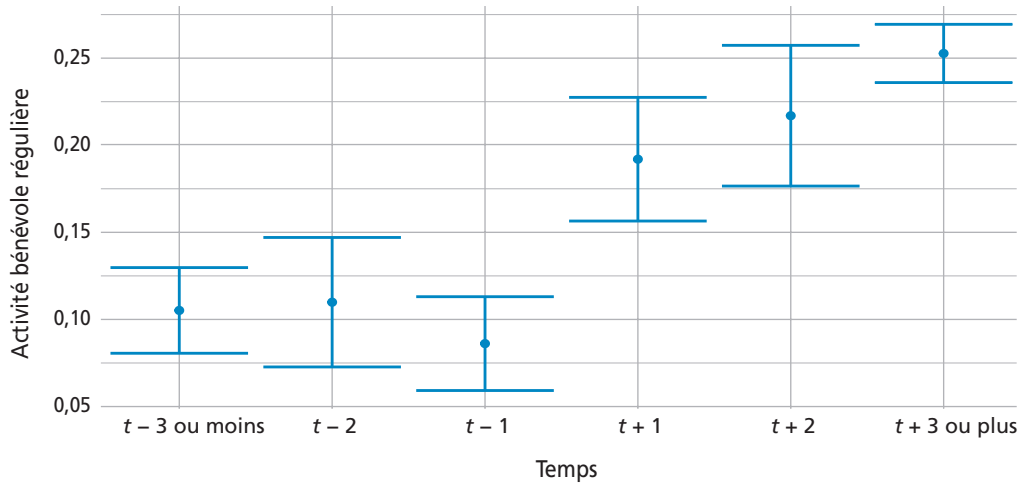


Figure 3.41

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)

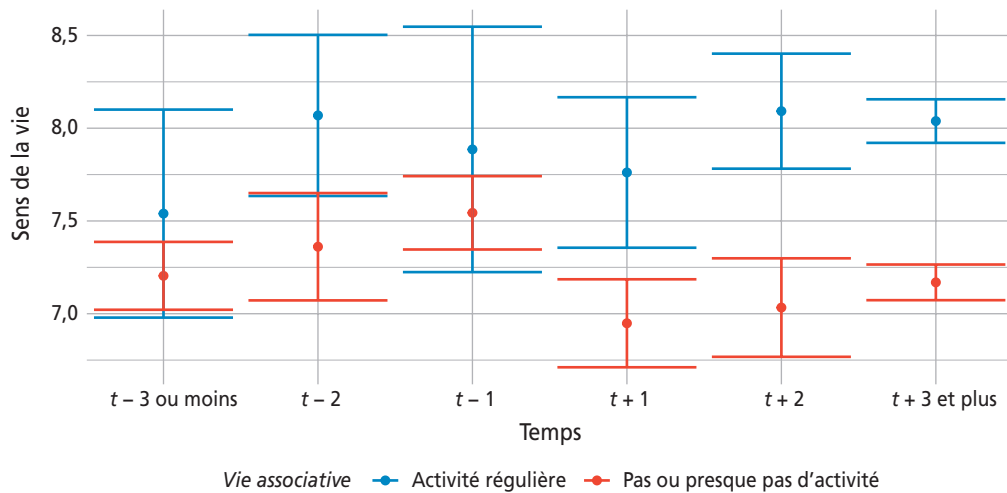


Figure 3.42

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.

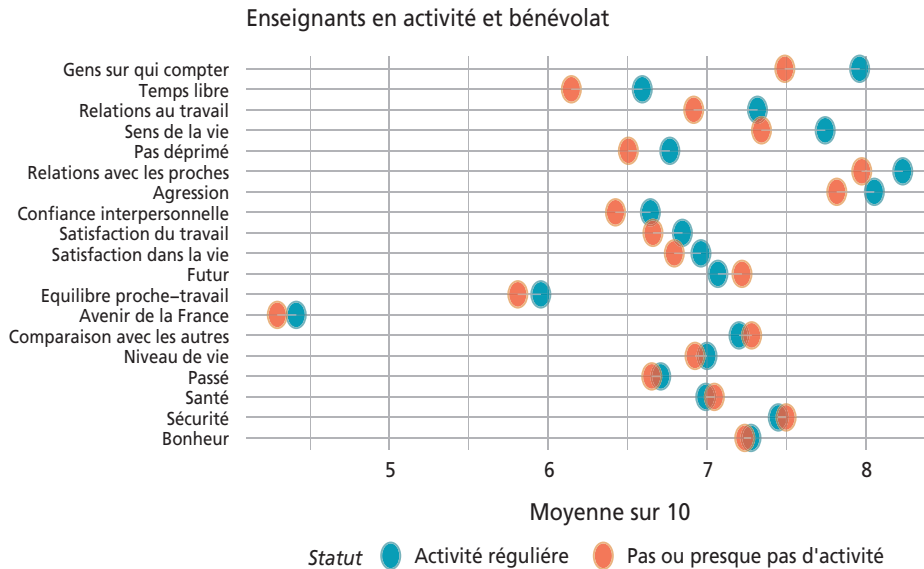


Figure 3.43

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.

4. Annexes

4.1 Contributrices et contributeurs

Dylan Alezra est assistant de recherche à l'Observatoire du bien-être du Cepremap

Sophie Cêtre est chercheuse au Laboratoire d'économie du risque nucléaire de l'IRSN

Olivier Galland est directeur de recherche au CNRS

Ludivine Gilli est responsable du baromètre IRSN de la perception des risque, adjointe au chef du service de la programmation, des partenariats, de la prospective et de l'appui à l'innovation

Guillaume Guéguen est assistant de recherche à l'Observatoire du bien-être du Cepremap

Mathieu Perona est directeur exécutif de l'Observatoire du bien-être du Cepremap

Thomas Renault est maître de conférences à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Claudia Senik est professeur à Sorbonne Université et à l'École d'économie de Paris, et directrice de l'Observatoire du bien-être du Cepremap.

4.2 Sources de données

ENQUÊTE EUROPÉENNE SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL

L'Enquête européenne sur les conditions de travail (*European Working Conditions Survey*, EWCS) est conduite tous les cinq ans depuis 1990. Elle porte sur les conditions et relations de travail de manière à donner une vision harmonisée du travail en Europe, d'identifier les tendances, populations à risque et progrès accomplis. Le champ de l'enquête s'est considérablement étendu, tant en termes de questions que de couverture géographique. La dernière enquête dont les résultats sont disponibles, celle de 2015, portait sur un total de 34 pays, avec 1 000 à 3 300 personnes par pays.

<https://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/european-working-conditions-surveys-ewcs>

ENQUÊTE EUROPÉENNE SUR LA QUALITÉ DE VIE

Les *Enquêtes européennes sur la qualité de vie* (*European Quality of Life Surveys*, EQLS) sont conduites tous les quatre ans depuis 2003 (2016 est donc la dernière vague en date). Elles recueillent une information harmonisée sur les conditions de vie objectives de citoyens européens et sur

la perception qu'ils ont de leurs conditions de vie, de leur environnement proche et de leur vie en général. L'échantillon comprend entre 1 000 et 2 000 personnes par pays.

<https://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/european-quality-of-life-surveys>

ENQUÊTE CONDITIONS DE VIE ET ASPIRATIONS

L'enquête Conditions de vie et Aspiration est conduite semestriellement par le Credoc depuis 1978. Elle porte sur 3 000 personnes et comprend un ensemble de questions récurrentes ainsi que des modules thématiques en fonction de l'actualité et de commandes spécifiques.

<https://www.credoc.fr/offres/aspirations>

ENQUÊTE SUR LES RESSOURCES ET CONDITIONS DE VIE DES MÉNAGES

Cette enquête statistique sur les Ressources et Conditions de Vie des ménages est une enquête annuelle de l'Insee. 16 000 logements sont concernés, avec une enquête en face-face sur les revenus, la situation financière et les conditions de vie des ménages. Il s'agit d'une enquête en panel tournant, renouvelé par neuvième chaque année.

En raison de l'important travail statistique requis pour sa mise en forme et la détermination des pondérations, elle est habituellement disponible dans l'année suivant celle de la collecte.

Présentation du dispositif par l'Insee et accès aux données via Progedo – Adisp.

ENQUÊTES CONDITIONS DE TRAVAIL ET CONDITIONS DE TRAVAIL ET RISQUES PSYCHOSOCIAUX

L'enquête Conditions de travail (CT) est menée depuis 1978 par la Dares tous les sept ans environ, afin de mesurer au mieux les conditions de travail, telles qu'elles sont perçues par les travailleurs eux-mêmes. Son contenu évolue donc avec les évolutions du monde du travail pour les cerner au mieux. Suite aux recommandations du Collège d'expertise réuni en 2009 sur le suivi des risques psychosociaux, l'enquête a été complétée par un pan de questions permettant d'évaluer ces risques au travail. Depuis 2013 les enquêtes Conditions de travail (CT) et Conditions de travail et Risques psychosociaux (CT-RPS) sont articulées et l'une ou l'autre est réalisée tous les 3 ans, en alternance.

ENQUÊTE RELATIONS PROFESSIONNELLES ET NÉGOCIATIONS D'ENTREPRISE (REPOSE) DE LA DARES

L'enquête reponse est menée tous les six ans depuis 1993 par la Dares permet de décrire les relations au sein des établissements ainsi que des institutions de représentation des travailleurs. Elle a pour objectif d'étudier les relations entre la direction, les représentants et les salariés dans les établissements, les processus organisationnels, de négociation, de prise de décision et de circulation de l'information.

Depuis 2011, son champ est celui des établissements de 11 salariés ou plus du secteur marchand et associatif (hors agriculture) en France métropolitaine hors Corse : secteurs privé et semi-public, administrations publiques, hôpitaux publics, services domestiques aux particuliers, éducation non marchande.

Sources : *Présentation de l'enquête par l'Insee et sur le site de la Dares.*

ENQUÊTE SUR LA SANTÉ, LE VIEILLISSEMENT ET LA RETRAITE EN EUROPE (SHARE)

L'Enquête sur la santé et le vieillissement en Europe (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*, SHARE) porte sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des personnes de plus de cinquante ans dans 27 pays d'Europe et Israël. Huit vagues ont été conduites depuis 2004, la plus récente ayant eu lieu à l'automne 2019. Pour chaque vague, 140 000 personnes sont interrogées,

<http://www.share-project.org/home0.html>

EUROBAROMÈTRE

L'Eurobaromètre est une enquête d'opinion conduite tous les six mois depuis 1973 pour le compte de la Commission européenne. Elle porte essentiellement sur l'opinion qu'ont les européens de l'Union, de son action et des enjeux, nationaux comme européens. Lors de chaque vague, l'enquête interroge approximativement 1 000 personnes dans chaque pays.

<https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/General/index/general/doChangeLocale/locale/fr/curEvent/General.index/>

EUROPEAN SOCIAL SURVEY

L'European Social Survey est une infrastructure de recherche européenne qui conduit tous les deux ans une enquête sur les attitudes, croyances, avis et comportements des européens. L'échantillon compte 800 personnes pour les pays de moins de 3 millions d'habitants, au moins 1 500 personnes par pays pour les autres. Dans les travaux relatifs au bien-être subjectif, l'ESS est souvent mobilisé car elle est une des rares enquêtes européennes harmonisées à poser des questions sur la confiance interpersonnelle.

<https://www.europeansocialsurvey.org/about/>

PLATE-FORME « BIEN-ÊTRE » DE L'ENQUÊTE DE CONJONCTURE AUPRÈS DES MÉNAGES

L'enquête mensuelle de conjoncture auprès des ménages (CAMME) est une enquête de l'Insee qui interroge chaque mois 1 900 ménages sur la conjoncture économique, leur situation financière personnelle ainsi que leurs intentions d'épargne et de consommation. Depuis juin 2016, l'Observatoire du bien-être du Cepremap finance une plate-forme additionnelle, trimestrielle, de vingt questions sur le bien-être subjectif.

<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/series/1208>

ENQUÊTE COVIPREV

CoviPrev est une enquête lancée le 23 mars 2020 par Santé publique France. Sur la base d'un échantillon de 2 000 personnes représentatives de la France métropolitaine, cette enquête mesure d'une part le niveau de connaissance et de mise en œuvre des actions de lutte contre le Covid-19, et d'autre part le bien-être et la santé mentale. Forte de 30 vagues en décembre 2021, cette enquête a régulièrement fait évoluer son questionnaire pour répondre aux enjeux de l'épidémie, avec par exemple des questions sur les intentions vaccinales.

<https://www.santepubliquefrance.fr/etudes-et-enquetes/coviprev-une-enquete-pour-suivre-l-evolution-des-comportements-et-de-la-sante-mentale-pendant-l-epidemie-de-covid-19>

BAROMÈTRE IRSN

Ce baromètre existe dans sa forme actuelle depuis 1991. Il s'intéresse principalement à la perception des risques mais se penche également sur les préoccupations principales des Français, sur le regard qu'ils portent sur la science, l'expertise et le nucléaire, ainsi que sur leurs attentes en matière de sûreté des installations nucléaires, de transparence ou encore de participation aux processus d'expertise associés. Concernant les risques, le baromètre vise à mettre en perspective les risques nucléaires et radiologiques avec de nombreux autres risques de types différents tels que les inondations, les pesticides, le terrorisme, ou encore les accidents domestiques.

<https://barometre.irsn.fr/>

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Résumé | 3 |
| Introduction | 7 |
| 1. Deux ans de pandémie | 11 |
| 1.1 Fluctuations et résilience du bien-être | 11 |
| Premier confinement : du choc à la réflexion | 11 |
| Le soulagement de l'été 2020 | 12 |
| De l'automne 2020 à l'hiver 2021 : usure et montagnes russes | 14 |
| Résilience | 14 |
| Ensemble dans la pandémie | 15 |
| Deux années difficiles pour les jeunes | 17 |
| Passé doré, avenir sombre | 18 |
| Conclusion | 21 |
| 1.2 Un regard ailleurs | 24 |
| Résilience de la satisfaction de vie en 2020 | 24 |
| Pandémie et bien-être au Royaume-Uni | 24 |
| L'impact du travail à distance sur le bien-être au Royaume-Uni | 25 |
| Le poids du Covid sur les jeunes : panorama des études internationales | 31 |
| 1.3 Bibliographie | 33 |
| 2. Les Français face aux risques | 37 |
| 2.1 Défiance, insatisfaction et colère : les sources du refus de la vaccination | 37 |
| Une défiance insurmontable | 38 |
| Insatisfaction, défiance et refus de vaccination | 41 |
| Annexe | 46 |
| Bibliographie | 47 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2 Niveau de vie et pouvoir d'achat | 48 |
| Revenu et satisfaction dans la vie | 48 |
| Du revenu à la situation financière perçue | 50 |
| Le retour de l'inflation ? | 52 |
| Inflation perçue et satisfaction | 55 |
| Bibliographie | 57 |
| 2.3 Les Français face aux grands risques | 58 |
| Des préoccupations de plus en plus fragmentées | 58 |
| Perception des risques et confiance dans les autorités pour y faire face | 59 |
| Les risques perçus et « croyances motivées » | 61 |
| Annexe | 65 |
| Bibliographie | 67 |
| 3. Bien-être à l'école..... | 69 |
| 3.1 Estime de soi et performances scolaires à l'école primaire | 70 |
| Construction de l'estime de soi : la divergence entre filles et garçons..... | 71 |
| L'appréciation des performances scolaires..... | 72 |
| Des écarts de perception..... | 73 |
| Performances scolaires et origine sociale | 74 |
| Annexe | 76 |
| Bibliographie | 78 |
| 3.2 Bien-être à l'adolescence : le poids des notes..... | 78 |
| Le bien-être des adolescents | 79 |
| Performances scolaires et satisfaction dans la vie..... | 79 |
| Comprendre les écarts de genre | 82 |
| La place des mathématiques en France | 84 |
| Conclusion | 85 |
| Annexe 1. Les variables utilisées et leur construction | 85 |
| Annexe 2. La méthode économétrique..... | 88 |
| Bibliographie | 88 |
| 3.3 Climat scolaire et relations entre élèves et enseignants dans le secondaire | 89 |
| Qu'est-ce qui joue le plus dans le sentiment d'appartenance à l'école ? | 91 |
| Conclusion | 97 |
| Annexe | 97 |
| Bibliographie | 99 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 3.4 | Ces enseignants qui nous marquent..... | 100 |
| | Influence durable des enseignants et compétences non cognitives..... | 100 |
| | Effets à court et long terme des enseignants..... | 102 |
| | Enseigner, une question de méthode ? | 104 |
| | Bibliographie | 105 |
| 3.5 | Et le bien-être des enseignants ?..... | 105 |
| | Bien-être et spécificités du métier d'enseignant | 107 |
| 3.6 | Les enseignants à l'âge de la retraite..... | 109 |
| | Une rupture heureuse..... | 110 |
| | Retraite et vie associative | 112 |
| | Le bénévolat, facteur de sens..... | 113 |
| | Conclusion | 115 |
| | Bibliographie | 116 |
| 3.7 | L'école française est-elle une école de la confiance ? | 117 |
| 3.8 | Bien-être et compétences : qu'apprend-on à l'école ? | 122 |
| | L'importance des compétences non cognitives | 122 |
| | Types de compétences non cognitives | 123 |
| | Leçons pour les décideurs politiques | 124 |
| | Bibliographie | 126 |
| 4. | Annexes..... | 129 |
| 4.1 | Constitutrices et contributeurs..... | 129 |
| 4.2 | Sources de données..... | 129 |
| | Enquête européenne sur les conditions de travail | 129 |
| | Enquête européenne sur la qualité de vie | 129 |
| | Enquête Conditions de vie et Aspirations | 130 |
| | Enquête sur les Ressources et Conditions de Vie des ménages..... | 130 |
| | Enquêtes Conditions de travail et Conditions de travail et risques psychosociaux | 130 |
| | Enquête Relations professionnelles et Négociations d'entreprise (Reponse) de la Dares | 130 |
| | Enquête sur la Santé, le vieillissement et la retraite en Europe (Share)..... | 131 |
| | Eurobaromètre | 131 |
| | European Social Survey..... | 131 |
| | Plate-Forme « Bien-être » de l'enquête de Conjoncture auprès des ménages..... | 131 |
| | Enquête CoviPrev..... | 131 |
| | Baromètre IRSN | 132 |

